Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Sonia de Pontes Leandro

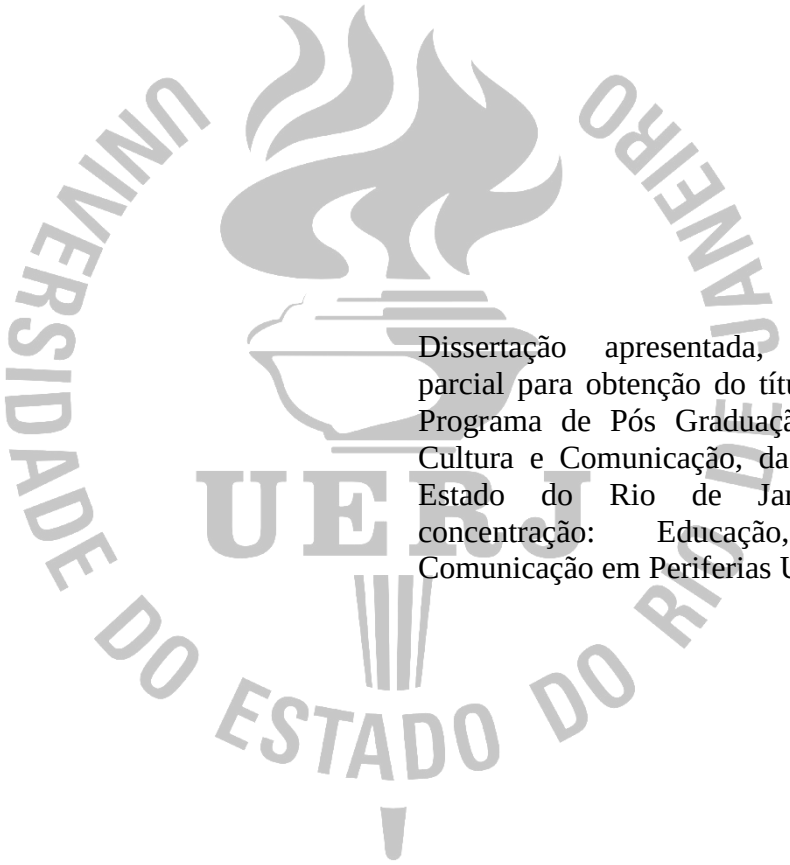
"Ouvidoria da Educação": a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu

Duque de Caxias

2012

Sonia de Pontes Leandro

“Ouvidoria da Educação”: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu



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

Orientadora: Prof.ª Dra. Aura Helena Ramos

Duque de Caxias

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

D278 De Pontes, Sonia – Leandro.
Tese "Ouvidoria da Educação": a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu / Sonia de Pontes Leandro – 2012.
306f.

Orientador: Aura Helena Ramos.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Escolas – Organização e Administração - Teses. 2. Educação integral - Teses. I. Ramos, Aura Helena. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.2

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

_____ _____

Assinatura Data

Sonia de Pontes Leandro

“Ouvidoria da Educação”: a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu

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

Aprovada em 25 de setembro de 2012.

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dra. Aura Helena Ramos (Orientadora)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof.ª Dra. Rita de Cássia Fragella

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

_____

Prof. Dr. Jailson de Souza e Silva

Universidade Federal Fluminense - UFF

Duque de Caxias

2012

DEDICATÓRIA

Eles não sabem, nem sonham
que o sonho comanda a vida,
que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida de uma criança.
António Gedeão

A Vinícius – vida minha – meu amor incondicional, meu pequenino e grandioso ser/companheiro belo da e na vida.

Ao Grupo Gestor da Educação em Nova Iguaçu (Gestão 2008 – 2010) – em especial aos *amigos geógrafos*: Jailson de Souza e Silva, Mário Pires Simão e Dalcio Marinho – que compartilhou com entusiasmo e expectativa uma utopia de cidade que se constrói em sua territorialidade.

AGRADECIMENTOS

É mais um ciclo de encerramento/recomeço de minha vida e que contribui para plenitude de meu ser singular e social: mulher de uma periferia do Rio de Janeiro na Baixada Fluminense, filha de migrantes nordestinos com pouca formação de estudo, fruto/estudante da escola pública e profissional desta, primeira geração da minha família no mestrado, com trajetória que perpassou pelo viés religioso em grupos jovens e catequeses; grêmio e movimento estudantil; sindicatos e movimentos sociais, fruto e atuante/voluntária em pré-vestibular comunitário; professora/geógrafa/gestora/ouvidora. Não me construí e nem me construo sozinha. Assim, um profundo agradecimento a todos:

Minha família – lembro da geração de meus avós paterno e materno, singularmente minha Zefá (todos in memória), "sujeitos da roça". Agradeço aos meus pais, José e Maria, exemplos que na mobilidade buscaram vida mais digna no sudeste e se construíram com muito esforço e alegria em um novo lugar. Aos meus tios e tias do lado materno, com licença a representação de todos, faço uma homenagem a Zé Pontes, desbravador do novo lugar resgatando cada um dos seus, do nordeste a Baixada Fluminense no RJ, em busca de dias melhores, e Irene, sempre muito afetuosa e cuidadora de seus sobrinhos; e aos meus tios e tias paterno, com quem vivenciei bastante em minha infância, o espaço de mais uma periferia, a favela de Manguinhos, o que contribuiu imensamente na minha visão/leitura da cidade e na valorização das suas conquistas, aqueles que foram da moradia muito humilde a uma bela e simples morada digna e porque não na própria favela, e aos que escolheram retornar ao lugar de origem e recomeçar com força. Na minha geração: minhas manas, Simone e Verônica, meu orgulho de companheiras no ser, com quem compartilho o meu desejo de ir além, em meus estudos e formação em minhas várias dimensões; a todos os meus primos e primas maternos e paternos, mais uma licença aqui, para os manos de infância, Marcos e Mônica, por todas as nossas traquinices, reinações e folganças no "grande quintal" coletivo da família que crescemos juntos, com a mistura dos brinquedos industriais no sudeste e tradicionais do nordeste, como a boneca de pano e as panelinhas de barro. A nova geração, que sejam belos seres no mundo, especialmente, ao meu filho, com quem aprendo todo dia ser mais plena e que entendeu imensamente e com muito afeto o meu momento de estudo e produção. E a todos outros que ampliam a nossa grande família.

A Roberval com quem compartilhei o início, com idealização e concretude, na seleção dessa etapa de estudo/vida.

Aos amigos(as) de infância e juventude, na representação de todos destaco Luzieth, na distância sempre nos teremos sendo, Ana Lídia e Núbia Coutinho, fico feliz por nos orgulhamos do que fomos e somos.

Aos amigos pessoais e profissionais de Belford Roxo.

No âmbito da Educação na municipalidade de Nova Iguaçu, com relevância na gestão 2008 – 2010, sou grata àqueles que contribuíram para a minha formação como ser social:

Ao professor Lúcio Bitarães que me oportunizou e com muita simplicidade e compromisso social me ensinou os primeiros passos de uma gestão escolar democrática, obrigada por me escolher e integrar ao projeto de minha cidade, aprendi muito com você;

amigos pessoais e profissionais de Nova Iguaçu [a comunidade escolar da Monteiro Lobato, todos da Educação e das Escolas, Cultura, Esporte e do Bairro Escola que compartilharam trabalho, gestão, labuta, desenvolvimento do ser e alegrias, todos os companheiros de escolas];

Aos amigos e amigas de NI e de outros lugares do Brasil, do Instituto Diálogos do Ser que comigo compartilharam a formação da Terapia Comunitária, como ação de cuidado/tratamento/afeto com o outro no fazer da educação; singularmente, as formadoras Ana Lúcia Horta e Celina Daspett do Pólo Formador da UNIFESP, que ampliaram o meu sentir e a leitura do meu próprio ser para poder ter maior capacidade na escuta e no cuidar e se fazer com o outro.

Aos amigos que dividiram comigo a construção da Ouvidoria da Educação direta ou indiretamente; ao núcleo de coordenação dos Conselhos Escolares; e, especialmente, os funcionários da limpeza, da cozinha[cozinheiros e auxiliares], da portaria e recepção que tive o imenso prazer de aprender e compartilhar as atividades laborais na SEMED e na Monteiro Lobato;

Aos gestores escolares e aos representantes dos Conselhos Consultivos de Diretores e de Coordenadores Político Pedagógicos que debatíamos e encaminhávamos diretrizes de gestão e com alegria festiva comemorávamos em bons momentos a labuta e a existência do coleguismo;

A todos os representantes de todos os segmentos escolares [professores, funcionários, responsáveis e alunos, colegas profissionais e gestores] que construíram a gestão que compartilhamos e a todos que construíram a mobilização social da cidade, batalharam com esforço, garra e beleza pela possibilidade de um Plano de Cargo e Salário dos Professores; foi um belo embate político, social e de aprendizado que compartilhei com esses sujeitos nas ruas da Cidade Educadora;

Nessa caminhada, cabe ressaltar a FEBF -“Universidade da Periferia” - espaço de encontros indispensáveis na minha formação no mestrado:

Aos amigos/colegas de turma, com satisfações, alegrias, problematizações e complicações - é bela a chegada ao término/início de cada um;

À prof.ª Aura Helena Ramos, me recebeu com carinho e generosidade, no processo de estudo e me indicou alguns caminhos;

Ao prof.º Henrique Sobreira, pela atenciosa presença e acompanhamento de todos nós;

À prof.ª Mônica Peregrino, que me deu confiança quando mais disso precisava;

À prof.ª Rita Frangella, pela presença alegre e motivadora no ato de ensinar e compartilhar conhecimento;

À prof.ª Isabel Ortigão pela sua presença atenciosa e contribuidora;

À prof.ª Neiva Cunha pelo seu acreditar;

Aos secretários, Sandro Hilário e Leonardo, por estarem sempre a serviço dos mestrandos;

À prof.ª Vera Maria Candau, com quem tive um belo semestre de aprendizado em/para Direitos Humanos;

Em momentos mais recentes, outras pessoas se fizeram centrais em minha construção humana e profissional:

Aos amigos que tive a alegria de fazer na SEASDH – especialmente os que comigo atuaram na Ouvidoria desta instituição;

Aos amigos de territórios recentes - especialmente o grupo de profissionais/amigos do espaço Harmozen;

A Cleiton Toleto Cabral, sem o seu suporte profissional e amigo, sem a sua confiança, eu não estaria aqui;

A Romário Galvão Maia, Adilson Pires, Carlos Ferreira e Maria da Glória Caravelos, pela ajuda solidária sempre que foi preciso;

A Geraldo Bastos, amigo da juventude, que nos reencontramos na gestão em NI e na idealização da utopia, compartilhou a formação dos Conselhos Escolares, a construção do Fórum para este fim e se manteve um amigo indispensável e sempre disponível nesse momento atual com a contribuição para que esse estudo acontecesse;

Aos amigos do Observatório de Favelas, particularmente Erasmo Castro, sempre muito disponível e solidário; a Marcelo Medeiros companheiro de atividades; ao professor Jorge Barbosa sempre atencioso e cuidador no ato de ensinar; e aos demais professores,

coordenadores e alunos/amigos do Projeto Novos Saberes – encontrá-los nesse momento fez a diferença para a minha finalização desse mestrado e para visualizar novas perspectivas.

Muito obrigada a todos!

Ela está no horizonte.

Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.

Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.

Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei?

Para que serve a utopia?

Serve para isso:

Para que eu não deixe de caminhar.

Eduardo Galeano

RESUMO

DE PONTES, Sonia – Leandro. **“Ouvidoria da Educação”:** a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar de Nova Iguaçu. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

O presente estudo busca descrever e analisar a experiência de Ouvidoria da Educação construída na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu durante a gestão iniciada em outubro de 2008 e encerrada em maio de 2010. Nele, é contextualizado o processo de construção da experiência das Ouvidorias no Brasil, as características urbanas, econômicas, políticas e sociais da cidade utilizada como recorte empírico da pesquisa, assim como o Programa Bairro Escola. Esta foi a denominação da política central de desenvolvimento de gestão pública do, então, prefeito Lindberg Farias. O tema se expressa no campo da Educação e o subtema é a Gestão Democrática, apresentando como questão central as condições e os limites de viabilização de um projeto de Ouvidoria na rede pública municipal comprometida com essa referência de gestão. Para efetivação da análise investigativa, a dissertação foi desenvolvida como um caso particular do possível – um estudo de caso – com a pesquisadora na condição de sujeito/objeto do estudo frente à ação real e utópica de humanização e sustentabilidade do projeto educativo. As interlocuções teóricas adotadas visaram uma abordagem microssociológica com: Pierre Bourdieu na apreensão da prática através do *habitus*, campo, interesse e espaço social; Foucault, desvelando as relações de poder; Gramsci com a identificação da hegemonia e ideologia; e Boaventura Santos na concepção do contra hegemônico e na fronteira das linhas abissais. A hipótese de trabalho é que a implantação da Ouvidoria da Educação, em um quadro global de um projeto de Educação Integral, tinha como base uma ação inovadora de democracia da gestão e na busca de construir uma governança da *polis* com um presente e futuro sustentável. Nesse âmbito, a Ouvidoria da Educação atuava como um possível canal de comunicação e instrumento estimulador da mobilização social dos sujeitos-cidadãos da Rede Municipal da Educação da cidade de Nova Iguaçu e disseminador de práticas sustentadas nos Direitos Humanos. Como conclusão, evidencia-se que uma política pública de Educação Integral só se efetiva concretamente no campo educacional quando, substancialmente, se desenvolve uma gestão democrática e propositiva de uma agenda da garantia dos direitos sociais aos diferentes atores escolares, de forma a ressignificar as relações de poder estabelecidas.

Palavras-chave: Ouvidoria da Educação. Gestão Democrática. Educação Integral.

ABSTRACT

DE PONTES, Sonia - Leandro. **"Ombudsman of Education":** the construction of spaces for conflict mediation in school life of Nova Iguaçu. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2012.

The present study attempts to describe and analyze the experience of the Education Ombudsman constructed in the City Department of Education in Nova Iguaçu during the term began in October 2008 and closed in May 2010. Here, the construction process of the Ombudsman's experience in Brazil is contextualized, the characteristics of urban, economic, and social policies of the city used as a clipping of empirical research, as well as the Program Bairro Escola. This was the name of the central political development of public management of the Mayor Lindberg Farias. The theme is expressed in the field of Education and the subtheme is the Democratic Management, presenting as a central issue the conditions and limits of viability of a project at Public Ombudsman committed to this reference management. For realization of investigative analysis, the dissertation was developed as a particular case of the possible - a case study - with the researcher as a subject / object of study against the real action and utopian humanization and sustainability of the educational project. The adopted theoretical dialogues aimed a micro sociological approach with: Pierre Bourdieu in the apprehension of practice through the *habitus*, field, interest and social space; Foucault, revealing the power relations; Gramsci, with the identification of hegemony and ideology; and Boaventura Santos in the conception of the counter-hegemonic and abyssal boundary lines. The working hypothesis is that the implementation of the Education Ombudsman in an overall framework of a project of Integral Education, was based on an innovative action of the democracy of management, making itself in a meaningful sense of the utopian polis governance and sustainable future, as a possible channel of communication and social mobilization enabler of citizen-subjects in a context of human rights. Reaching the conclusion in the assertion that a public policy of Integral Education is only effective in the educational field when, substantially, develops a democratic management provocative of an agenda that guarantees social security rights to different school actors getting resignificance to the power relations established.

Keywords: Education Ombudsman. Democratic Management. Integral Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Modos de Produção da Globalização.....	39
Gráfico 1 -	Quantidade de Demandas por Unidades Administrativas	69
Quadro 2 -	Crescimento Populacional dos Municípios da Baixada Fluminense	75
Mapa 1 -	Unidades Regionais de Governo/URGs.....	79
Mapa 2 -	Imagem de Satélite Tinguá/NI - 1ª Unidade do Bairro Escola	92
Quadro 3 -	Quantitativo de Escolas - 2006 e 2007.....	118
Quadro 4 -	Quantitativo de Turmas e Escolas – 2010.....	118
Quadro 5 -	Matrículas na Rede - 2009/2010/2011.....	119
Quadro 6 -	População Residente – urbana, rural e por sexo.....	121
Quadro 7 -	População Residente por Religião.....	121
Quadro 8 -	População com 15 anos ou mais que não sabem ler - etnia/raça	121
Quadro 9 -	Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária - 2002 e 2010.....	122
Figura 1 -	Box: Modelo de Ficha de Atendimento - Ouvidoria da Educação	135
Figura 2 -	Box: Modelo de Ficha de Encaminhamento - Ouvidoria da Educação	137
Figura 3 -	Box: Esquema da Estrutura do Lócus de Atendimento da Ouvidoria da Educação	141
Quadro 10 -	Casos de Atendimentos na Ouvidoria da Educação – 2009.....	144
Gráfico 2 -	Casos Atendidos na Ouvidoria da Educação de Nova Iguaçu em 2009 ...	151
Figura 4 -	Box: Esquema 2 - Estrutura do Lócus da Ouvidoria Escolar	153
Quadro 11 -	Terapeutas Comunitários.....	163
Quadro 12 -	Eixo 1. Prevenção a Violência.....	167
Quadro 13 -	Eixo 2. Redução de Danos.....	168
Quadro 14 -	Eixo 3. Promoção de Direitos.....	169
Figura 5 -	Box: Falas dos Agentes no I Seminário de Prevenção a Violência	172
Tabela 1 -	Taxa de Homicídios por 100 mil habitantes dos Municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: 2002	186
Quadro 15 -	Taxa de Homicídios Juvenis.....	187

ABREVIATURAS E SIGLAS

ABO –	Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman
ABRAREC –	Associação Brasileira das Relações Empresa-Cliente
APEDES -	Agente Pedagógico de Educação Especial
CCG –	Conselho Consultivo de Gestores Escolares
CCP –	Conselho Consultivo de Coordenadores Políticos Pedagógicos
CE –	Conselho Escolar
CEB's -	Comunidades Eclesiais de Base
CF-88 –	Constituição Federal de 1988
CME –	Conselho Municipal de Educação
COE –	Câmara de Ouvidoria Escolar
CPP –	Coordenadores Políticos Pedagógicos
DsHs –	Direitos Humanos
EDsHs –	Educação em Direitos Humanos
EFP –	Escola de Formação Pedagógica
EMEI's –	Escolas Municipais de Educação Infantil
MAB -	Movimento de Associações de Bairros
NCG –	Núcleo Central Gestor/SEMED
NI –	Nova Iguaçu
OE –	Orientador Educacional
OF –	Observatório de Favelas – OSCIP [Organização da Sociedade Civil de Interesse Público]
OP –	Orientador Pedagógico
PCB -	Partido Comunista Brasileiro
PCS –	Plano de Cargos e Salários
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PT –	Partido dos Trabalhadores
SAC –	Serviço de Atendimento ao Consumidor
SEMAD –	Secretaria Municipal de Administração de Nova Iguaçu
SEMED –	Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu
SPI's -	Setores de Planejamento Integrado
TC –	Terapia Comunitária
U.E. –	Unidade Escolar
URG's –	Unidades Regionais de Governo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	**REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**	19
1.1	**Pressupostos**	19
1.2	**Algumas referências conceituais nas concepções de mundo e ser**	28
1.2.1	A dinâmica de Reprodução Social para Pierre Bourdieu	28
1.2.2	Sobre as Relações de Poder – Michel Foucault	32
1.2.3	Sobre a Hegemonia em Gramsci	35
1.2.4	A noção de Contra-hegemonia – Boaventura Souza Santos	38
1.2.5	A Discussão do Ser em Agnes Heller	40
1.2.6	Sobre a Dimensão do Ser na perspectiva integradora – Jailson Silva	41
1.2.7	A questão da escola: a educação como direito humano e a formação em direitos humanos – (re)significação de currículo	42
2	**A INSTITUIÇÃO DA OUVIDORIA NO BRASIL:**	46
2.1	**Contextualização histórica**	47
2.2	**Debates relevantes sobre a Ouvidoria e sua implicação na gestão pública**	51
3	**A EXPERIÊNCIA DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU:**	73
3.1	**O contexto de Nova Iguaçu**	73
3.1.2	A gestão do Partido dos Trabalhadores da Cidade de Nova Iguaçu	81
3.2	**O Programa Bairro Escola**	90
3.2.1	A referência na *Cidade Educadora*	90
3.2.2	Bairro Escola: a construção e o seu arranjo	93
4	**A IMPLANTAÇÃO DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO**	101
4.1	**As referências gerais e meu papel no processo**	101
4.2	**As referências conceituais e as formas legais para a construção da Ouvidoria**	113
4.3	**O Processo de Implantação da Ouvidoria**	117
4.3.1	Características da rede de educação	117
4.3.2	O *lócus* privilegiado: a gestão 2008-2010	123

4.3.3	A dinâmica metodológica de atendimento	132
4.3.4	Proatividade – a Ouvidoria Escolar	152
4.3.4.1	Câmara Temática – Ouvidoria Escolar	154
4.3.4.2	Escola de Formação Pedagógica– EFP	161
4.3.4.3	Terapia Comunitária – TC	162
4.3.4.4	Rede de Prevenção a Violência	165
4.3.4.4.1	O programa em ação – I Seminário Municipal de Prevenção a Violência no Ambiente Escolar	171
4.3.5	Os limites e as vulnerabilidades do trabalho da ouvidoria no cotidiano	174
5	**A MODO DE CONCLUSÃO**	183
5.1	**"A leitura de mundo" – reflexões analíticas**	183
	CONCLUSÃO: ***DESAFIOS DE UMA CIDADE UTÓPICA E SUSTENTÁVEL***	197
	REFERÊNCIAS	204
	ANEXO A - Código de ética do Ouvidor/Ombudsman	222
	ANEXO B - Decálogo do Ouvidor	223
	Documentos da Ouvidoria da Educação da Cidade de Nova Iguaçu	224
	ANEXO C - 1º texto produzido - Carta da Comissão da Ouvidoria da Educação	224
	ANEXO D - Texto de Apresentação – Ouvidoria da Educação da Cidade de Nova Iguaçu	225
	ANEXO E - Carta de Apresentação a Câmara Municipal de Nova Iguaçu ...	227
	ANEXO F - Decreto nº 8.511 – 27/11/2009 – Criação da Ouvidoria da Educação	228
	ANEXO G - Regimento Interno da Ouvidoria da Educação do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu	229
	ANEXO H - 2º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Eleição dos Conselhos Escolares	234
	ANEXO I - Resolução SEMED Regulação de Eleição de Conselheiros e Conselhos Escolares das Escolas de Nova Iguaçu	235
	ANEXO J - Texto sobre a Terapia Comunitária	240
	ANEXO L - Programa Integrado de Defesa Social – ESCOLA PARA VIDA	241

ANEXO M - 1º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Eleições de Diretores 245
ANEXO N - Decreto nº 8134 – 05/03/2009 – Eleição de Diretores Escolares e Coordenadores Políticos Pedagógicos 246
ANEXO O - Projeto de Reajuste da Dobra de carga horária dos Professores e Criação de Adicional de Direção Geral, Direção Adjunta, CPP e Assessoria 249
ANEXO P - 3º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Mobilizações – Plano de Cargos e Salários 258
ANEXO Q - Tabela de Remuneração – Plano de Cargos e Salários 260
ANEXO R - I Seminário do Projeto Político Pedagógico 262
ANEXO S - Texto Mobilizador - I Seminário do Projeto Político Pedagógico 265
ANEXO T - 4º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes - Regimento Escolar 268
ANEXO U - **Documento do Bairro Escola -** TRAÇADO METODOLÓGICO – BAIRRO ESCOLA 290

INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca descrever e analisar a experiência de implementação da Ouvidoria da Educação na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu durante a gestão iniciada em outubro de 2008 e encerrada em maio de 2010. Participei daquele processo como a Ouvidora da nova instituição. No desenvolvimento desse estudo, fui construindo revisões bibliográficas, levantamentos empíricos, proposições, referências teóricas na perspectiva de desvelar a minha questão de fundo: *quais as condições e os limites de um projeto na gestão democrática da rede pública municipal de Nova Iguaçu?* A descrição e análise da experiência da Ouvidoria, eixo estruturante do meu recorte empírico, tinha como ponto de origem a seguinte indagação: *Quais as concepções de mundo social, ser humano, gestão pública e de educação integral se delimitavam na implantação da Ouvidoria da Educação?* A partir da delimintação desse problema de pesquisa, construí as questões secundárias: *Como ocorreu a implantação da Ouvidoria da Educação no município de Nova Iguaçu? Quais eram as suas características? Quais as condições objetivas que permitiram sua implantação e quais os limites para o seu pleno desenvolvimento?*

Construído a pesquisa, elaborei essa dissertação a partir de seis eixos estruturantes: as referências conceituais e metodológicas que sustentaram meu olhar; a revisão bibliográfica sobre o tema da Ouvidoria; a caracterização do território do caso em estudo; a descrição do Projeto Educacional no qual a experiência estava inserida; uma específica abordagem sobre a construção da Ouvidoria e as ações nela desenvolvidas; por fim, apresento um capítulo conclusivo no qual busco tratar de um leque de questões centrais para o estudo: qual deve ser o sentido de implantação de uma Ouvidoria no campo da Educação Básica? Qual o seu significado? E sua contribuição para a construção de uma gestão democrática?

No capítulo de revisão bibliográfica do tema estudado, situo o processo de construção da experiência das Ouvidorias no Brasil, desde o período da colonização até, recentemente, sua tradução para diferentes campos sociais brasileiros na figura do *ombudsman*. Com esse estudo, busquei analisar o que há de comum entre a experiência histórica e a presente conformação das ouvidorias que se propagam no país nas últimas décadas. Além disso, busco analisar as características das instituições atuais considerando as influências derivadas da experiência do *ombudsman* na Suécia, visto ser essa iniciativa considerada como a principal referência no desenvolvimento das instituições brasileiras nesse campo.

A seguir, apresento as características centrais da cidade de Nova Iguaçu, meu recorte territorial. De forma sintética, apresento as características urbanas, econômicas, políticas e sociais do município da Baixada Fluminense, além do processo de eleição do Prefeito Lindberg Farias. Priorizo essa gestão, inovadora em relação às experiências anteriores realizadas na cidade, porque nela foi implantado o projeto educacional no qual foi construída a Ouvidoria da Educação. Logo, a contextualização proposta é central para o devido entendimento das condições de construção da experiência desenvolvida.

Feita a contextualização, abordo de forma mais específica meu recorte temático. Para isso, faço uma descrição do Programa Bairro Escola, iniciativa proposta como eixo central no desenvolvimento da Gestão Lindberg Farias. O programa tinha uma perspectiva intersetorial, de modo que as ações do conjunto de secretarias deveriam se articular em uma ação territorializada, sendo as unidades escolares e os bairros nas quais elas se inscreviam as formas materiais de construção da ação governamental.

Após essa contextualização abrangente, apresento e analiso a experiência de construção da Ouvidoria da Educação de Nova Iguaçu. A proposta se inseria em um quadro global de um projeto de Educação Integral[1], sendo a democracia da gestão a base para a constituição de um projeto inovador de ação na educação pública. Na conclusão da dissertação, por fim, recupero a proposta global da Ouvidoria e busco refletir sobre os limites e possibilidades de uma experiência como essa para a construção de um projeto integral de Educação.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, defini a *Introdução* como o espaço adequado para apresentar as interlocuções teóricas e as escolhas metodológicas adotadas no decorrer do trabalho. Isso porque estou realizando um trabalho no qual minha condição subjetiva se faz presente todo o tempo, visto ter atuado como a Ouvidora da experiência que analiso, no período compreendido nessa investigação. Tal condição gera um conjunto de questões do ponto de vista da produção científica que preferi analisar, de uma forma mais integrada, no final da investigação.

[1]A ideia de uma educação integral está associada a uma instituição escolar com funções que fortalecem os vínculos entre instrução e socialização dos mais diversos segmentos populacionais, tratando a educação como vida, e não predominantemente como preparação para a vida (CAVALIERI, Ana Maria Villela. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>; BRASIL. Educação Integral. Brasília: MEC, 2009).

Estava dentro do escopo original do meu trabalho a análise do trabalho realizado pela Ouvidoria após minha saída, em junho de 2010. Todavia, isso não foi possível porque, curiosamente, me foi negado o acesso às informações organizadas no sistema da Ouvidoria da Educação, localizada na Secretaria Municipal de Educação – SEMED. A solicitação foi protocolada na gestão da Secretária Dilcéia Quintela, mas não tive respostas. Em outubro de 2011, uma nova gestão teve início na Secretaria, tendo à frente a Secretária Sandra Gusmão. Ao reiterar a solicitação, obtive como resposta o veto parcial ao pleito, com restrições que impediam a compreensão plena do trabalho realizado e a própria confiabilidade dos dados. Tal fato me impediu, até o momento, de saber qual o trabalho que foi realizado na Ouvidoria após o meu afastamento, as formas e a quantidade de acessos ao serviço, seja por parte da comunidade escolar seja pela população, em geral. Em todo caso, do ponto de vista da análise, essa negativa é uma informação relevante, a ser levada em conta para a compreensão das características da Ouvidoria nas gestões que sucederam àquela em que foi criada.

Logo, no que diz respeito às informações necessárias para o desenvolvimento do estudo, além, naturalmente, das que tenho condições de fornecer como agente privilegiada no processo de instituição da Ouvidoria da SEMED, tive como prioridade inicial a realização de entrevistas com integrantes da gestão responsável pela iniciativa, além de integrantes da comunidade escolar. Cabe salientar que, nesse caso, a minha condição anterior gerou dificuldades para a construção da interlocução, visto o forte controle político sobre as práticas dos agentes da Secretaria nas gestões que sucederam a que eu participei. Assim, os funcionários contatados afirmaram não ter autonomia diante da gestão da Secretaria de Educação para se colocarem sobre como pensavam a ação da Ouvidoria ou para me permitir ter acesso aos seus dados da Ouvidoria. Diante desse quadro limitante para o desenvolvimento da pesquisa, liberei-me da realização desse nível de análise, entendendo ser o conjunto do material empírico já coletado até o fim da minha gestão oferecer as condições devidas para o estudo proposto.

Nesse trajeto, a base documental utilizada como ferramenta analítica do caso de estudo foi, fundamentalmente, relatos de casos de atendimentos; e, com relativa importância, descrições, delimitações e a escrita registrada em materiais/agendas de meu próprio punho, o que me gerou um sobressalente, denso e relevante Diário de Campo de minha atuação nas atividades da Ouvidoria junto a diversos espaços de produção da comunidade escolar, no cotidiano das escolas e ao núcleo central e gestor na Educação da gestão 2008 - 2010.

1 **REFERÊNCIAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS**

1.1 **Pressupostos:**

> A palavra "fotografia" deriva das palavras gregas photós [luz] e graphía [escrita], significando "escrita da luz" ou "desenhar com luz". A luz desenha a sombra da mesma forma que grava o fotograma (DUBOI, 2007).
>
> Só é possível de essência aquilo que se faz existente.
>
> *Sartre*

A luz iluminatória, que preenche a tonalidade das cores, permite-me elucidar as palavras do Educador Paulo Freire no sentido do fazer leituras de mundo, não tendo nenhum objetivo aqui de fixar a imagem, como o caso de uma fotografia, apenas trazendo o iluminar do(s) nosso(s) olhar(es). Elas foram as premissas para que eu buscasse construir uma pesquisa que me permitisse enxergar/contemplar o meu campo social e as *periferias/centros*, preenchidos de *sujeitos da polis*, reconhecendo, desse modo, meu ser social e político. Tenho a tentativa de ampliar o seu sentido, que desde o meu primeiro contato que tive com o projeto de Ouvidoria da Educação, no qual, foi me apresentado/presentiado o texto de Sartre, no propósito de uma gestão e um ser humanísta, busco compreender – a essência está na existência. Ao me colocar neste prisma, inserida no meu grupo cultural e com base em minhas representações plurais, busco transitar entre o geral e o específico, entre o conhecimento e os saberes, entre o erudito e o popular e, principalmente, na complementariedade e não no antagonismo, como alternativa de uma análise da produção de um intencional conhecimento emancipatório e construtor de práticas possíveis de cunho transformador da realidade social.

Portanto, assumo em minha dissertação a influência do mundo externo que compõe a paisagem, onde, a ampliação de mundo passa pela contribuição na construção de um mundo melhor, digno e com mais felicidade ao coletivo, seja na prática social, seja no campo intelectual. Trago a influência da geografia, meu primeiro campo de perspectivas do conhecimento científico, e da assimilação e participação junto a sujeitos/atores que transitam em sua práxis e cotidianidade compromissada com o coletivo na gestão e/ou serviço público, sociedade civil e academia. Contudo, tenho clarificada na postura de estudiosa/pesquisadora, que o conhecimento científico e moderno é elevante como ampliador do ver, conceber, apreender e do agir, central na formação do meu ser singular e coletivo. Logo, nesse momento

me coloco como pesquisadora que busca utilizar instrumentos de captura do real criando o grau necessário de distanciamento do objeto. Dessa forma, eu também sou/faço parte do contexto/realidade produzida, que interagem aos elementos/atores do espaço social e do recorte empírico para análise.

Corrobora a minha intenção de olhar amplamente o mundo através do orífico da *câmara* – no caso, meus filtros teóricos de leitura do mundo - as palavras de Eliana Sousa Silva (2009)[2], que na sua pesquisa também se coloca como pesquisadora em seu campo social, entendendo que:

> [...] é fundamental a pluralidade de olhares sobre as vivências e práticas produzidas no mundo social, em todos os níveis. Isso inclui, necessariamente, os intelectuais das periferias e favelas. Ainda temos, porém, no mundo acadêmico do Rio de Janeiro – na verdade do Brasil – uma presença insuficiente do olhar-autor, olhar-sujeito, de atores desses espaços sociais, sobre o seu mundo e sobre o conjunto da realidade social.

No diálogo com a proposição da autora referida, afirmo que a complexidade desse quadro, "em que pese o compromisso profundo com a cidadania dos moradores das favelas e periferias", é o fato de que não há uma gama de pesquisadores que apreendam a cor, formas e o jogo do espaço social e popular, em uma *relação subjetiva-existencial*[3], transformando os sujeitos/atores e o espaço social desses em simples objetos de estudo. Assim, concordo com a mesma e destaco os signos de um cientista engajado, Florestan Fernandes, a respeito da tensão intelectual, ética e política presente na produção do trabalho científico: "[...] Não compartilho da idéia refúgio de que a "neutralidade científica" e a "condição profissional" isentam o sociólogo [o cientista das humanas] da responsabilidade intelectual e política" (FERNANDES, 1978, p. 15 apud SILVA, 2009, p.7).

É um discurso que se lança na dimensão de validar o espaço acadêmico como lugar de produção epistemológica, que a classe/grupo popular deva se apropriar a partir da sua condição, também, de produtor de conhecimentos que visibilizam e viabilizam diversos saberes/culturas locais. Saberes que se exprimem para além dos estereótipos, "pré-conceitos" ou simplesmente visões pontuais sobre os grupos populares e seus campos sociais de

---

[2] Estarei me referindo a pesquisadora em referência nas citações sempre utilizando o seu nome completo, objetivando facilitar a compreensão da leitura frente a duplicidade do referencial SILVA com o pesquisador Jailson de Souza e Silva.

[3] Grifo na pesquisa.

vivência, tal como a escola pública. E, por esse caminho, que me proponho analisar o meu recorte empírico na pesquisa.

Com efeito, filio-me a um campo de intervenção no mundo que tem como referência a tentativa de ruptura de um conhecimento hegemônico que, em geral, coloca como verdade uma leitura do real apenas como *carência, ausência*, o não acontecer ou não fazer, com um distanciamento que pertuba as cores e as sombras nas "paisagens" dos campos sociais, inclusive, da educação.[4] Com esse intuito a pesquisa busca reconhecer o campo da política pública de uma forma ressignificada, pensado, articulado e construído a partir do efetivo compromisso com a *coisa pública*, com a utopia republicana, até hoje não manifestada de forma plena no Brasil. E, no âmbito desse trabalho, tal registro imagético circula e se firma, propositivamente, na escala de espaço popular e da gestão pública municipal. Nesse sentido, Pierre Bourdieu contribui para as minhas intencionalidades de uma pesquisa/leitura de mundo humanizante, quando considera que,

> [...] a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (BOURDIEU,1997, p. 694).

Nesse contexto, a decisão de pesquisar o processo de implantação da Ouvidoria da Educação de Nova Iguaçu, projeto ao qual estava umbilicalmente ligada, fez com que a minha construção de um referencial conceitual se tornasse um desafio singularmente complexo. Isso porque, no processo, fui me convencendo que a apreensão do meu objeto de estudo exigia a interlocução com diversos autores, de variados posicionamentos e correntes teóricas. Só consegui caminhar nesse campo quando entendi que, em que pese suas diferentes origens e referências teóricas e filosóficas, todos os autores escolhidos tinham como pressuposto a negação ética e política do capitalismo e a busca de construir instrumentos para fortalecer a luta pela emancipação das classes subalternas e dos territórios periféricos. Esse é o meu ponto de unidade com eles e os conceitos que optei por trabalhar.

Nesse sentido, na busca de construir um olhar crítico no fazer da pesquisa sem perder o foco nos seus objetivos maiores, encontrei suporte no pensamento de Boaventura Sousa

[4] Os trabalhos de doutoramento de Jailson de Souza e Silva e de Eliana Sousa Silva, a Dissertação de mestrado de Wellington da Silva Conceição na FEBF/UERJ, dentre muitos outros autores oriundos dos grupos sociais populares são exemplos de um discurso intelectual que valoriza o conhecimento produzido para a transformação social a partir não somente das ausências e sim da presença dos sujeitos considerados historicamente subalternos, assim como suas ações. Pesquisas que consideravelmente me influenciaram.

Santos, quando o sociólogo português discute os pressupostos da ciência e nos diz que devemos distinguir objetividade e neutralidade.

> Objetividade, porque possuímos metodologias próprias das ciências sociais para ter um conhecimento que queremos que seja rigoroso e que nos defenda de dogmatismos; e, ao mesmo tempo, vivemos em sociedades muito injustas, em relação às quais não podemos ser neutros. Devemos ser capazes de efetuar essa distinção, que é muito importante (SANTOS, 2007, p. 23).

Não delimito uma única visão e/ou paradigma teórico por acreditar que essa é uma postura mais adequada para a produção de conhecimentos no contemporâneo. Isso em função da diversidade e riqueza de possibilidade de interlocuções no pensamento científico atual, mas também por de não ter como verdadeira, de forma absoluta, uma determinada corrente teórica.

Assim, busquei trabalhar mais com a *ideia* do que com a *defesa* dos autores. Aqui, faço uso das palavras de uma professora do quadro de mestrado da FEBF, que em uma disciplina cursada, compartilhava com a turma: "tivemos historicamente várias gerações e a de vocês é uma geração de transição". Fazendo uso dessas palavras, me sinto num lugar onde não se faz necessário, sob o ponto de vista científico e\ou político, se delimitar precisamente como positivista, marxista, estruturalista etc. Prefiro me acreditar um ser que interage com pensamentos e ações numa pluralidade de possibilidades de enxergar o real. Naturalmente, dominada pelo cuidado de não fugir da objetividade, do rigor metodológico, buscando fazer uma articulação integrada entre as concepções trazidas na pesquisa, de forma que elas façam coerentes no processo de apreensão do real.

No que concerne ao processo de apreensão metodológica do objeto de estudo, optei por realizar um estudo de caso, cabendo assinalar que, no caso, o meu subjetivo se faz muito presente, devido ao grau de implicação com o objeto estudado, o que me constituiu como "objeto" e "sujeito" da pesquisa. No que diz respeito a eventuais discussões sobre o distanciamento devido do pesquisador em relação ao seu objeto de estudo, sustento-me na perspectiva do sociólogo francês Pierre Bourdieu ao trabalhar com o seu conceito de campo social.

Segundo, o autor, a verdade é um jogo de lutas em todo campo e quando se pretende objetivar o próprio campo de que faz parte e/ou fez, irá se expor, mais do que nunca, a legitimação da tentativa de objetivação. Para Bourdieu, a lógica do campo constitui-se de tal modo que os agentes, mesmo com interesse no universal, quando investem na pesquisa, são, muitas vezes, dominados por pulsões pessoais ligadas à história pessoal, o que dá a chance de conhecer os limites de sua visão. Todavia, é possível construir instrumentos para sair de uma

postura relativa a partir de instrumentos como a autoanálise, “entendida como conhecimento não apenas do ponto de vista do cientista, mas também de seus instrumentos de conhecimento no que estes têm de historicamente determinado”. (BOURDIEU, 1990, p. 58).

Por este caminho, quando me proponho desvelar a pesquisa a partir de plurais “olhares teóricos”, estou trazendo comigo uma diversidade de experiências empíricas, historicamente produzidas na estrutura educacional em um determinado lugar, espaço e tempo, que conjugo às variadas fases de leitura de mundo, de ações e relações estabelecidas. Assim, posso visualizar, na minha própria vivência e no contexto histórico produzido, enquanto educadora/ gestora/militante, quais as relevâncias que daí se pode chegar diante da u*topia* de uma educação libertadora e ativa. De forma tal que, mesmo na condição de pesquisadora que busca o rigor, não me esvazio do ser político, social e transformador do espaço.

Como disse o cientista e geógrafo, Milton Santos (2002),

> é preciso redimensionar o nosso olhar no tempo e espaço da atual configuração da globalização, que perversamente produz enormes desigualdades, e que, um mundo solidário é possível através do uso adequado das conquistas científicas e técnicas. [...] e que, em tempos de globalização, tudo é política”.

Utilizo de seu pensamento para expressar o quanto é instigante e inquietador a um educador, oportunizado por espaços e posições [geográficas] diferenciadas no âmbito da educação, a sede de ampliação através da conceituação de instrumentos que subsidiem o seu campo de ação. Entretanto, enquanto agente social, o investimento em minha formação intelectual se dá de forma integrada com a perspectiva de desenvolvimento sociopolítico, expressa na intenção de usar o conceito como ferramenta para embasar o exercício da luta pela utopia necessária de fazer o melhor para e com o outro, contribuindo na construção de um mundo solidário. Nesse caso, não consigo deixar de concordar com Santos (2000), quando ele considera que:

> [...] existe uma clara diferença entre o artista e o homem da universidade na direção da verdade. O grande artista é livre e sabe que, se não há emoção, ele não se aproxima da verdade. E o homem da universidade imagina que tem de reprimir a emoção para produzir. [...] essa é a epistemologia da existência [...] o existir como condição para ver o mundo. E isso inclui, em primeiro lugar, a emoção.

Logo, compreendo como uma variável de estudo a emblemática da descoberta de outros valores, possibilidades e desejos de uma política mais digna no corpo da sociedade brasileira, que garanta a sustentabilidade da vida, produzindo territórios humanizados em escala de espaço e tempo. “As formas tradicionais de fazer política são um modelo de atraso,

pois a canalização eficaz das queixas e reivindicações dos de baixo é impedida pela política dos de cima". (SANTOS, 2000).

Nessa minha afirmação de pesquisadora da periferia, em que as representações, particularidades/diferenças, homogeneidade e heterogeneidade se constituem como experiência viva no espaço/campo social, busco nesse trabalho final de mestrado firmar um postulado de produção do conhecimento comprometido com a transformação social. Aqui, cabe reconhecer a contribuição da academia, que me possibilita enxergar diferentes visões/concepções que ampliam minha apreensão do real e a leitura de mundo.

Essa trajetória me permite avançar para além da prática e me propicia os meios de "fotografar o real" imprimindo *signos, luzes, cores* neste prisma do meu discurso, como fala Boaventura Sousa Santos (2007): "Assim se faz o percurso para ultrapassar as linhas abissais concretamente, produzindo para além do conhecimento hegemônico, na construção de práticas que suportem realmente ultrapassar a fronteira, gerando o contra hegemônico." Portanto, a dissertação, como a marca fotográfica, se materializa em conceitos que se complementam no fazer da pesquisa, utilizando a epistemologia como instrumento de análise de captura, elaboração e de possíveis intervenções transformadora das práticas sociais no campo da educação.

Contudo, acredito, que a escolha das concepções conceituais que traço como instrumental de captura do espectro de luz – o inesgotável real - se justifica na relevância de apreensão no campo social da educação como espaço produtor do conhecimento, onde o desafio posto, mesmo numa pesquisa simples em sua dimensão de estudo, é a construção do objeto como relacional, micro e macro. Assim, os conceitos abordados na dissertação são visualizados como referências teóricas para pensar questões relevantes no campo da educação, especialmente da gestão educacional democrática e do currículo.

Apreendido aqui como base do conhecimento produzido no espaço escolar, partilho a perspectiva de que, na contemporaneidade, se faz importante análises que reconheçam a noção de currículo como instrumento não neutro, algum tipo de universalidade a ser distribuídos a todos. Cabe reconhecer os tipos de conhecimento a serem distribuídos e porque são distribuídos nos sistemas de ensino brasileiro. Esse processo é dominado por relações de poder nas representações, jogos de subversão e constituições do campo social. O que propicia a importância, ainda hoje, dos conceitos privilegiados nessa análise fotografada/desenhada e os principais teóricos que me alimentaram nesse trabalho - Pierre Bourdieu, Foucault, Gramsci e Boaventura. E o que mais aprendi com eles é que a realidade não está dada, é uma

relação social, em que há regras, controle social, emancipações e construções, subjetividades e objetividades, singularidades e pluralidades, arte e estética do ser, num processo que é dialetizado, enquanto movimento/produção cultural.

Neste sentido, a fotografia/narrativa avança na direção do pensamento de Vera Candau contribuindo para a minha perspectiva da universalidade do conhecimento. Trazendo ao espectro de luz a minha compreensão de que na luta política o universal é a condição de direitos, da representação dos direitos sociais e a educação dos direitos humanos no campo do currículo. Para isso, é necessário privilegiar a escala do espaço popular e ressignificar o entendimento da *"coisa pública"*; o que passa pela apreensão das relações de forças e de poder expressa no lugar e em na gestão pública. O que, provocativamente, me levou a apreender que a garantia dos direitos sociais numa agenda propositiva, no território de uma periferia urbana, passa pela formulação, organização e execução de políticas públicas. Isso também me possibilitou apreender, durante o estudo presente, que o desenvolvimento social ocorre na sustentabilidade de ações/construções da cidade, desenvolvimento e gestão do lugar. Consequentemente, na construção das práticas democráticas, diante da reinvenção de um sujeito cidadão em seu cotidiano, a educação é central para a definição do caráter de construção da gestão urbana. Sendo um tema local, tendo o debate da política pública educacional uma relação direta com o seu lugar, deve-se reconhecê-lo também como um tema global na dimensão de reconfiguração/reinvenção do território na vivência da política, na produção de um sujeito pleno, efetivamente emancipado.

Nessa perspectiva, opero com Silva e com Barbosa (2005), pensando a educação necessariamente vinculada à cidade, ao território. De fato, nessa trajetória, sempre sobressaiu a minha atenção para o território urbano, construído e construtor de relações sociais. Cabe, assim, o resgate do sentido da apreensão da cidade como a *polis* constituída e permeada pelo papel da educação como exercício da cidadania. Esse pressuposto é importante para falar do ponto de vista do meu lugar, fazendo parte dessa história aqui enquanto produtora de uma ação numa periferia da Baixada Fluminense.

Barbosa (2009, p. 1-2)[5] contribui para essa percepção quando afirma que

> Assim como a cidadania depende da qualidade do espaço público para sua efetivação plena, o território depende da política para seu uso pleno em termos de sociabilidades inovadoras. Cabe, portanto, considerar quem são os atores mobilizados na cena contemporânea das lutas

[5] Artigo publicado em www.observatoriodefavelas.org.br em Janeiro de 2009.

> sociais e quais são os projetos verdadeiramente em disputa na agenda política da cidade. Palavra e ação no território da vida social em conjunto.

Nova Iguaçu assume hoje, na expansão urbana, uma centralidade na acumulação de capital, no qual se geram novas periferias. Assim, precisei apreendê-la, a partir do sentido de uma Educação que se propõe integral, como uma cidade potencializadora de novas relações cotidianas, de significados que vão além de sua condição subalterna no âmbito das relações estabelecidas na Região Metropolitana.

Apreendo essa problematização a partir de Silva (2003), que propõe a ruptura do *discurso da ausência*[6] promulgados nas representações das periferias no Rio de Janeiro. É preciso ir além do discurso hegemônico na mídia, dentre outros campos sociais, assim como duvidar de uma perspectiva pretensamente progressista que apresenta os grupos sociais populares "como vítimas passivas de um sistema social monolítico" (SILVA, p. 13, 2003), postura que realimenta os mesmos estereótipos dominantes em relação a esses grupos sociais. Diante dessa ruptura, a educação é vista como uma rede complexa, plural e permanentemente construída, em que as práticas decorrem do sistema de disposições – *habitus*, nos termos de Pierre Bourdieu – desenvolvidos pelos atores escolares no seu posicionamento social, estabelecendo estratégias na cotidianidade (SILVA, 2003). Com isso, faz parte do sentido desse trabalho compreender como esse processo de (re)produção das práticas hegemônicas era afirmado na educação pública municipal em Nova Iguaçu no contexto de construção da experiência da Ouvidoria da Educação e como esta se caracterizava como uma rede sociopedagógica. Logo, busco apreender os discursos intrínsecos no recorte empírico delimitado; o que vai das práticas dominantes na cultura escolar da rede municipal de educação e as eventuais práticas transformadoras do espaço social visando relações humanizadas.

No desenvolvimento desse trabalho, a Ouvidoria da Educação, tomando como referência a teorização de Bourdieu, foi apreendida como *"um caso particular do possível"*. É o espaço onde se expressam relações sociais mais amplas, produzidas por todos os agentes que fazem parte de uma esfera maior - os sujeitos que compõem os segmentos da Rede Pública Municipal de Educação de Nova Iguaçu, e, imbuídos num programa maior de ação, o Bairro-Escola. Esse campo educacional é o espaço no qual se adquire e se utiliza o *"capital específico"*. O que proponho, então, é fazer um recorte do objeto, apreendendo a experiência

[6] Grifo do autor.

de instituição da Ouvidoria da Educação em Nova Iguaçu e a sua contribuição, como produto e produtor de relações sociais no campo da educação.

A hipótese trabalhada neste estudo é que a gestão democrática na educação tem que envolver diferentes atores, ela não se constrói na figura de um ser singular, mas de um coletivo de sujeitos sociais, dando conta da relação sujeito-território. Entretanto, o papel do gestor – no caso, o Secretário, no âmbito da rede, e da Diretora, no âmbito da unidade escolar - é relevante no processo de construção desta. Ele constrói e se constrói implicado na governança da cidade, assumindo o seu papel político e cultural como um gestor progressista que consegue impor uma agenda [de ação, de formulação e execução, de promoção e reparação dos direitos], estabelecendo canais de comunicação, de mediação de conflitos e de articulação e, consequentemente, conseguindo usar das relações de poder para fomentar o processo político e público democrático de caráter republicano. E neste quadro a experiência da Ouvidoria da Educação passava pela construção de um canal de comunicação na mobilização social, contribuindo para escapar da fragmentação a partir de relações mais humanizadas.

Ao escolher realizar um estudo de caso, estou compreendendo o objeto como expressão e produtor de relações sociais, não se esgotando em si mesmo e permitindo uma multiplicidade de "olhares analíticos" possíveis, contidas no próprio objeto. O campo empírico foi delimitado com base em documentos produzidos no período de implantação do órgão, fichas e atas de atendimentos no período em que assumi o órgão como ouvidora da educação.

Cabe considerar que, no início do trajeto da pesquisa, o projeto previa trazer outras vozes como instrumento de análise, a partir de entrevistas realizadas com os diversos atores que produziam a educação municipal da cidade de Nova Iguaçu na gestão 2008 – 2010, assim como previa o levantamento de dados posterior a minha saída do órgão. A pretensão era de comparação da atuação da Ouvidoria da Educação no seu início e no momento atual. Contudo, a coleta de dados foi impossibilitada diante de circunstâncias já sinalizadas na apresentação desse trabalho. No caso das entrevistas, a minha escolha foi descarta-las diante da dificuldade de sua realização - pelas mesmas razões que dificultaram a coleta de dados quantitativos e atuais, e por considerar que o material empírico apresentado era relevante e oferecia os meios para a construção da análise.

1.2 **Algumas referências conceituais nas concepções de mundo e ser:**

No processo de análise da experiência da ouvidoria, algumas questões surgiram de forma mais evidente: as relações de poder, no âmbito da gestão pública no campo educacional, no processo de implantação da "Ouvidoria da Educação"; as referências políticas e ideológicas implícitas na sua constituição e construção; os limites e possibilidades do novo órgão contribuir na transformação da educação pública, na perspectiva de formação de sujeitos produtores de conhecimento e materialização de práticas pedagógicas que contribuíssem para uma efetiva construção do conhecimento; por fim, como a Ouvidoria da Educação se fazia pertinente, na estratégia de democratização da gestão educacional, na busca de garantir a formação integral do sujeito cidadão e sua apropriação do território escolar e social.

Na busca de resposta a essas questões, as formulações conceituais de alguns autores se tornaram importantes para mim. Destaco, inicialmente, na busca de melhor compreender as possibilidades de percepção da dinâmica de reprodução social, alguns conceitos que a teoria social formulada por Pierre Bourdieu visa apreender, tais como *habitus*, campo social, Capital - social, cultural, econômico, político, simbólico etc. A questão do poder, por sua vez, assim como seu processo de produção e reprodução, me aproximaram de Michel Foulcault e de Antonio Gramsci. O interesse por Boaventura Santos, afirmado desde o início do processo de mestrado, foi pautado pela possibilidade de utilizar suas formulações para melhor apreender a perspectiva dos Sujeitos de Direitos da cidade de Nova Iguaçu. Do mesmo modo, esses autores permitiam uma maior compreensão sobre as práticas dos *sujeitos da polis* e o seu reconhecimento como agentes primordiais no processo de construção de uma educação mais igualitária.

1.2.1 A dinâmica de Reprodução Social para Pierre Bourdieu

Bourdieu compreende que as práticas sociais não são derivadas da simples obediência às regras estabelecidas; as atividades obedecem a certas *regularidades*, entendidas como elemento expressivo do jogo social. Neste sentido, o sociólogo francês vai resgatar Weber

com a afirmação: “os agentes sociais obedecem à regra quando o interesse em obedecê-las suplanta o interesse em desobedecê-la” (WEBER, apud BOURDIEU, p.96). Logo, o grau de eficácia da regra não se define por ela mesma, mas de acordo com as condições particulares onde se processa. (SILVA, 1996)

Outra formulação valiosa de Bourdieu para o escopo da presente dissertação diz respeito a sua compreensão de que as condutas são resultados da relação estabelecida entre as “esperanças dos agentes” e as suas “condições objetivas”. Deste modo, a própria compreensão do real e das práticas sociais é relacional, estando o conjunto de posições sociais de um campo sempre vinculado ao conjunto de práticas ou de bens relacionalmente definidos. Estando as posições sociais relacionadas às disposições *(habitus)* e as tomadas de posição que os agentes realizam nos diferentes campos sociais, ou seja, as suas escolhas. (BOURDIEU, 1996).

Para o autor, no cotidiano somos guiados por princípios básicos que impõem ordem à ação (BOURDIEU, 1979, p. 44), o que o leva a querer apreender “como essas condutas podem ser regradas sem ser produto da obediência às regras” (BOURDIEU, 1990, p. 84). Essa questão o levará a propor um conceito de *estratégia* que escapa às definições mais usuais. Com essa formulação, Bourdieu intenta identificar os limites estruturais que pesam sobre os agentes e, ao mesmo tempo, as respostas ativas a essas restrições. Pode-se entender que a estratégia está relacionada ao que é incorporado pelo agente. Elas

> são produzidas por uma categoria particular de condições materiais de existência, objetivamente definida sob a forma de uma estrutura particular de probabilidades objetivas – um futuro objetivo – que se relaciona com as disposições a respeito do futuro. Estruturas estruturadas, que funcionam como estruturas estruturantes, orientando e organizando as práticas econômicas de existência cotidiana, as operações de compra, de poupança ou de crédito, assim como as representações políticas, resignadas ou revolucionárias (BOURDIEU, 1979, p. 8).

Para Bourdieu, a estratégia não é fruto de uma ação inconsciente, mas também não é produto de um cálculo consciente e racional; é um produto do senso prático no sentido do jogo social e particular, historicamente definido, e que se adquire desde a infância com a participação do indivíduo nas atividades sociais e dos jogos infantis, fazendo a todo o instante o que se deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Pressupõe uma invenção permanente e indispensável a adaptação às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas, mas que não garantem a obediência mecânica à regra explicita, codificada. (BOURDIEU, 1990, p. 81).

Através do conceito de estratégia, de *habitus* e do senso prático, o autor francês busca reintroduzir no mundo social o agente e sua ação, elemento secundarizado no pensamento

estruturalista, hegemônico no período – década de 60 e 70, especialmente, em produziu essas formulações. O *habitus* deriva de "um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção", como é conceituado pelo sociólogo (Bourdieu, 1981 apud Accardo e Corcuff 1986, p. 86). Manifestando-se através do senso prático que por sua vez é compreendido como o "produto da exposição continuada às condições semelhantes àquelas em que os agentes estão colocados" (BOURDIEU, 1990, p. 23).

Dessa maneira, de acordo com Silva (2005), compreende-se que o exercício das práticas sociais dos diferentes agentes nasce do encaminhamento das diferentes estratégias desses atores, sendo produzidas a partir da influência de habitus e de acordo com suas inserções em determinados campos sociais. Para Bourdieu, os agentes herdam a invenção de disposições duradouras, havendo o espaço para a individualidade, para o estilo pessoal, não se colocando no cotidiano como pessoas passivas e obedientes às estruturas que as construíram, em alguma medida. Ao mesmo tempo, ele considera que os agentes não são inteiramente livres das estruturas, em vista dos condicionamentos sociais e históricos.

No sistema bourdierniano, o *habitus* começa a ser constituído a partir do processo de socialização primária, já no processo de inserção no grupo familiar; que, por sua vez, é influenciada pela posição ocupada pela família no espaço social. Sendo a interiorização dinâmica e progressiva dos elementos exteriores das práticas sociais, as práticas individuais vão sendo reproduzidas de forma *natural*, espontânea. Posteriormente, o processo de incorporação do *habitus* avança a partir da socialização secundária do agente, estabelecida nos diferentes grupos e instituições sociais nos quais vai pertencendo. É perceptível, então, o *habitus* enquanto um sistema aberto que permite o agente estabelecer variadas ações e enfrentar múltiplas situações no cotidiano, sendo um princípio gerador de estratégias que permite a invenção (EAGLETON, 1997 apud SCHENATO, 2011).

A partir dessas formas de inserções vão sendo construídos identidades de sentidos específicos e os diferentes campos e distância sociais, afirmando-se, assim o caráter relacional do mundo social, como diz o autor, destacado na escrita de Eliana Sousa Silva:

> [...] a percepção do mundo social é produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada, porque as propriedades atribuídas aos agentes e instituições apresentam-se em combinações com probabilidades muito desiguais: assim como os animais com penas têm mais possibilidades de ter asas do que os animais com pelo, assim também os possuidores de um domínio refinado da língua têm mais possibilidades de serem vistos nos museus do que aqueles que são desprovidos desse domínio. Do lado subjetivo, ela é

> estruturada, porque os esquemas de percepção e apreciação, em especial os que estão inscritos no campo da linguagem, exprimem o estado das relações de poder simbólico: penso, por exemplo, nos pares de adjetivos: pesado/leve, brilhante/apagado etc, que estruturam o juízo de gosto nos mais diferentes domínios. Esses dois mecanismos concorrem para produzir um mundo comum, um mundo de senso comum, ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social (BOURDIEU, 2004, p. 160. apud SILVA, 2009, p. 148).

As estratégias encaminhadas pelos agentes ocorrem no tempo e no espaço, ou seja, em instâncias denominadas por Bourdieu de *campos*. Que são espaços estruturados de posições e que as propriedades dependem de sua posição nesses espaços, podendo ser analisadas independentes das características de seus ocupantes e, em parte, são determinados por elas mesmas. Os *campos sociais* são diversamente diferentes (campo da política, da religião, da filosofia, da educação etc.) possuindo leis invariantes e se definindo de acordo com o jogo e dos interesses específicos, se diferenciando aos interesses de outros campos (BOURDIEU, 1981 apud ACCARDO; CORCUFF, 1986, 87).

Ou seja, os campos sociais possuem autonomias entre si. Logo, as estratégias e o *habitus* de um espaço social se diferenciam e podem se constituir inadequados quando aplicados em outros campos sociais. Nesse "campo de forças", os agentes vão se posicionar frente às regras, limites, proximidades e possibilidades que estruturam, produzem e reproduzem o jogo social.

> A realidade social existe, por assim dizer, duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos habitus, no exterior e no interior dos agentes. E, quando o habitus entra em relação com um mundo social do qual ele é produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo lhe parece natural [...]; é porque ele me produziu, porque ele produziu as categorias que eu lhe aplico, que ele me parece natural, evidente (BOURDIEU, 1990 apud BONNEWITZ, 2003, p. 85).

Outro componente fundamental no esforço de sistematizar a compreensão das práticas sociais por parte de Bourdieu é a ideia de capital. Como é destacado por Silva (1996) a noção de capital de Bourdieu é mais abrangente do que é usado habitualmente, "numa correspondência principal a recursos de ordem econômica, cultural e social, em condições de serem "investidos" e "multiplicados". No campo social, então, haveria agentes que monopolizam o capital específico; estes estariam inclinados às estratégias de conservação, com a tendência de defender a "*ortodoxia";* aqueles, por sua vez, menos providos de capital são inclinados às estratégias de subversão – as *"heresias"* (ACCARDO ; CORCUFF, 1986, p. 87).

Concluindo a apresentação dos conceitos do sociólogo francês, cabe destaca sua noção de *interesse.* Ela adquire para ele uma importância significativa por considerar que os

conflitos estabelecidos no interior dos campos são determinados pelo *interesse* dos diferentes agentes, dominantes e dominados, de acordo com as quantidades e qualidades disponíveis de capitais em determinado momento – em se *manterem no jogo*, preservando ou melhorando suas posições. Para essa manutenção, devem acionar diferentes estratégias, de acordo com as características, num processo histórico estabelecido nos variáveis campos.

Essas referências conceituais são um ponto de partida central para a apreensão das práticas estabelecidas no campo social educacional da Rede Municipal de Nova Iguaçu e o conjunto de práticas afirmadas no período em que foi sendo construída a Ouvidoria da Educação: com efeito, a entrada da nova gestão rompe com um conjunto arraigado de práticas pedagógicas e de gestão pública, permitindo que novos sujeitos se colocassem no processo e novas experiências no campo do poder fossem sendo estabelecidas. Nesse sentido, entender melhor o conceito de poder e as formas como ele se manifesta na dinâmica de construção da ouvidoria se faz relevante.

1.2.2 Sobre as Relações de Poder – Michel Foucault

Um dos elementos de fundamental importância e centralidade nas organizações sociais é o poder. Paradoxalmente, ele é um dos menos discutido e conceituado, como considera Silva (1991). Para o educador a discussão dessa questão deve ir além do objetivo, comumente, de análise do controle do poder e buscar o desvelamento da forma como esse conceito se espraia, se reproduz e se sustenta.

Em seu trabalho, Silva parte da definição proposta por Gerard Lebrun (1984) para avaliar a forma tradicional de conceituação do poder. Esse autor usa o conceito de dominação de Max Weber para definir as formas do poder moderno: "a probabilidade de encontrar obediência dentro de um grupo determinado para mandatos específicos ou para toda sorte de mandatos" (LEBRUN, 1984, p. 21 apud SILVA, 1991, p. 13). Nessa perspectiva, o poder pressupõe a subserviência, a negação do poder daquele(s) que com o titular da dominação se relaciona(m). Essa prática é intrisicamente coercitiva, não existindo uma relação de sujeitos, de iguais, naturalizando-se a desigualdade. E a superação da distância entre aquele que define e aquele que deve fazer em uma atividade/ação não acontece sendo insuperável nessa relação.

Por este pensamento o poder é perceptível como algo "objetivo", exterior aos sujeitos, sendo "naturalizado" e tornando-se essência humana, como destaca Lebrun: "Ainda que o

poder não seja uma coisa, ele torna-se uma, pois é assim que a maioria dos homens o representa" (LEBRUN, 1984, p. 21 apud SILVA, 1991, p. 13). E dessa maneira, independente da época e história, a dominação é sempre o elemento chave das relações sociais, sendo o Estado o seu eixo central de referência.

Foucault (1988), distintamente, apreenderá o poder como uma prática social, visibilizando formas diferenciadas do exercício do poder ao do Estado, que se articulam a ele de variadas maneiras e que são indispensáveis à sua própria manutenção e atuação eficaz. O poder tem as suas faces no micropoder e subpoder, numa relação de autonomia e independente do Estado. Configura-se o Estado como um instrumento de entrelaçamento de poderes, se fazendo no interior das relações de poderes.

O poder é instituído historicamente, e assim, o filósofo desloca o centro de estudo epistemológico deste conceito. No qual, para ele, em nossa sociedade há uma "profusão de micro-poderes, aparelhos diversos, sem foco nem centro, e uma coordenação transversal das instituições e de tecnologias" (FOUCAULT, p. 159 apud SILVA, 1991, p. 15). Não há, portanto, para o autor uma:

> coincidência entre poder e o Estado. Este é um instrumento específico de um sistema de poderes e que não se encontra em si mesmo apenas, mas o extrapola e o complementa. Não é um lugar que se ocupa (mas se expressa nos lugares e forma também estes lugares), nem um objeto que se possui (mas se exerce também através de coisas). Ele, o poder, se disputa. Pode-se então ganhá-lo ou perdê-lo (FOUCAULT, p. 15 apud SILVA, 1991, 15).

Na própria evolução etimológica, segundo Passos (2008), a palavra ***poder*** é pensado como um atributo da qual o agente se apodera, toma posse, da qual o substantivo surgiu no século XIII derivando do verbo latim *potere* [poder, ser capaz de]; da locução adjetiva *potis* [senhor, possuidor]; e do verbo *sum* [ser, existir], significando a capacidade de decidir, ter voz de mundo, ter autoridade, governar (HOUAISS, 2000). Para a autora, o conceito de poder em Foucault é tratado como um exercício ou como um jogo de forças instável e permanente, efeito de uma ação sobre ação dos outros que está sempre presente nas relações entre indivíduos e grupos e por elas sendo mobilizado.

E, segundo a mesma autora, a esta dificuldade associa-se outra: a do reconhecimento do lado produtivo, positivo do poder, o poder como jogo de forças essencial à vida. É possível pensar que esta dificuldade seja oriunda do nosso processo histórico, brasileiro e latino americano, dos regimes totalitários, dos anos longos e sucessivos dos governos ditatoriais violentos, que nos impingiram uma visão do poder de forma massacrante, negativo e, por isso mesmo, destruidora de toda forma legítima de relação social democrática. E como uma

característica arraigada em nossa cultura política nacional do pensamento autoritário, reconhecido nas palavras de Marilena Chauí (1981), que herdamos desde o período colonial, e que nos leva, quase automaticamente, a associar poder com arbitrariedade, violência e subjugação do outro.

Silva (1991), por sua vez, vai destacar o caráter histórico do poder; ele não se manifesta de uma forma "ad eternum", mas passa por transformações dentro do processo de mudanças que ocorre na sociedade. Para ele, com referência em M. Foulcault, o poder não se localiza em um "sujeito" ou no "objeto", mas enquanto algo que pode fluir na relação, perpassar esta relação; o poder é o vínculo. O que permite conceber relações sociais com o poder se fazendo presente, existindo e não possuindo, necessariamente, de valor negativo. De fato, para Foucault, "cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. Ao mesmo tempo o indivíduo não é o dado sobre o que se exerce e se abate o poder. É, na verdade, o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças" (FOUCAULT, p. 160 apud SILVA, 1991, p. 18).

De acordo com Silva, este poder vai além do Estado e suas instituições, se fazendo nas práticas sociais de sujeitos "construídos" no processo histórico [e que o construíram]. Corroborando a esta compreensão, é visto em Foucault que o poder é apenas a "forma", variável e instável, do jogo de forças definidor das relações sociais, que ocorre em um período ou momento histórico, e que é definido pelas práticas e discursos. Isso me permite apreender que o poder se ramifica, se transforma e, fundamentalmente, se exerce, descaracterizando uma metafísica de algo aprisionado. O poder é potencialidade de criação, de realização, de produção de conhecimentos e saberes. Trata-se, então,

> […] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações […] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam. […] Em outras palavras, captar o poder na extremidade de cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p.182).

Está presente aqui a ideia de rede, um poder não existente em si só ou aprisionado a algo, ele só existe no momento que se constrói e isso ocorre em relações, no qual se exerce. Não há, portanto, a existência do dono absoluto do poder. Ele se materializa através de conflitos, disputas e resistências.

A dimensão que o conceito adquire acontece no tempo e espaço, sendo o jogo de poder delimitado local e temporalmente em um determinado campo de práticas e discursos; as práticas vão dizer o tipo de poder que as mantém ou que as desestabilizam. Dessa forma, a

analítica do poder tem o significado de descrição do tipo de poder em jogo e em campos muito delimitados e circunscritos da experiência (PASSOS, 2008). Logo, o poder é, sobretudo, uma operação "positiva, que permeia [as relações], produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discursos, [...] o poder produz realidade, produz campos de objetos e rituais de verdade" (FOUCAULT, 1995, p.8 apud PASSOS, 2008, p. 11).

Reconhecido como prática em disputa nos campos sociais, o Poder foi reconfigurado na rede municipal de Nova Iguaçu para que pudesse ser construída uma proposta de gestão democrática da Secretaria de Educação e das Unidades Escolares. Esse processo de disputa passava pela ruptura de práticas pedagógicas historicamente hegemônicas na cidade e no campo educacional. A melhor apreensão delas exige a devida compreensão do conceito de Hegemonia em Antonio Gramsci.

1.2.3 Sobre a Hegemonia em Gramsci:

É compreensível falar das formas de poder atual não partindo do sentido de um poder único, pensando na dimensão temporal-espacial, visto que há na história a existência de vários choques da forma em que os homens se relacionam. A questão do poder se coloca desde que os homens começam a se constituir socialmente e dividiram-se em classes, com as instituições sendo determinadas por grupos sociais com diferentes pretensões e, em geral, situadas em diferentes hierarquias sociais.

Por esse viés temos o Estado, que a partir de Gramsci identifica-se como espaço de poder hegemônico, sempre se colocando sem neutralidade e possuidor de uma ideologia, buscando a viabilização das aspirações globais das classes dominantes, sendo constituido de contrariedades e especificidades. A sociedade capitalista em seu processo de modernização firmou uma hegemonia burguesa sobre o conjunto social que acabou gerando uma abertura formal para as classes em luta. Desta forma, Silva (1991) afirma que o Estado não permanece apenas como gestor da ordem capitalista, mas torna-se também produtor da sociedade, atuando na economia, na organização social e na ação política cotidiana. No qual desenvolve uma lógica própria, inerente ao seu funcionamento e à forma de como exerce o seu papel. Nesse processo, a construção da hegemonia é um elemento central para a reprodução das relações históricas de poder.

O termo *hegemonia* deriva da palavra grega *eghestal*, com o sentido de "estar à frente", comandar. Na Grécia Antiga falava-se de cidade hegemônica indicando a "cidade líder" que dirigia as alianças entre as cidades gregas quando lutavam entre si ou contra um inimigo externo (GRUPPI, 1978). O termo é promulgado enquanto vocábulo nos dicionários da língua portuguesa, atualmente, com o significado de preponderância e supremacia.

Gramsci parte da construção que Lênin teve sobre hegemonia; entretanto, não se baseou apenas no caráter coercitivo desse conceito – pressuposto na ideia de ditadura do proletariado. Ele presumiu a importância da formação de uma classe dirigente que se afirmasse pelo consentimento das massas e não apenas pela força coercitiva. Percebe-se na concepção gramsciana que a disputa pela hegemonia ocorre em variados campos sociais e não apenas no campo, estrito senso, da política. Ela se coloca no campo da ética, da educação, das artes, filosofia e outras áreas da realidade social.

Corroborando, Portelli afirma:

> o problema essencial para ele [Lênin] é a derrubada, pela violência, do aparelho de Estado: a sociedade política é o objetivo e, para atingi-lo, uma prévia hegemonia política é necessária: hegemonia política porque a sociedade política é mais importante, em suas preocupações estratégicas, do que a civil […] Gramsci, ao contrário, situa o terreno essencial da luta contra a classe dirigente na sociedade civil: o grupo que a controla é hegemônico e a conquista da sociedade política coroa essa hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política). A hegemonia gramscista é a primazia da sociedade civil sobre a sociedade política (PORTELLI, 1977, p. 65).

Num primeiro momento, com as proposições de Gramsci, a hegemonia será compreendida como a capacidade de direção, de conquistar alianças e de fornecer uma base social ao Estado. O que se tem, então, não é um Estado em uma ordem fixa, imutável, e sim, um Estado que muda sua atuação diante da ordem capitalista e com a modernidade. Para Silva (1991) a compreensão é de "invasão" do Estado sobre a sociedade civil, que não apresenta necessariamente um totalitarismo com a diluição do indivíduo na estrutura estatal, mas também, não apresenta um processo de controle popular sobre este aparelho. O autor observa que não se deve incorrer no equívoco, cometido por diferentes agrupamentos políticos de origem crítica ao capitalismo, de que o Estado se tornou tão contratidório no período moderno que se tornou neutro, como o exemplo de uma marionete, movendo-se de acordo com o desejo daqueles que circunstancialmente o controla.

Portanto, há na teoria de Gramsci a consolidação de um aparato conceitual no qual relaciona consenso e coerção. Em sua formulação, há a hegemonia quando um determinado grupo social, em particular as classes trabalhadores, adota, de forma subordinada, a concepção

do mundo do grupo dominante, sendo esta situação imposta mecanicamente pelo ambiente e desprovida de consciência crítica e coerência. Seria errôneo, a partir dessa teoria, compreender hegemonia como mera subordinação aos interesses dos grupos hegemônicos, pois, ela pressupõe que estes reconheçam, de alguma maneira, os interesses dos grupos sobre as quais a hegemonia será exercida, sendo necessário estabelecer uma relação de compromisso.

Destaco, dessa forma, que perante o conceito de hegemonia e de acordo com o pensamento de Gramsci, há certo tipo de vida e pensamento que se torna dominante e, na medida, que é difundido, influencia práticas políticas e relações sociais. O que vai sobrepor normas, regras, valores como resultados de uma combinação de coerção e consentimentos na sociedade. Nesse caso, a hegemonia não ocorre apenas como direção política, mas também direção moral, cultural e ideológica (GRUPPI, 1978). A concepção de mundo se transforma em movimento cultural que produz uma atividade prática na conservação da unidade ideológica de todo bloco social. Para Gramsci, e de acordo com Lênin, a classe operária não chega a consciência crítica de maneira espontânea, de forma independente e "por si só", ela precisa se organizar. Essa organização deve partir "de fora", em que, os intelectuais participam desse grupo/processo, pois, para o autor não existe organização sem intelectuais. São vistos como o elemento de relação entre teórico-prático, sendo um nexo de ligação entre estrutura e superestrutura.

É importante frisar que para Gramsci, coerção e consenso não são opostos, demonstrando que a força é um elemento constitutivo do consenso, havendo na ruptura os mecanismos de coerção, intrísicos a todas as esferas da vida social e manutendora da reprodução das relações sociais (PRZEWORSKI, 1989, p. 198). Para Gramsci,

> a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos: como "domínio" e como "direção intelectual e moral". Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a "liquidar" ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também dirigente (PRZEWORSKI, 1989).

O que se pode afirmar que em Gramsci há uma relação dialetizada e que nos permite compreender que a sociedade civil é uma referência fundamental para a reprodução do poder. O seu conceito de hegemonia nos possibilita compreender como as relações capitalistas de produção podem ser mantidas sob condições democráticas e, por consequência, a exploração, com o consentimento dos que são por ele explorados. Com essa afirmação Gramsci

desenvolve o conceito de hegemonia de modo que ele contribui para a compreensão dos problemas reais do homem, não reduzindo sua vida a um processo de reprodução passiva das consequências decorrentes de leis gerais que incidiriam e governariam o capitalismo, tornando o conceito um elemento chave na leitura e análise de processos históricos (GRUPPI, 1978).

1.1.4 A noção de Contra-hegemonia – Boaventura Souza Santos

Boaventura de Sousa Santos ressignifica, no contemporâneo, as formas de pensar a questão da hegemonia e das relações entre os grupos subalternos e dominantes. Para isso, ele valoriza, especialmente, a noção de contra-hegemonia. O autor português acredita que, na contemporaneidade, e com o avanço de análises e práticas sociais diante da complexidade do espaço social, o conceito de contra-hegemonia funciona como pressuposto de um projeto de enfrentamento, em escala local e global, da hegemonia da globalização. Sua referência de origem é a práxis de construção de uma sociedade democrática, que valorize o desenvolvimento humano e a sustentabilidade da vida. Boaventura Souza Santos considera que o processo de construção da utopia no contemporâneo deve se realizar nas bases do conhecimento/pensamento e na prática, em um duplo movimento de apropriação dos conceitos hegemônicos de forma contra-hegemônica e da busca de indícios de superação das relações sociais capitalistas através das lutas sociais das sociedades colonizadas e periféricas do capitalismo. Para isso, é necessário reinventar as formas de apropriação da realidade social e atuação nele, rompendo com as lógicas e referências do *colonizador,* o que permitiria a construção de um novo projeto de emancipação.

Para o escritor a contra-hegemonia é viabilizada no cosmopolitismo e no patrimônio comum da humanidade, desenvolvendo o que denomina de sociologia das ausências – "o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe" (SANTOS, 2004, p. 186). Ramos (2010) em sua tese produziu um quadro, aprovado por Boaventura Souza Santos, contribuindo na compreensão dos elementos constitutivos do fenômeno da globalização, que sintetiza o que Santos (2003) designa como:

Quadro 1 - Modos de Produção da Globalização.

<table>
<tr><td colspan="3">MODOS DE PRODUÇÃO DA GLOBALIZAÇÃO</td></tr>
<tr><td colspan="3">GLOBALIZAÇÃO DE CIMA PARA BAIXO OU GLOBALIZAÇÃO HEGEMÔNICA</td></tr>
<tr><td rowspan="2">DIVISÃO INTERNACIO-NAL DA PRODUÇÃO DA GLOBALIZA-ÇÃO</td><td>Países centrais</td><td>1 – LOCALISMO GLOBALIZADO
ˇ Determinado fenômeno local é globalizado com sucesso.
Ex.: Transformação da língua inglesa em língua franca.</td></tr>
<tr><td>Países periféricos</td><td>2 – GLOBALISMO LOCALIZADO
ˇ O impacto de práticas e imperativos transnacionais em condições locais.
Ex.: Uso turístico de tesouros históricos, lugares e cerimônias religiosas.</td></tr>
<tr><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="3">GLOBALIZAÇÃO DE BAIXO PARA CIMA OU GLOBALIZAÇÃO CONTRA-HEGEMÔNICA</td></tr>
<tr><td rowspan="2">INTENSIFICA-ÇÃO DAS INTERAÇÕES GLOBAIS NO CAMPO NÃO HEGEMÔNICO</td><td colspan="2">3 – COSMOPOLITISMO
ˇ Grupos sociais subordinados se organizam transnacionalmente na defesa de interesses percebidos como comuns, usando em seu benefício as possibilidades de interação criadas pelo sistema mundial

Ex.: Organizações transnacionais de direitos humanos; redes de movimentos e associações ecológicas, feministas etc.</td></tr>
<tr><td colspan="2">4 - PATRIMÔNIO COMUM DA HUMANIDADE
ˇ Temas que apenas fazem sentido enquanto reportados ao globo na sua totalidade.
Ex.: Sustentabilidade da vida humana na Terra. Exploração do espaço exterior e outros que, pela sua natureza, têm de ser geridos por fideicompromissos da comunidade internacional em nome das gerações presentes e futuras.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Esquema elaborado a partir de SANTOS, Boaventura S. (2003). Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. In: Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul/dez. Submetido à avaliação e aprovação do autor em 2008.</td></tr>
</table>

Fonte: RAMOS, 2010.

Para o cientista há um abismo, denominado por ele de *linha abissal*, considerando a existência ainda na contemporaneidade de uma fronteira no pensamento. Santos percebe simbolicamente o conhecimento ocidental como pós-colonial, mesmo com toda independência econômica dos países no mundo, não só na relação dialética da regulação x emancipação tanto quanto da apropriação x violência. Ressalta que esses elementos não podem ser negligenciados, diante do jogo da invisibilidade x visibilidade. Contrapõe com a ideia de pensarmos os "territórios coloniais" como lugar impensável e construirmos outro lugar teórico, não se portando na fronteira e sim ultrapassando a linha abissal, tornando visível o conhecimento que já existe no "Sul". Com o pressuposto do ser potente, Boaventura Souza Santos, destaca os Direitos Humanos, mesmo não escapando do universal [o sentido universalizar] se fortalece na necessidade da emancipação junto a negação da violência. É preciso construir um conhecimento, o "pós-abissal", com premissas programáticas

emancipatórias [ecologia dos saberes] contrapondo a monocultura do conhecimento, aberta a diferentes conhecimentos [linguagens].

Além da concepção de mundo social para apreensão do campo político nos mecanismos de reprodução, nas relações de poder e com a ideologia, a perspectiva de ler o local, suas centralidades e suas ramificações periféricas, posto no processo dinâmico contemporâneo, traz a concepção do ser em sua dimensão filosófica implicando o projeto emancipatório.

1.2.5 A Discussão do Ser em Agnes Heller

Encontramos o ser humano como alguém particular, singular, único, a partir de Agnes Heller. Ela compreende esses elementos numa dinâmica da particularidade, do eu, e este reflete a cerca das coisas (HELLEN, 1972). O que seria a vida cotidiana é a vida do indivíduo e este é simultaneamente um ser particular e um ser genérico (HELLEN, 1992, p. 20). A vida cotidiana do homem ocorre através de suas várias atividades que se insere em seu meio, onde produz e retira as suas necessidades. A partir daí ele garante sua reprodução por meio das relações sociais e suas atividades se desenvolvem de forma espontânea e naturalmente.

> Para reproduzir a sociedade é necessário que os homens singulares se reproduzam a si mesmos enquanto homens singulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade de reprodução do social (HELLER, 1991, p. 19).

O grupo onde se insere é o seu lugar de pertença, tradição e memória, que por mais que fomente a coesão da identidade e a sua formação é na individualidade que o ser humano se exerce nas possibilidades de sua liberdade. O ser humano vive a sua cotidianidade na dimensão singular, contudo, de forma simultânea, existem as atividades não cotidianas. Elas servem a reprodução do gênero humano, como também, a do homem particular. Essa coexistência ocorre na construção histórica do ser humano. A autora acredita que a vida não cotidiana seja a passagem da cotidianidade para a genericidade, ou seja, da individualidade ao ser genérico – coletivo, dentro das várias dimensões da vida em sociedade [trabalho, política, filosofia, moral etc.].

Já Henri Lefebvre expõe o cotidiano como um conceito filosófico e específico de nossa sociedade e época;

> Trata-se de defini-la, de definir suas transformações e suas perspectivas, retendo entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial [...] o conceito torna-se o fio condutor para conhecer a sociedade, situando o cotidiano no global. (LEFEBVRE, 1991, p. 35)

Com o autor nessa perspectiva demonstra o *vivido* na transformação do mundo. Ele tratará o ser individual e genérico se estabelecendo em lugar - em seu *locus*, na dimensão espacial/geográfica. Com Lefbvre tem-se a possibilidade de enxergar as representações dos sujeitos na dimensão de mundo vivido, percebido e concebido.

1.2.6 Sobre a Dimensão do Ser na perspectiva integradora – Jailson Silva

Os sujeitos na atualidade estão sendo referenciados numa grande valorização consumista, onde a capacidade de reconhecer o outro na diferença fomenta um valor de intolerância crescente na sociedade. É compreendido com Silva e Barbosa (2005) que a realidade tem provocado a postura humana num processo de presentificação, os indivíduos vivem uma busca permanente do retorno imediato, e de particularização da existência, onde os grupos sociais ou os indivíduos perdem a capacidade de lhe dar com o outro e somente se reconhece no mesmo.

O educador Jailson Silva acredita que o ser humano pleno e que vive a sua liberdade precisa buscar compreender o mundo social como o século vivido e que houve avanços em relação aos períodos anteriores (2012). No processo histórico tivemos as lutas pela "Igualdade" construída pelos movimentos sociais do século XIX, em particular, questionando a propriedade privada e defendendo um modelo de sociedade. O que o autor expressa como sendo a mobilização com essenciais formas de enfrentamento políticos desde então. E a igualdade da dignidade humana é o legado das lutas sociais, sendo fruto histórico de uma permanente disputa social.

Outro legado seria a legitimação da "Diferença", trazidas pelas lutas do século XX, mulheres, negro, índio, homossexual, crianças... No qual, designa como o *outro*, que era a concretude da condição subalterna e que muito avançamos, embora ainda se tenha mobilidade a ser feita.

Silva (2012) afirma que um mundo humanizado parte de um projeto que visa a condição e realização de ser humano pleno, coerente e autônomo. Em que mobiliza a cidade em aspectos fundamentais a sua formação de ser: na estética, onde se dá o sensível com o reconhecimento e legitimidade da autenticidade; na ética, determinação cotidiana em resistência a transformação da diferença em desigualdade, seja por suas razões pessoais, étnica e morais, seja por condições física, psicológica, social e territorial. Ele concebe esse ser como "utópico/concreto" que reconhece o outro na sua autonomia e individuação no âmbito da cidade. Ao contrário de um homem individualista, egoísta em que o sujeito se coloca no mundo *"em si mesmo"*[7], ele possui uma mediação sensível e prática com o outro, com o mundo e com o planeta.

Assim, Silva (2012) concebe na contemporaneidade um ser que se forma numa perspectiva integradora e afirmada em quatro dimensões inseparáveis: a subjetiva/singular – condição de sujeito autônomo e autentico; a particular/social – em seus pertencimentos, em sua identidade; a humano/genérica – na convivência com o outro e com o diferente; e a global ecológica – de ser vivente e a mais no planeta, respeitando as outras espécies. O que o torna um ser individuado [Schopenhauer; Bodei], social e de ação no mundo em sua singularidade mediada pelo humano com demais seres. É o ser que tem o seu ponto de partida no seu subjetivo, porém, afirma-se a partir e com o outro, com o diferente.

1.2.7 A questão da escola: a educação como direito humano e a formação em direitos humanos

A educadora Aura Helena Ramos pressupõe o tratamento do termo *cultura*[8] no seu sentido plural, que precede a reflexão sobre a intencionalidade das políticas no campo, permitindo identificar arenas e estratégias de disputas hegemônicas que compõem o discurso moderno, como a universalidade, igualdade e diferença. Em sua análise, a autora busca compreender o significado da defesa de uma Educação em direitos humanos (EDsHs) e de currículo nesta construção. Ela percebe o currículo de forma ambivalente e de possibilidade de *performance* em que "as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela" (HALL, 2003, p. 45 *apud* RAMOS, 2011, p. 187).

[7] Grifo do autor.
[8] Grifo da autora.

Para a efetivação de uma educação intercultural dialogamos com a educadora Vera Candau que acredita em uma perspectiva pedagógica ainda em construção, onde a perspectiva de direitos humanos sobressai na ressignificação da escola. Porém, nesse processo existem movimentos dinâmicos envolvidos de continuidades e rupturas, configurando uma arena de disputa hegemônica pela própria significação de direitos humanos. Neste campo discursivo da modernidade, existem sentidos produzidos pela diferença que não tem uma alta expressão ou mesmo uma profunda inserção (RAMOS, 2008, p. 188).

Ramos propõe que a abordagem de direitos humanos ressignificada no âmbito da escola seja a partir da noção de diferença como produto discursivo e do currículo como uma das práticas sociais de produção cultural, de enunciação. Ela compreende os direitos humanos (DsHs) como algo que resulta também dessa prática, pensando essa cultura como produzida, portanto, uma arena de produção do currículo de EDsHs. Para a autora essa é uma alternativa de experiência a ser construída, uma ética que incorpora no discurso a diferença, admitindo o conflito e enfatiza a dimensão política (RAMOS, 2011, p. 189).

Contudo, vale ressaltar, que a mesma compreende que essa alternativa está na contraposição do discurso moderno dos Direitos Humanos como um conjunto normativo a ser difundido, defendido e seguido, o que elimina o conflito. Entretanto, o ponto de encontro na dissertação segue os seus primeiros pressupostos citados acima, lembrando que não estou trabalhando com a defesa dos autores, mas com as suas relevâncias da produção do conhecimento.

O pressuposto elegido na pesquisa é o que Ramos apresenta de EDsHs e que complementa-se com o de Frangella (2006), "o currículo é articulação e produção de significados que se destaca numa dimensão discursiva". Isso permite buscar a articulação das noções de diferença e cultura nas enunciações curriculares. A educadora compreende que o currículo escolar se reconfigura e elabora-se na prática, "destacando que a análise de uma prática social necessita ampliação e a observação de suas múltiplas e complexas dimensões, dentre elas discursiva". Pensa o currículo como produtor de identidade o que também é pensar o sujeito em formação, um sujeito sensível que se coloca no lugar do outro, compreendendo as diferenças sem querer aniquilá-las, mas as reconhecendo como limite de discussão, exigência de enfrentamento e produção (FRANGELLA, 2006).

Candau e a Organização Nova América (2008) afirma com Vieira: "a noção de cidadania global resgata a dimensão utópica da capacidade humana ultrapassar a realidade atual, mas baseia-se também na convicção pragmática de que o que é sustentável" (VIEIRA, 2001, p. 253 apud SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 30).

A afirmativa é que a cidadania global repousa na noção de sustentabilidade, assentada na solidariedade, na diversidade, na democracia e nos Direitos Humanos, em escala planetária. Para os autores isso toma proporções complexas passando pela cidadania ativa, participativa e crítica além da (inter)cultural[9]. Também sendo visualizada na hipótese de que esses sentidos estejam presentes de modo fragmentado nos imaginários coletivos dos educadores e dos cidadãos.

Andrade (2008) pressupõe que a educação é um direito humano, não associando apenas a escola a sua função com o seu sentido de socialização e humanização. Ele compreende a educação como algo obrigatório por referir-se a necessidade imperiosa dos seres humanos de serem ensinados a funcionar neste mundo. Relembrando Hannah Arendt nós humanos, ao chegarmos a este mundo, vindos não sabemos bem de onde, estamos completamente despreparados para funcionar nele. Marcelo Andrade acredita que não nascemos humanos, como seres prontos, tornando ser na trajetória de educação e da qual temos o direito humano básico de vivenciá-lo. A educação exerce a força no processo de humanização.

Candau acredita que o multiculturalismo propicia afirmação de uma cultura dos direitos humanos e do reconhecimento da diversidade cultural, no atual contexto internacional que estamos vivendo, uma nova configuração, principalmente, constituída pela força do acontecido de setembro de 2001. E trabalha com a Conferencia Regional sobre Direitos Humanos na América Latina e Caribe (28 a 1 de dezembro de 2001), que expressa a preocupação com o exercício dos direitos humanos subordinado a política de segurança nacional. E pensa que este é o nosso momento, no meio de tensões, contradições e conflitos, possamos construir caminhos de uma cultura de DsHs que penetre todas as práticas sociais favorecendo a democracia, articulando a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, especialmente, os direitos sociais, econômicos e culturais, com o reconhecimento dos direitos à diferença.

Para a educadora, a educação e os direitos humanos está de frente a questão de articular diferença e igualdade em que um não se contrapõe ao outro, a partir de uma visão dialética. Vera Candau afirma a igualdade oposta a desigualdade e a igualdade a padronização/mesmice/produção em série/o "mesmo". O lugar da luta hoje é negando a padronização e a todas as formas de desigualdade, lutando pela igualdade com reconhecimento das diferenças. O que coloca América Latina diante dessa questão, com

[9] Grifo dos autores.

sujeitos históricos que foram massacrados. Reconhecendo o continente em sua especificidade e de construção com base multicultural muito forte, onde as relações inter-étnicas tem sido uma constante com histórica de dor, marcada pela eliminação do "outro".

Pensa Candau que esses sujeitos massacrados ainda afirmam suas identidades, mas numa situação de poder assimétricas, subordinadas e de exclusão muito acentuadas. Chegando a conclusão que não basta reconhecer teórica ou formalmente em declarações e retóricas. O reconhecimento pressupõe políticas de valorização, de acesso a oportunidades e de acesso ao poder, para uma cidadania plena na sociedade. Assim, a educação tem tanto quanto os meios de comunicação, o papel de trabalhar o imaginário coletivo das representações sociais e culturais presentes na sociedade. "Nessa perspectiva, processos educacionais que visam o empoderamento desses grupos são de especial importância" (SACAVINO; CANDAU, 2008, p. 31).

Assim, percebe-se que apesar de uma organização delimitada na dissertação para a objetivação do objeto, essas concepções de mundo, de ser e de escola estão intrínsecas e implicadas uma na outra. E a partir delas que estudei na tentativa de olhar o meu recorte empírico e meu tema, escolha de concepções como escolha de ideias, noções.

2 A INSTITUIÇÃO DA OUVIDORIA NO BRASIL

> Será o Ombudsman, como há quem pense, um Dom Quixote de lança sempre em riste para atacar os moinhos de vento da burocracia?
>
> *Larry B. Hill*

Ouvidoria é um organismo institucional que ressurge com um sentido ampliado e com uma determinada força no cenário político, econômico e social do Brasil nas décadas de 1980 e 1990. Sua relevância deriva do fato de ser reconhecida, no quadro contemporâneo do país, como um instrumento da ampliação e efetivação do processo de democratização do Estado Brasileiro. De fato, a partir da resistência de setores da sociedade ao regime militar, a construção de instrumentos institucionais que ampliassem o controle sobre o Estado e as formas de participação da sociedade nas políticas públicas tornou-se central para a consolidação do Estado de Direito e a garantia dos Direitos Humanos (LYRA, 2007; COMPARATO, 2005).

Nesse contexto, amplia-se, no período pós-redemocratização, o reconhecimento dos direitos do consumidor e, com ele, iniciativas como o SAC (Serviço de Atendimento ao Cliente) vão sendo disseminadas pelo território nacional. Assim, um movimento ocorre a partir da pressão efetivada por órgãos de defesa do consumidor sobre as empresas, em especial as que atendem de forma direta uma grande massa de clientes. As referências diretas da ouvidoria, naquele período, baseavam-se na experiência desenvolvida na Suécia, desde o início do século XIX, sustentada na figura do *Ombudsman* (COMPARATO, 2005). Esse agente, numa organização institucional, busca garantir o devido respeito aos direitos dos usuários de bens e serviços da instituição, zelando pelo respeito às normas acordadas entre o fornecedor do serviço e seu usuário.

No caso brasileiro, todavia, havia outra experiência, construída ainda no Brasil Colonial, que se aproxima da perspectiva moderna de ouvidoria. Foi ela, possivelmente, que gerou a difusão do nome atual da instituição. Cabe salientar, como veremos, que a identificação do termo não oculta uma profunda diferença conceitual, para além do termo, entre ambas as instituições, como será apresentado no item a seguir.

2.1 **Contextualização histórica**

O Ouvidor era uma figura proeminente na estrutura administrativa do Brasil à época do período colonial, tendo seus vínculos e papéis se transformado no processo de implantação do projeto colonial português. No primeiro momento da chegada portuguesa ao novo território, a Colônia, logo organizada em capitanias hereditárias, viu a representação do Estado Português se materializar na figura do Senhor da Capitania. Diante disso, o Rei definiu para esse donatário, e para o Ouvidor a ele subordinado, uma série de papéis:

> Poderá por si e seu ouvidor estar à eleição dos juízes e oficiais e apurar as pautas, e passar cartas de confirmação aos ditos juízes e oficiais, os quais se chamarão pelo dito capitão e governador, e ele porá ouvidor que poderá conhecer de ações novas a dez léguas d'onde estiver, e de apelações e agravos; e conhecerá em toda capitania e governança, e os ditos juízes darão apelações para o dito seu ouvidor nas quantias que mandam minhas ordenações; e do que o dito seu ouvidor julgar, assim por ação nova, como por apelação e agravo, sendo em causas cíveis, não haverá nem apelações nem agravo, até a quantia de cem mil réis, e d'ai para cima dará apelação á parte que quiser apelar. Nos casos crimes hei por bem que o dito capitão e governador e seu ouvidor tenham jurisdição e alçada de morte natural em escravo e gentios, e assim mesmo em peoes cristãos e homens livres, em todos os casos, assim para absorver, como para condenar, sem haver apelação nem agravo... (TAQUES apud LACERDA, 2008, p. 14-15).

De acordo com Lacerda (2000), as funções jurídicas e administrativas daquele Ouvidor eram muitas, tais como: dirigir a eleição dos juízes e oficiais das *"câmaras vilaregas"*, apurando as atas e expedindo os títulos aos eleitos; conhecer *"recursal matéria criminal"* no perímetro de toda capitania; despachar, no cível, concedendo apelo ou agravo em causas, na capitania inteira; e, penalmente, compartilhar a sua jurisdição com o donatário "*(até pena capital inclusive)"*, condenando ou absorvendo escravos, gentios, peões cristãos e homens livres.

Em 1548, o governo instituiu uma administração central na Bahia, visando ampliar o controle da corte sobre a colônia e ampliar as condições de defesa contra países rivais. Nele, despontavam três funcionários reais, principalmente: o governador-geral, o provedor-mor e o ouvidor-mor, nas funções da Administração, da Fazenda e os da Justiça, respectivamente. Em 17 de dezembro daquele ano, Thomé de Souza assumiu como governador-geral. Previa seu regimento que, no Brasil:

> ocupar-se-iam os funcionários reais, como a proteção aos íncolas, a defensão da terra contra os corsários e intrusos, o povoamento e a dação de sesmarias, a fortificação das moendas de açúcar. [...] outros relativos à construção de embarcações, à organização de feiras periódicas e à exploração do rio São Francisco (LACERDA, 2008).

A partir dessa nova configuração, o Ouvidor amplia sua autonomia em relação aos senhores locais. Assim, ele passa a ter o papel de fiscalizar as capitanias hereditárias, controlar os súditos e aplicar a justiça em nome do rei. Com os seus poderes, os primeiros ouvidores tornaram-se referências centrais para a afirmação do poder da Coroa Portuguesa no território em processo de ocupação. "[...] O Ouvidor do Rei dos tempos coloniais era representante da coroa imperial, em seu nome fiscalizando e aplicando justiça. O completo oposto do Ouvidor da máquina estatal de hoje, que é representante do cidadão perante o Estado" (CENTURIÃO, 2003).

Esse poder se torna ampliado quando o novo Governador Geral solicita ao Rei a extinção do cargo de Provedor-mor e a transferência de suas atribuições para o Ouvidor. Assim, além de cuidar da administração da Justiça, esse passa a ser incumbido de zelar o que se referisse à Fazenda Pública, arrecadações tributárias e alfandegárias e respectivas escriturações; aprovisionamento militar, licenças para a construção civil e à fiscalização da produção açucareira. E também, o poder de inquirir, devassar, depor e substituir os provedores, recebedores e almoxarife em prevaricação. Para isso, o Ouvidor contaria com a colaboração de dois escrivães, um para os interesses fazendários e outro para os judiciários.

O Rei aceita a recomendação e assume o cargo Pero Borges, por meio da carta régia de 17 de janeiro de 1549. Assim, tem-se, naquela data, o estabelecimento oficial da primeira ouvidoria-geral do futuro Brasil (SALVADOR, 1965; VIANNA, 1966). O ouvidor-geral era um magistrado incumbido de julgar e punir, muitas vezes sem apelos e agravos, outras vezes com audiência ao governador, mas com o poder em toda extensão do território colonizado. (Bandecchi et alii, 1970 apud COMPARATO, 2005). Sérgio Buarque de Holanda (1960) considerava, no campo das prerrogativas daquele agente que:

> é licito dizer, como das Audiências das Índias de Castela, que não se limita à administração da justiça, mas exerce, além disso, importantes funções de governo. [...] Esses amplos poderes de que dispunha o ouvidor podiam, eventualmente, dilatar-se muito mais quando lhe acontecesse substituir o provedor-mor, por falecimento ou qualquer impedimento deste. Foi, aliás, o que já se deu com o próprio Dr. Pero Borges.

Em 1584, foi instalado pela Coroa na Bahia, um tribunal de segunda instância com os seguintes componentes: o chanceler, três desembargadores de agravos, um ouvidor-geral, um provedor dos órfãos e resíduos, dois juízes dos feitos, um promotor da justiça e desembargadores extravagantes. Todos com imunidades perante o governador-geral. Nesse momento, a competência do ouvidor era:

> tomar par dos agravos interpostos e das sentenças, despachos e apelações do ouvidor-geral do Rio de Janeiro e dos ouvidores locais das capitanias; processar as apelações dos casos cíveis quando a causa excedia a respectiva alçada monetária; conhecer todas as apelações criminais dos casos julgados por quaisquer magistrados da colônia, inclusive os ouvidores; expedir certidões de justificação; junto com seus magistrados processar causas que envolvesse milicianos; e concedia três audiências semanais (LACERDA, 2000, p.23).

A relação entre a autoridade do governador-geral e do ouvidor-mor variou ao longo dessa história, com a substituição progressiva da condição de subordinado do último ao primeiro, para uma situação de imunidade do seu poder, reportando-se de forma mais direta à coroa imperial. Em 1560, o governador-geral Mem de Sá reclamava ao rei: "... Se o governador não tiver poderes largos na justiça para castigar e perdoar, é cá pouco necessário e o ouvidor fica com muito maior jurisdição e fazem o que querem." (Dicionário Histórico Brasileiro, p. 1174).

Em 1642, tem-se o regimento do Ouvidor-geral do Rio de Janeiro destacando a sua imunidade: "Não poderá o governador-geral, nem o capitão-mor, nem câmara, tirar-vos do dito Cargo, prender-vos, nem suspender-vos; e fazendo-o, não vos dareis por suspenso nem preso." (Rocha Pombo, II, pg. 156) Em 1655, o regimento atribuído ao governador do Maranhão apresentava o poder do ouvidor em fiscalizar e abrir investigação a ser documentada em autos que enviaria à corte.

Nas ouvidorias-gerais das capitanias do Maranhão, Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo, as atividades do ouvidor incorporaram, também, as do corregedor*:* o ouvidor recebia os agravos, a não ser, quando houvesse a presença do próprio corregedor. Outras vezes, a ele cabia o papel de juiz de fora, que fiscalizando a proficiência dos tabeliães e dos juízes ordinários, substituía-os frente à inércia desses nos casos obrigatórios, e, despachava frente às reclamações de morosidade ou inação. Quanto aos tabeliães, punia os negligentes; quanto aos juízes, impunha-lhes o cumprimento de seus deveres frente às suas omissões. E assim, o ouvidor assumia na estrutura colonial, cada vez mais, variadas atividades:

> Defendia a receptação de objetos furtados coagindo as opressões praticadas sobre os povos pelos funcionários judiciais e notificava as autoridades;
>
> - Observava o estado de conservação das torres e muros dos castelos e das cidades, zelava pela segurança das prisões e determinava as obras, assegurava a retidão dos carcereiros;
>
> - Consultava os forais (diploma concedido aos habitantes de um lugar, atribuindo-lhes privilégios fiscais e administrativos, determinando o direito público de acordo com os interesses na relação entre o rei e os habitantes, e isso em relação aos impostos, multas devido a crimes, deveres do serviço militar, conservação da paz local, inviolabilidade residencial, privilégios de cavaleiros e peões, etc.) corrigindo as fraudes cometidas pelos súditos ao rei;

> - Atuava também apurando a gestão financeira dos juízes e vereadores em casos de irregularidades e informava a corte dos prejuízos do povo e ao bem comum;
>
> - Apurava se os carcereiros aceitavam subornos, se nos mosteiros homens desenvolviam ações ilícitas com as freiras; zelava pelo regular exercício da medicina, exigindo os títulos acadêmicos do físico-mor, cirurgiões, sangradores e cirurgião-mor;
>
> - Concedia cartas de seguro (documento concedido pelo ouvidor e corregedor, sob condições determinadas, aguardava o réu em liberdade a ultimação de seu processo) registrando-as em livro próprio;
>
> - Competia-lhe promover o plantio de árvores frutíferas (oliveiras, vinhas e amoreiras), fiscalizando os vereadores em suas ações quanto à cultura destas;
>
> - E, ainda, promovia a eleição das autoridades judiciais e municipais e investigava as fraudes de aposentadorias;
>
> - E no fim de seu mandato, conforme todo funcionário público, sujeitava-se a residência (procedimento de controle da moralidade e eficiência administrativas, através de rigorosas indagações sobre a atuação do funcionário, no findar de seu mandato), que lhes tirava um desembargador (LACERDA, 2008, p. 24).

Já no século XVIII, a "idade do ouro" no Brasil, instituiu-se na capitania das Minas Gerais a Intendência das Minas. Tal qual, o ouvidor encarregava-se da obrigação de auferir os impostos (os quintos), supervisionar todo o serviço da mineração e solucionar os pleitos levantados entre os mineradores e terceiros ou entre eles. A Intendência das Minas era um organismo autônomo, respondia tão somente à Metrópole, não tendo nenhuma relação ou submissão às autoridades locais. O ouvidor assumiu também a função de zelar pela economia pública relativa ao sal e pelos interesses da coroa com os dízimos, nos anos de 1700, como também a obrigação de averiguar os títulos de posse dos donatários e sesmeiros, em que, determinava as demarcações das propriedades e a legalização das posses.

Assim, no processo histórico, o Ouvidor surgiu no período colonial brasileiro como elemento central para a estruturação do território e para materializar a presença do Estado Português na sua colônia. Progressivamente, ele deixa de representar os interesses e proposições diretas dos poderes locais para, imbuído da função da fiscalização e da justiça, fortalecer o poder central da coroa no território. O processo de mudança de suas atribuições vai avançando conforme vai sendo aprimorado o sistema de justiça no período da colônia até ele se tornar fiscal dos funcionários do rei, mantendo o direito de proferir sentenças (LACERDA, 2000).

Não é casual, portanto, que, no processo histórico, embora a figura do ouvidor colonial desapareça do imaginário coletivo, permaneça no arcabouço da língua portuguesa a relação da palavra ouvidor ao significado de *"juiz de direito"*. Assim, talvez esse caráter de representante do Estado não tenha facilitado o uso dessa experiência histórica no processo de

instituição da moderna Ouvidora brasileira. Nesse caso, de fato, as referências conceituais e as atribuições que se esperavam desse agente se identificavam, na verdade, com o *Ombudsman* Sueco.

Assim, a expressão ressurge numa dinâmica diferenciada do que o termo, historicamente, sugeria. No caso, não somente no que concerne à figura do ouvidor, mas à instituição Ouvidoria, como referência à participação cidadã da população brasileira no campo da política pública, no estímulo à parceria entre Estado e Sociedade e à criação de mecanismos sofisticados de controle social da gestão pública. Essas novas proposições conceituais e experiências são tratadas no item a seguir.

2.2 **Debates relevantes sobre a Ouvidoria e suas implicações na gestão pública**

Os primeiros institutos de Ouvidoria no Brasil vão surgir a partir da metade da década de 1980, baseado no conceito de *Ombudsman*, atuando no relacionamento entre empresas e clientes no meio privado e na intenção de humanizar a relação com a população nas instituições públicas.

O século XX é marcado por mudanças culturais no Brasil, traçadas na busca da consolidação da democracia e de práticas políticas republicanas. O processo de resistência de setores representativos da sociedade brasileira ao regime militar levou, no processo de redemocratização, à defesa da constituição de organismos de participação na política pública, intencionando uma nova sociabilidade social, política e cultural no país. A partir desses pressupostos e estratégia, surgem diversos organismos para a participação dos cidadãos brasileiros – conceito de ser humano central na concepção social que se adotava - nas esferas estatais, ação considerada fundamental para a concretude da gestão de políticas públicas democráticas: Conselhos Gestores e de Fiscalização de Políticas Públicas; Orçamento Participativo; Consultas Populares; e as Ouvidorias (LYRA, 2004). Ou seja, há nesse momento a construção de um processo e de um novo arranjo cultural que demandava novos protagonistas ou novas formas de protagonização na história da política do país.

As dificuldades para a construção de um projeto democrático e republicano de gestão pública decorrem, justamente, da falta de experiência da sociedade e do Estado brasileiro nesses campos. De fato, considerando toda a história brasileira, o único período que se pode falar em experiência democrática foi no período compreendido entre 1945 a 1964 – mesmo assim, de forma limitada, pois já em 1947 o Partido Comunista Brasileiro foi colocado na

ilegalidade. Naquela conjuntura, os movimentos sociais cresceram (estudantis, operário, camponês, educação de base), apoiados pela igreja católica; houve a organização de novos partidos e as bases da sociedade mobilizaram-se em relação aos grupos políticos mais fortes.

No período, fizeram-se presente iniciativas voltadas para a implantação de institutos de Ouvidorias Públicas, na perspectiva adotada na Suécia. Em 1961, foi elaborado o Decreto nº 50.533, que objetivava implantar nas capitais estaduais e nos Sub-Gabinetes da Presidência da República, espaços com atribuições de encaminhar "reclamações, pedidos e papéis de interesse das populações locais" aos órgãos pertinentes da Administração Federal. O decreto, todavia, foi revogado antes mesmo de ser colocado em prática. (GOMES, 2000).

O período, na verdade, ainda era dominado pelas tensões decorrentes das políticas estabelecidas nos 15 anos do governo ditatorial de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945. A sua principal característica foi a produção de um conjunto simultâneo de práticas populistas e autoritárias do Estado em relação ao povo. De forma específica, a maior parte dos sindicatos atuava como organizações de cooperação entre as classes operária e os patrões, sob controle direto do Estado, que reprimia a militância sindical independente. O direito de greve, a liberdade e a mobilização sindical eram as maiores restrições políticas naquele momento.

O termo democracia para o período, portanto, deve levar em conta muito mais o esforço de amplos setores sociais para afirmarem um projeto inovador para o país do que ações do Estado no sentido de ampliar sua transparência e as condições de partilha do poder público com as organizações sociais.

No quadro descrito, tais organizações, movimentos e representações civis não foram suficientemente fortes, amadurecidos e/ou consolidados no período para impedir o golpe militar e a instalação da ditadura. A partir da década de 1964 o país viveu o "calar" dos direitos sociais, civis e políticos. De acordo com Oliveira (1999), o período Vargas realizou "uma operação do dissenso", muito mais forte do que a democracia, que facilitou a criação das condições que culminaram na Ditadura Militar [10].

A década de 1970 trouxe, no âmbito da sociedade civil, um debate político no cenário nacional sobre o *Ombudsman* como uma forma de reação ao autoritarismo do Estado tecnocrático, que obstruía todos os canais formais e informais de exercício das ações da sociedade. Em 1975, é editado o livro de Celso Barroso Leite – *Ombudsman, corregedor*

[10] Camila Mario, em sua dissertação de mestrado sobre as ouvidorias públicas municipais no Brasil realiza um estudo denso sobre esse período e suas conseqüências para a construção de formas democráticas de gestão pública no processo de redemocratização. Cf. MARIO, Camila G. de – *Ouvidorias Públicas Municipais no Brasil* – Dissertação apresentada no curso de Mestrado de Urbanismo do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e Tecnológicas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – 2006.

administrativo: a instituição escandinava que o mundo vem adotando – o primeiro livro referente ao tema. Também, neste mesmo ano, na Vª Conferência da Ordem dos Advogados do Brasil, João de Oliveira Filho apresentou a tese propondo a criação do cargo de Promotor-Geral da Nação, inspirado na instituição da Suécia. E, ainda, no final dos anos 1970 com a resistência ao regime militar, esse debate vai ganhando mais adeptos. Em 1977, ainda no período ditatorial, a Comissão de Valores Mobiliários do Ministério da Fazenda cria o cargo de *Ombudsman* no quadro pessoal, mas este não chegou nem a ser preenchido. (GOMES, 2000).

A partir da década de 1980, o Brasil entra em um efetivo processo de redemocratização da política. Emergem, como são definidos por alguns cientistas [11], *"os novos movimentos sociais"*, que ao instituírem-se e mobilizarem-se, trouxeram ao cenário político e social uma dimensão além da política institucional. Surgiram, então, novos partidos, como o Partido dos Trabalhadores – PT, formado por lideranças intelectuais, sindicalistas e membros da ala progressista da Igreja Católica; novos movimentos sociais nas perspectivas dos Direitos Humanos; e várias organizações civis com forte capacidade de mobilização.

Pode-se dizer que os movimentos sociais estavam, naquele momento, buscando novas formas de "gritar", de demonstrar que existiam "carências" de vários níveis na vida dos cidadãos brasileiros e que cabia reconhecê-los na condição de sujeitos de direitos, de forma abrangente. Buscava-se reconhecer a necessidade da ruptura com a política do *clientelismo*, das lógicas corporativas e das práticas de subordinações da sociedade aos interesses do Estado. A sociedade civil (movimentos sociais, partidos, intelectuais, ONG's) mobilizava-se em ações que reivindicavam profundas transformações e que, consequentemente, assumissem a redefinição do papel de cidadania e do como se constituía o espaço público.

Segundo Gomes (2000), o debate em torno do instituto do *Ombudsman* foi se ampliando na década de 1980, culminando na aprovação, pelo congresso, do Projeto de Emenda Constitucional nº 78, em 1981. Este de autoria do deputado Mendonça Neto, do partido MDB/AL, propunha a criação da Procuradoria Geral do Povo, no intuito de defender os direitos fundamentais em face de atos ilegais da Administração Pública. Todavia, com o Estado ainda dominado pela legislação elaborada durante a ditadura e estando no governo o último General Presidente, no ano seguinte a emenda foi arquivada por decurso de prazo. Ainda em 1982, o deputado José Costa, também do MDB/AL, apresentava o projeto de

[11] Dentre estes, o mais destacado é Éder Sader, que faz um estudo profundo da emergência desses novos atores sociais a partir da década de 70 no Brasil. (SADER, Eder. Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001).

criação de uma Procuradoria-Geral do Legislativo, que teria funções análogas ao órgão proposto por Mendonça Neto.

O que temos, então, no período, de acordo com Gomes (2000) e Comparato (2005), é a constatação de que a proximidade do fim do regime político autoritário gerava a ampliação das reivindicações por uma maior participação popular e a criação de mecanismos de controle do poder estatal. Destacaram-se, nesse período, já após a liberdade de organização dos partidos políticos, a apresentação de projetos na linha do *Ombudsman* no espaço institucional no qual havia a presença mais forte da oposição: a esfera legislativa, em especial a federal. A maior parte das iniciativas ocorreu na Câmara dos Deputados, mas algumas também ocorreram no Senado, tais como como as propostas de criação: de um instituto de Ombudsman do senador Luiz Cavalcante (PDS/AL) e do deputado Ney Lopes (PDS/RN); de uma Procuradoria Popular, do deputado Jonatas Nunes (PMDB/PI); e a de instituição de um Ouvidor-Geral do Senador, feita, algo raro, por um representante do partido no governo, Marco Maciel (PDS/PE).

Nesta última proposta, destacava-se o papel do ouvidor:

> Art. 2º Incluem-se entre as atribuições do Ouvidor-Geral:
>
> I – velar pelo cumprimento da lei e demais disposições por parte da Administração;
>
> II – proteger o cidadão com relação às ações e omissões lesivas a seus interesses, quando atribuídas a titular responsável por cargo ou função pública;
>
> III – receber e apurar queixas ou denúncias apresentadas por quem se considere prejudicado por ato da Administração;
>
> IV – zelar pela celeridade e racionalização dos procedimentos administrativos;
>
> V – criticar e censurar atos da Administração Pública e recomendar as correções e melhoria do serviço público imóvel em geral;
>
> VI – defender a ecologia, os direitos do consumidor e demais interesses do cidadão. (PLS nº 266/84 apud COMPARATO, 2005).

No quadro histórico de variadas tentativas, no cenário político, de implantação do instituto da Ouvidoria, a década de 1980 foi uma das mais prolíficas nesse processo. Em 1985, já no governo da "Nova República" - hegemonizado pelo PMDB apesar de estar na presidência o antigo colaborador da ditadura, José Sarney, o ministro da Administração, Aluízio Alves, sugeriu a criação de uma Defensoria do Interesse Público, visando adaptar à

realidade nacional o mecanismo surgido nos países nórdicos, como um canal efetivo de reclamação do público. No mesmo ano, surgiu a proposta de uma Ouvidoria-Geral do Estado do Paraná, com o objetivo de garantir aos cidadãos o pleno exercício de seus direitos em relação à administração pública. Mas, as propostas não se concretizaram. Em 1986, o presidente José Sarney criou o cargo de Ouvidor-Geral da Previdência Social, com o Decreto nº 92.700. O presidente da república afirmou que "Se cada cidadão tem o direito de fiscalizar, cada servidor público tem o dever de aceitar essa fiscalização". O eixo da proposta era a existência de um controle dos serviços do Estado, com a colaboração da população para essa iniciativa. Como foram postergados alguns elementos essenciais para a materialização da estrutura do instituto, consequentemente, anulou-se a iniciativa. (GOMES, 2000).

Em 1986, finalmente, se concretizou a primeira experiência da institucionalização do *Ombudsman* no Brasil, ocorrendo na esfera pública e em escala de poder municipal. A primeira Ouvidoria Brasileira foi a *Ouvidoria-Geral do Município de Curitiba*, coordenada pelo Manoel Eduardo Camargo e Gomes, que, então, afirmou:

> o caráter quase plebiscitário das eleições municipais de 1985, além de traduzir o desejo popular pelo término do regime militar, carregava um pleito pela moralização, transparência e controle do Poder Público Municipal, antes confiados a prefeitos nomeados pelo presidente da República, em face do regime constitucional de exceção (COMPARATO, 2005).

Gomes (2000) pode ser então considerado como o "primeiro ouvidor democrático da histórica do Brasil", pioneiro na função no sentido do que se entende por *Ombudsman*, na dimensão da concretude do instituto de Ouvidoria de um país democrático e diante do quadro de construção de bases republicanas para o Estado brasileiro.

O instituto da Ouvidoria em Curitiba foi apresentado como projeto em 8 de março de 1986 e foi implantado pelo prefeito Roberto Requião com o Decreto nº 215/86, em 21 de março de 1986. Ele propôs a criação de um instituto assemelhado ao *Provedor de Justiça* e ao *Defensor del Pueblo*, com a influência da Constituição de Portugal e, sucessivamente, da Espanha. Era sabido pelas lideranças políticas que assumiam naquele momento os poderes municipais ser preciso meios de mudanças das estruturas administrativas locais, dominadas pelas políticas clientelistas e por ações corporativas, com a dominação das práticas tradicionais de controle do Estado naqueles territórios.

Entretanto, foi preciso esperar a aprovação da Lei Orgânica do Município, em 10 de abril de 1990, para a Ouvidoria de Curitiba ser consolidada, pois a Câmara dos Vereadores nem apreciou o projeto de criação. O Art. 64 da Lei expressa a ouvidoria como "órgão autônomo de controle interno e de defesa dos direitos e interesses dos cidadãos, vinculado ao poder

legislativo". Como a Ouvidoria não foi regulamentada, o sucessor eleito ao poder municipal de Curitiba, o prefeito Jaime Lerner, extinguiu-a.

Ainda em 1986, o governo federal instituiu, por meio do Decreto nº 93.714, a Comissão de Defesa dos Direitos do Cidadão (CODICI), com a atribuição de promover a defesa de direitos do cidadão contra abusos, erros e omissões da Administração Federal. Esta comissão foi modelada com características do *Ombudsman*, mas não tinha a independência dos seus membros em relação ao governo. Esse fato se revela, de forma especial, no "Art. 5º - Parágrafo único: *É vedado à Codici, sem expressa autorização presidencial, dar divulgação a fatos sob sua avaliação ou apreciação"*. (COMPARATO, 2005).

Para Rubens Pinto Lyra, na década de 1980, o clima político e institucional exigia iniciativas no campo da criação de instrumentos de participação da sociedade e de maior controle da ação estatal. Isso explicaria as ações nesse sentido na gestão presidencial de José Sarney, apesar do seu histórico compromisso com práticas e regimes autoritários. Assim, antes do início do trabalho da Assembléia Constituinte, foi instituída uma Comissão Provisória de Estudos. Essa apresentou, em seu anteprojeto de Constituição, o Art. 56, no qual se propunha a criação do *"Defensor do Povo"*, órgão semelhante à ouvidoria autônoma, com a atribuição de apurar abusos e omissões de qualquer autoridade e indicar aos órgãos competentes as medidas necessárias à sua correção e punição. Os integrantes do órgão seriam escolhidos por um colegiado, no caso pela Câmara dos Deputados, com candidatos civis e com mandato de cinco anos. Porém, a proposta não foi contemplada pelo Congresso Constituinte. Embora, de acordo com Lyra (2000), o Defensor do Povo se constituísse numa proposta de status diferente do organismo Ouvidoria, no sentido do *Ombudsman*, ela tinha o respaldo tanto de algumas entidades civis como de setores liberais influentes.

Um grande marco da mobilização pela criação de canais de participação e controle do Estado brasileiro foi a materialização da Constituição Federal do Brasil, em 1988. Promulgada em 05 de outubro, ela foi chamada de *"Constituição Cidadã"*. Ela expressava um conjunto de leis que caracterizava um Estado Democrático de Direito, como respaldo da conquista de novas possibilidades de ações dos "sujeitos – cidadãos" no território nacional.

Rubens Pinto Lyra destaca que a participação direta do cidadão na gestão pública era um princípio consolidado há muito anos, inscritos na própria Declaração dos Direitos Humanos, na qual se lê que "todo homem tem o direito a tomar parte no governo de seu país diretamente ou por intermédio de representantes livremente escolhidos" (art. XXI, inciso I). Todavia, foram poucas constituições nacionais que incorporaram esse dispositivo; a

Constituição brasileira de 1988 o fez: "todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição". (Art. 1º, parágrafo único).

Percebe-se, então, a transformação das relações que a sociedade civil promovia com o Estado, reconhecendo as suas carências no trâmite dos direitos sociais e procurando garantir, com uma nova perspectiva de governo, de gestão pública, a universalização dos direitos e a liberdade através do regime jurídico. Através da Constituição Federal, as garantias fundamentais se dariam com a geração de mecanismos de controle de eventuais abusos do poder estatal. Afirmava-se, nos discursos, a importância da gestão participativa como meio de concretude de uma política democrática.

Para alguns autores que tratam do tema Ouvidoria, aquele período é de institucionalização da gestão participativa e da descentralização, viabilizando o exercício da democracia direta visando a inclusão social e o cumprimentos dos direitos sociais, como é considerado por Mário (2006). A crença vigente então era que a Constituição Federal de 1988 viabilizaria a gestão participativa como um instrumento de democracia, construindo mecanismos para tal: o referendo; o plebiscito; a iniciativa popular; os conselhos gestores; e as conferências. Entretanto, apesar de não ter o respaldo legal diretamente na "Carta Magna" da Constituição, outros mecanismos de gestão participativa surgiram nesse momento: os orçamentos participativos e as ouvidorias – os "Defensores do Povo". (LYRA, 2000).

Naquele contexto, o instituto da Ouvidoria com base no conceito do Ombudsman vai se consolidando no território brasileiro, com ênfase no controle das gestões, fosse na instituição pública ou privada. De acordo com Rubens Pinto Lyra, a Ouvidoria tem a sua base na Constituição Federal promulgada, a partir das interpretações baseadas no seu Art. 37, §3, inc. I.

> Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
>
> § 3º A lei disciplinará as formas de participação do usuário na administração pública direta e indireta, regulando especialmente: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)
>
> I - as reclamações relativas à prestação dos serviços públicos em geral, asseguradas a manutenção de serviços de atendimento ao usuário e a avaliação periódica, externa e interna, da qualidade dos serviços;
>
> II – o acesso dos usuários a registros administrativos e a informações sobre atos de governo, observado o disposto no art. 5º, X e XXXIII;
>
> III – a disciplina da representação contra o exercício negligente ou abusivo de cargo, emprego ou função na administração pública. (BRASIL, 1988).

Ou seja, é partindo dos princípios descritos no Art. 37 que as Ouvidorias se constituirão como mais um mecanismo de *democracia participativa*, tendo o cidadão espaço para participação direta na gestão pública, transportando o sujeito comum para o âmbito da administração, *"o que seria dar voz ativa a esse cidadão"*. (LYRA, 2000).

O que se visualiza, então, é que, apesar do instituto da Ouvidoria não constar diretamente na Constituição Federal, o artigo 37 criou a base legal para a implantação de *Ouvidorias Setoriais*, tanto nas esferas de poder público federal, estadual e municipal, como também no meio privado, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Ocorre, então, a partir daquele período, a consolidação do instituto de Ouvidoria. Em agosto de 1987 foi realizado, em Curitiba, o 2º Simpósio Latino-americano de *Ombudsman*, com a participação de Anders Wigelius, *Ombudsman* da área civil da Suécia. Na sua fala, ele propõe que o Brasil não tenha a pretensão de resolver todos os problemas no campo da participação da sociedade na gestão pública, sob o risco de não fazer nada, e, explicou que na Suécia, com seu estágio avançado de desenvolvimento, o *Ombudsman* tem a preocupação básica com os direitos e liberdades individuais: "O Ombudsman no Brasil não deve ter a pretensão de resolver todos os problemas, pois, caso contrário, vai se afogar em reclamações. Ele precisa tomar as iniciativas e solucionar os problemas mais urgentes de forma sensata, passo a passo" (COMPARATO, 2005).

Segundo Comparato (2005), após o evento na capital paranaense, houve um processo de expansão das Ouvidorias Setoriais pelo território brasileiro. Já no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, o cenário político, social e cultural do Brasil era de vivência de reivindicações dos direitos, visualizando reais ações que transformassem a realidade social do país diante de um quadro de liberdade de expressão, com o ideário popular de consolidar a democracia no Brasil. Além da nova Constituição Federal, em 1990 foi aprovado o novo Código de Defesa do Consumidor.

Surgiram, no processo, as primeiras experiências de *Ombudsman* na esfera privada em território brasileiro. Naquele momento, era já perceptível a necessidade de uma nova postura cultural na relação empresa x cliente. Com o Código de Defesa do Consumidor, as empresas privadas começaram a incentivar as suas instituições a prevenir conflitos. Em 1985, Maria Lúcia Zulszke passa exercer a função de "*Ombudsman do Consumidor"* na empresa Rhodia. (VOLPI, 2002).

Em 23 de setembro de 1989, criou-se o cargo de *Ombudsman* no jornal Folha de São Paulo, assumido pelo jornalista Caio Túlio Costa, com um mandato de um ano e prorrogável por mais um ano. Suas atribuições eram receber pessoalmente entidades, instituições e leitores

para o esclarecimento de dúvidas e levantar as reclamações. Redes de Supermercados, em 1993, também criaram os seus institutos de *Ombudsman*: o supermercado Tulha colocou a publicitária Maria Célia Tortaro e a assistente social Odúlia Santander de Carvalho para exercerem a função de *"*Gerente do Cliente*"*; no grupo Pão de Açúcar, Vera Giangrande encerrava a sua carreira de relações públicas e assumia como *Ombudsman*. Ela foi uma personagem fundamental para a difusão e, de certa forma, popularização do instituto no Brasil na esfera privada. Da mesma forma, a Folha de São Paulo foi um instrumento precioso para a divulgação do conceito de *Ombudsman* na década de 1990. Em Volpi (2002), encontramos um texto de propaganda do grupo Pão de Açúcar divulgando a função da *Ombudsman* Vera Giangrande: "Ela entra em nossas lojas, apalpa as frutas, confere a limpeza, verifica os preços, aponta os defeitos para o gerente. Depois sai, sem comprar nada. O que a gente faz com uma mulher dessas? A gente paga para ela fazer isso.".

Percebe-se, com a implantação do organismo, que as instituições da esfera públicas lançaram-se no desenvolvimento desta iniciativa utilizando o termo *ouvidoria*, resgatando-o dos primórdios do Brasil colônia, mas ressignificando o seu sentido, a fim de buscar ampliar os canais de interlocução entre o cidadão e os órgãos do Estado. As empresas privadas, por sua vez, preferiram o termo *Ombudsman*, relacionando-os às áreas de marketing e relações públicas. (GIANGRANDE; FIGUEIREDO, 1997).

Contudo, era necessário congregar tais experiências e tais profissionais, divulgar e propiciar um avanço desse organismo com um sentido de relações democráticas e de defesa dos cidadãos perante os poderes gestores. Nessa perspectiva, em março de 1995 aconteceu o I Encontro Nacional de Ouvidores em João Pessoa, Paraíba. Neste, foi aprovado o estatuto e criada a ABO – Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman.

> Art. 2º - A "ABO" fica instituída com as seguintes e primordiais finalidades:
>
> Congregar todos os profissionais que exerçam as atividades e funções de Ouvidor – "Ombudsman" – assim como aqueles que exerçam atividades afins dentro do campo de defesa da cidadania, dos direitos individuais e do meio ambiente.
>
> Tornar conhecida, apreciada e respeitada a instituição da Ouvidoria, como instrumento de aprimoramento democrático e defesa dos cidadãos.
>
> Colaborar na criação de Ouvidorias em qualquer campo de atividade em que elas se fizerem necessárias.
>
> Defender a instituição da Ouvidoria, assim como os profissionais que nela militam, contra os abusos e pressões de qualquer natureza, que possam prejudicar seu livre exercício.
>
> Prestar colaboração com as atividades e a comunidade, em assuntos de interesse público e sempre que estiver em jogo o interesse da cidadania.

> Promover intercâmbio cultural, social e de experiências com suas congêneres do País e do Exterior. (COMPARATO, 2005).

No II Encontro Nacional da ABO, realizado em Fortaleza – Ceará, em 19 de dezembro de 1997, foi aprovado o Código de Ética do Ouvidor e no VIII encontro, em 2003, foi criada uma comissão responsável por elaborar o decálogo da Ouvidoria (BARRAVIEIRA, 2009).

A década de 1990 é contextualizada como um período no qual emergem instituições centrais para a promoção e defesa dos Direitos Humanos no Brasil. E é nesse contexto, com o teor efervescente e o sentido dos Direitos Humanos, que surgiu uns dos mais importantes institutos de Ouvidoria no país. Foi implementada em 1 de janeiro de 1995, com o Decreto nº 39.900, no ato de posse do governador de São Paulo, Mário Covas, a primeira *Ouvidoria da Polícia do Estado de São Paulo*.

A proposta de criação da ouvidoria de polícia de São Paulo foi fruto da pressão de entidades de Direitos Humanos paulistas. Já no período da campanha da eleição para governador em 1994, o Conselho Estadual de Defesa da Pessoa Humana (CONDEPE) apresentou o projeto aos candidatos a governador. Este conselho acreditava que era necessário aperfeiçoar a estrutura de funcionamento das polícias civis e militares como uma ação indispensável para que o sistema de segurança no estado buscasse garantir a dignidade humana dos cidadãos. Para isso, a proposta era a criação de um mecanismo de fiscalização do trabalho da polícia pela sociedade civil.

O CONDEPE era formado por seis representantes de entidades de Direitos Humanos; dois representantes da seccional da Ordem dos Advogados do Brasil; um representante do Legislativo; e um do Executivo Estadual, somando dez conselheiros com direito a voto, sendo oito votos da representatividade da sociedade civil. Na proposta redigida, publicada e assinada por três membros do conselho, apresentava-se alguns itens de ações governamentais para a reestruturação das polícias:

> 1. salário digno aos policiais;
> 2. proteção para as famílias dos policiais;
> 3. cursos sobre direitos fundamentais da pessoa humana;
> 4. não premiar policiais acusados pelo uso ilegal da violência fatal;
> 5. orientação de evitar ferimentos fatais em suspeitos;
> 6. controle externo das polícias;
> 7. autonomia dos órgãos periciais;
> 8. condução dos inquéritos;
> 9. uma única polícia de caráter civil;
> 10. enquadramento da justiça militar estadual;
> 11. polícia comunitária nas ruas, não nos quartéis. (COMPARATO, 2005).

Houve muita resistência, como ainda há, em construir um mecanismo de controle numa instituição onde as lógicas hierárquica e corporativista são muito fortes. Apesar da criação do órgão, por decreto, acontecer imediatamente no início do governo, a Ouvidoria da Polícia de São Paulo enfrentou a demora de um ano para sua implementação, sendo difícil, inclusive, encontrar a pessoa com o perfil considerado ideal para assumir o cargo. A indicação também saiu de entidades civis: a Comissão de Justiça e Paz de São Paulo indicou o nome de Benedito Domingos Mariano, que fazia parte do CONDEPE, que foi aceito pelo governador. Ele tornou-se, então, o primeiro Ouvidor Policial no Brasil. A posse de Mariano, mais do que um simples protocolo formal, acabou sendo um ato político e de respaldo da sociedade civil diante da Secretaria de Segurança Pública. (COMPARATO, 2005).

No seu processo de implantação, a Ouvidoria da Polícia de São Paulo deveria funcionar no gabinete do Secretário de Segurança Pública, garantindo-se a força política, com autonomia e independência do ouvidor. Mariano, que se comprometera a apresentar relatórios trimestrais de prestação de contas, teve várias dificuldades estruturais para fazer funcionar a ouvidoria: não tinha equipe/profissionais e cargos disponíveis, espaço físico delimitado, material, telefone, orçamento etc.

De acordo com Fermino Fecchio, sucessor e segundo ouvidor da instituição, "(...) era difícil vencer as resistências. Era absoluta novidade. Imagina um delegado responder ao ouvidor, ter que atender o ouvidor."[12] Assim, foi preciso ocorrer um fato que chocou o país para que a Ouvidoria tivesse melhores condições de ser implantada: numa ação de policiais militares na favela Naval, no município de Diadema, policiais torturaram, mataram, espancaram e extorquiram noves moradores. Em função de sua ação rigorosa no evento, a ouvidoria conquistou visibilidade e o seu projeto de lei foi aprovado na Assembléia Legislativa. Os crimes na favela Naval repercutiram nos meios de comunicação pelo mundo inteiro, chamaram a atenção da Anistia Internacional e a comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados abriu uma Comissão Parlamentar de Inquérito. Naquele momento, então, a Ouvidoria da Polícia de São Paulo divulgou relatório no qual assinalava que aquele caso era o procedimento de nº 601, sendo outros casos, alguns com gravidades maiores, já sido denunciados na instituição. (COMPARATO, 2005)

[12] Depoimento dado ao autor em 2 de junho de 2005. In COMPARATO, Bruno Konder. AS OUVIDORIAS DE POLÍCIA NO BRASIL: CONTROLE E PARTICIPAÇÃO. Tese de Doutorado em Ciências Políticas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, SP 2005.

Durante a década de 1990 outros importantes institutos de Ouvidorias foram criados nas esferas de poder federal, estadual e municipal: *Ouvidoria Pública de Segurança Social em 1991, Ouvidoria Pública do Estado do Paraná em 1991, Ouvidoria Pública da Presidência da República em 1992, Ouvidoria do Estado do Ceará em 1997, a segunda Ouvidoria Pública de Polícia no Estado do Pará em 1997, a Ouvidoria de Polícia do Estado de Minas Gerais em 1997, a Ouvidoria da Polícia do Estado do Espírito Santo em 1998, a Ouvidoria de Polícia do Estado do Rio de Janeiro em 1999, a Ouvidoria da Justiça e da Segurança do estado do Rio Grande do Sul em 1999, a Ouvidoria de Polícia do Estado do Paraná em 2000* e tantas outras. Ressalte-se, que a Ouvidoria Pública do Paraná foi criada na gestão de Roberto Requião como governador do estado, o mesmo que tinha instituído, como prefeito, a primeira ouvidoria em Curitiba, extinta por seu sucessor.

Vale destacar que os institutos de Ouvidorias da Polícia criados a partir de meados da década de 1990 surgiram nesse cenário diante da necessidade de um organismo que pudesse suprir uma demanda maior de participação da sociedade civil quando os direitos dos cidadãos fossem violados. O que foi respaldado pelo contexto da efervescência de entidades de Direitos Humanos, já abordado acima. E como é perceptível nas falas de José Francisco Silva (2004):

> A criação de Ouvidorias de Polícia no Brasil é recente, representou um marco importante no controle externo da atividade policial, abrindo caminho para a participação da sociedade civil por meio de instituições independentes da estrutura corporativa das polícias, na defesa da cidadania, quando ameaçada pela conduta irregular ou ilegal de policiais. [SILVA, José Francisco – Painelista – Painel: Experiências de Ouvidorias – Ouvidorias de Polícia (Ouvidor-Geral de Polícia do Estado de Minas Gerais) Anais do II Fórum Nacional de Ouvidorias Públicas (15 e 16 de dezembro de 2004)]

A Ouvidoria de Polícia do Estado do Rio de Janeiro (OPERJ) foi implementada com a Lei nº 3.168, de 12 de janeiro de 1999, dando posse em março de 1999 a sua primeira ouvidora Julita Lemgruber, Ela teve um papel fundamental na institucionalização do órgão e na difusão do sentido da Ouvidoria no estado, embora tenha exercido a função de ouvidora no curto período de um ano - em março de 2000, ela deixou o cargo. Julita e sua equipe procuravam implantar uma "política de segurança norteada pelo princípio de que é possível e necessário compartilhar o combate eficaz à criminalidade com o respeito aos direitos de todo e qualquer cidadão". (LEMGRUBER, 2003)

A Lei de criação da OPERJ foi uma iniciativa do deputado estadual Carlos Minc (PT), que tinha uma relação direta com o Subsecretário de Estado de Segurança do governo estadual eleito em 1998, o sociólogo Luis Eduardo Soares. Para sua redação, ele contou com a contribuição da própria Julita Lemgruber, a seguir, indicada para assumir a instituição.

> [...] eu saliento a importância de inscrever a Ouvidoria para a transformação no rumo da democracia, da cidadania, do respeito dos Direitos Humanos e das evidencias no zelo pelo cumprimento das responsabilidades constitucionais [...]. [Entrevista concedida por Luis Eduardo Soares, dia 26 de janeiro de 2006, no Rio de Janeiro, ao autor da dissertação: "A política de direitos humanos no Rio de Janeiro: ouvidoria da polícia e corregedoria geral unificada – estratégias de controle social no Estado Democrático de Direito (1999 – 2006). AZEVEDO, Leonardo da Silva Petronilha – UFF/2006.]

Embora, formalizada, a OPERJ, do mesmo modo como já ocorrera em São Paulo, teve muita dificuldade para consolidar sua estruturação, pois não foi garantida à instituição a necessária independência e autonomia.

> A minha experiência como ouvidora da polícia foi muito gratificante por um lado e muito frustrante por outro, porque na verdade o governo Garotinho acabou por não proporcionar os meios necessários para que a Ouvidoria pudesse funcionar realmente com independência, com autonomia. [...] [Entrevista concedida por Julita Lemgruber, dia 26 de janeiro de 2006, no Rio de Janeiro, ao autor da dissertação: "A política de direitos humanos no Rio de Janeiro: ouvidoria da polícia e corregedoria geral unificada – estratégias de controle social no Estado Democrático de Direito (1999 – 2006). AZEVEDO, Leonardo da Silva Petronilha – UFF/2006.]

> [...] para que ela pudesse cumprir algum papel, era preciso que ela tivesse autonomia, mandato, instrumentos legais, práticos de investigação autônoma, recursos, autoridade, liderança, capacidade de se comunicar e com credibilidade de fazê-lo, junto com a população. [...] Ela seria digamos: o ponto mais sensível, frágil, vulnerável. Porque é um ponto mais avançado também, porque uma Ouvidoria com capacidade de uma Ouvidoria Irlandesa faz uma revolução, por conta do seu extraordinário potencial de conexão com a população, com a vontade popular de interferência direta na polícia, de autonomia de ação. [Entrevista concedida por Luis Eduardo Soares, dia 26 de janeiro de 2006, no Rio de Janeiro, ao autor da dissertação: "A política de direitos humanos no Rio de Janeiro: ouvidoria da polícia e corregedoria geral unificada – estratégias de controle social no Estado Democrático de Direito (1999 – 2006). AZEVEDO, Leonardo da Silva Petronilha – UFF/2006.].

Azevedo (2006) considera que a OPERJ, foi criada de forma subordinada à Secretaria de Segurança, tendo sofrido muita resistência por parte da própria estrtutura policial, como seria previsível. Em segundo momento, ela foi transferida para a Secretaria de Direitos Humanos (SDH), visando ampliar a confiança dos cidadãos em relação à instituição. Todavia, Julita Lemgruber considerava que a OPERJ deveria se reportar diretamente ao governador e deveria ser garantida a transformação do organismo numa unidade orçamentária dentro do Estado, a fim de que ele pudesse ter orçamento próprio, autonomia administrativa e contato direto com o governador.

A Ouvidora Julita Lemgruber, neste curto período de trabalho, contrastou os modelos de controle externo da atividade policial adotado no Brasil com experiências internacionais

que a mesma conheceu (instituições nos Estados Unidos, Grã Bretanha e Portugal). Ela constatou que, nesses países, os organismos de controle externo [*"civilian oversight of the police"*] alcançaram um grau de autonomia, abrangência e diversificação inexistentes nas instituições brasileiras (AZEVEDO, 2006).

No ano de 2000, Luis Eduardo Soares foi exonerado e junto a ele a sua equipe deixou o governo; consequentemente, Julita Lemgruber deixou a Ouvidoria. Em abril de 2000, nasceu o Centro de Estudos de Segurança e Cidadania (CESeC) na Universidade Candido Mendes, no Rio de Janeiro. Foi um convite do professor Candido Mendes àquela equipe que deixava o órgão público de segurança do estado, visando construir um núcleo de pesquisa aplicada, que pudesse dialogar com os gestores de políticas públicas e com os movimentos sociais, contribuindo para o processo de democracia. A preocupação com o tema de Ouvidoria Policial incluiu-se desde o início do trabalho no centro de estudos, que resultou num projeto denominado *"Controle externo da polícia: o caso brasileiro".* Financiado pela Fundação Ford, ele serviu de base ao "projeto de cooperação entre a União Européia e o governo brasileiro com o objetivo de reformular as nossas Ouvidorias de Polícia e capacitá-las a cumprir mais efetivamente seu importante papel".[13]

Esse estudo sobre o controle externo da polícia no Brasil resultou num livro de referência no campo da Ouvidoria: "*Quem vigia os vigias?"* No prefácio do livro, o Antropólogo Gilberto Velho destaca que:

> [...] o fenômeno da violência tem sido objeto de atenção de vários atores sociais e é praticamente consenso entre os estudiosos do tema, como de quase toda a opinião pública, a necessidade de efetuar reformas que visem à transformação radical da polícia. Assim, tal pesquisa é atualíssima e ela demonstra que órgãos como as Corregedorias (controle interno) e as Ouvidorias de Polícia (controle externo) são alternativas reais a melhorar de modo significativo as distorções da atuação policial. E, ainda, que a criação e o fortalecimento de mecanismos de controle externo da atividade policial, faz parte das aspirações de uma sociedade democrática, e, para isso, são necessários a viabilização de meios efetivos de poder para esses organismos, caso contrário, estarão condenados a um papel secundário e ornamental. (VELHO, 2003 apud LEMGRUBER, 2003).

Com base no estudo, Julita Lemgruber observa que, a despeito da transição política, a cultura da democracia não se enraizou amplamente no país e que a violência e a corrupção policiais assumem proporções assustadoras, segundo qualquer parâmetro civilizado.

Nos países capitalistas desenvolvidos, a partir do século XIX, ocorre a disseminação de instituições policiais modernas, com o projeto de construir paz interna e segurança pública

---

[13] Ver LEMGRUBER, Julita, 1945 – Quem vigia os vigias? – um estudo sobre controle externo da polícia no Brasil / Julita Lemgruber, Leonarda Musumeci, Ignacio Cano; com a participação de Ana Paula Miranda e Sonia Travassos – Rio de Janeiro: Record, 2003.

por meios pacíficos, impessoais, contínuos e submetidos à ordem legal. Neles, surgiram as primeiras instituições de controle externo de polícia: 1940 – Estados Unidos; ao longo das décadas de 1970 e 80 – Austrália, Grã-Bretanha e Canadá. A partir da década de 1990, países como Índia, África do Sul, Portugal – e próprio Brasil, investem na iniciativa . Todos, em tese, assentados na *accountability* das forças de segurança pública - a necessidade de prestarem conta do trabalho e serem responsabilizadas por abusos e ilegalidades.

Nessa direção, aconteceu a criação nesses países de diferentes espécies de controle externo: desde o *Ombudsman*, com a atribuição de receber e monitorar o processamento das queixas, de conduzir investigações próprias e de auditar de forma permanente, papel equivalente às Corregedorias no Brasil; o profissional dedicado ao monitoramento sistemático do uso da força pela polícia, observando padrões de comportamento e recomendando alterações nos procedimentos; os que se baseiam numa única pessoa auxiliada por uma equipe (*ouvidoria*) e em geral indicada pelo executivo. Houve também a criação de controles externos que assumiram um papel *reativo*, que se restringem a trabalhar com as queixas da população com casos específicos de conduta inadequada ou ilegal da polícia; outras afirmaram um papel *proativo*, dedicando-se a avaliar políticas e procedimentos, revertendo padrões de conduta irregular ou ilegal.

O governo federal, no âmbito da Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, criou o Fórum Nacional dos Ouvidores de Polícia com o decreto de 1º de junho de 1999. A seguir, foi realizada a "1ª Conferência Internacional sobre Controle Externo da Polícia Brasil-Canadá", em 2000. Dessa Conferência saiu a publicação de um documento que recomendava a criação de ouvidorias policiais no país, objetivando contribuir para que a atividade policial fosse efetivada a partir da legalidade, transparência, eficiência e dos valores democráticos.

Apesar das Ouvidorias Municipais começarem a ser implantadas no decorrer dos anos 1990, a intensidade de oficialização de ouvidorias se deu após 1999. No governo federal, o presidente Fernando Henrique Cardoso criou o Ministério da Reforma do Estado. Dirigido pelo Ministro Bresser Pereira, ele objetivava modificar a lógica da gestão pública, com a noção de eficiência administrativa e de qualidade na gestão, resultando em ações de descentralização, privatização e focalização das ações do Estado, numa perspectiva neoliberal – no caso, o esvaziamento das funções do Estado e sua entrega a outras instâncias sociais, em especial as forças do Mercado. Apesar desse viés, o governo federal passou a afirmar a questão da transparência da gestão e a criação de mecanismos de parcerias com a sociedade civil, além do mercado, um eixo central para o desenvolvimento de suas ações.

No processo, foi ganhando espaço a valorização de organismos que pudessem ampliar o caráter republicano do Estado. A criação da Controladoria Geral da União – CGU, inicialmente, Corregedoria Geral da União, em abril de 2001, insere-se nessa estratégia. A organização, vinculada à Presidência da República tinha, todavia, o papel de controlar as ações administrativas, buscando evitar fraudes e corrupção na máquina pública. [14]

No processo de criação da CGU, foi também materializada a Ouvidoria-Geral da União, ligada àquele órgão, o que revela já os seus limites de atuação.

> A Ouvidoria-Geral é responsável por receber, examinar e encaminhar denúncias, reclamações, elogios, sugestões e pedidos de informação referentes a procedimentos e ações de agentes, órgãos e entidades do Poder Executivo Federal. Ela também tem a competência de coordenar tecnicamente o segmento de Ouvidorias do Poder Executivo Federal, bem como de organizar e interpretar o conjunto das manifestações recebidas e produzir indicativos quantificados do nível de satisfação dos usuários dos serviços públicos prestados no âmbito do Poder Executivo Federal (BRASIL, 2012).

Os limites na atuação do novo órgão, que funciona, basicamente como um Serviço de Atendimento ao Cliente, sua ausência de autonomia gerencial e financeira, assim como a falta de participação de órgãos da sociedade civil em sua formação revelam a concepção formal e autoritária do governo de Fernando Henrique. De fato, no âmbito do Projeto de Reforma daquele governo, não foi criado nenhum mecanismo que ampliasse o controle social sobre o Estado ou incorporasse a participação, nas estruturas de controle existentes, de instituições e pessoas da sociedade civil.

Para Lyra (2001), a Reforma proposta pelo Governo de Fernando Henrique trouxe embutida, centralmente, o binômio: *modernização* - *participação* (esta protagonizada essencialmente pela perspectiva de um cidadão considerado *cliente*), a ser efetivado sob a égide da eficácia gerencial e das leis do mercado. Na mesma linha, Gomes (2000b) afirma que nos setores da administração pública responsáveis pela implementação da Reforma passou a prevalecer o "agir empresarial", no qual a avaliação qualitativa é virtualmente objetivada na abertura conceitual do que se convencionou chamar de satisfação do usuário, em regra reduzida a cálculos de demanda.

O que esses autores chamam atenção é que, na lógica neoliberal que sustentava tal Reforma do Estado, os institutos de Ouvidorias e Corregedorias que se espalharam pelo Brasil foram criados, em geral, a partir de uma proposição autoritária, de "cima para baixo". Chama atenção o fato de que os profissionais responsáveis pelos órgãos estavam diretamente

[14] Cf. http://www.cgu.gov.br/CGU/Historico/, acessado em 10\02\2012.

subordinados às autoridades que, no limite, deveriam fiscalizar e avaliar as práticas de gestão. Não havia, em geral, autonomia, independência, suporte político e estrutura material para o desempenho pleno das funções. A ausência de um colegiado e o fato do titular da Ouvidoria ser considerado uma pessoa de *confiança* do governante terminava por limitar, de forma profunda, as condições de construção de uma instituição efetivamente capaz de dar conta do seu conjunto de papéis no sentido de afirmar novas formas de funcionamento da máquina pública nomeado. Além disso, a grande maioria dos indicados constrói um desenho de gestão em que a busca da eficácia e da modernização administrativa eram mais importantes do que as ações para ampliar a transparência da gestão pública e as formas de controle e participação social sobre ela.

De acordo com Lyra (2001), esses institutos afirmaram um *paradigma modernizante*, que distingue objetivamente do que seria um *paradigma democrático*. A partir dessa categorização, ele faz uma distinção entre os diversos tipos de Ouvidorias que vão sendo criadas, no início do século XXI, nas unidades federativas do país.

As ouvidorias que buscam afirmar uma *vertente democrática* surgem da mobilização de setores da sociedade, são criadas de baixo para cima e se caracterizam pela preocupação com a justiça e cidadania, sem perder a essência da eficácia que deve nortear um Estado Republicano. Um exemplo desse órgão seria a *Ouvidoria Pública do Município de Santo André*, em São Paulo. Ali, o Ouvidor é estranho ao quadro do funcionalismo e é escolhido pelas entidades mais representativas da sociedade. Lyra entende essa forma de indicação como a expressa plena do controle extra – orgânico. [15]

O princípio que norteia a ação das ouvidorias construídas a partir de um processo autônomo é a sua *Responsabilidade Social*, a defesa dos direitos dos cidadãos e os princípios da administração pública de acordo com os princípios da Constituição Federal, afirmando-se um projeto político de democracia, expresso através da construção de novas formas de funcionamento da gestão pública. Nesse caso, valoriza-se a ideia de que os órgãos do Estado devem estar a serviço da sociedade e de que os seus membros são, antes de tudo, profissionais a serviço da população – Servidores Públicos no que há de mais profundo no termo.

Eliana Pinto [16], numa reportagem dada a Revista Escola Pública no ano de 2009, mostrou os dados da Ouvidoria-Geral da União a respeito da criação de ouvidorias no país:

---

[15] Ver "*Ouvidor: O defensor dos Direitos na Administração Pública Brasileira"* – Rubens Pinto Lyra. Rubelyra_ouvidor_defensor.pdf_Adobe Reader.

[16] Eliana Pinto – Ouvidora do Instituto de Ouvidoria-Geral da União.

elas teriam passado de 40, em 2003, para 148, em 2009. Apesar do aumento expressivo, em termos percentuais, de 270%, a maioria padece de uma estrutura efetiva e tem muitas dificuldades para cumprir o seu papel na amplitude necessária à consolidação de uma gestão republicana no Brasil.

No que diz respeito às Ouvidorias na Educação Básica, tais institutos, ainda raros, começam a surgir também nos primeiros anos do Século XXI, existindo, portanto poucos estudos a respeito de suas funções e ações. A *Ouvidoria de Educação e Cultura do Estado de Tocantins* foi a pioneira, surgindo há apenas sete anos. A Instrução Normativa nº 008, de 24 de setembro de 2004 definia as formas de implantação da Ouvidoria da Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC - daquele estado, que foi instituída através do o Decreto nº 2243, em 03 de novembro de 2004.

O novo instituto atua com um sistema descentralizado, a partir de um programa denominado "*Sou Educação"*. A Ouvidoria Central fica na capital, em Palmas, na própria sede da SEDUC, com uma equipe que reúne: um Ouvidor Geral; cinco Técnicos em Ouvidoria e um Assistente Administrativo. Ela está interligada em tempo real num sistema de informatização com Ouvidorias Regionais, organizadas em treze Diretorias Regionais de Ensino. Cada uma delas possui um Ouvidor Regional e um Técnico de Ouvidoria. [17]

A criação desse instituto surgiu após a elaboração de um Planejamento Estratégico da Secretaria. Compreendeu-se, naquele momento, a inexistência e a relevância de um serviço que recebesse e analisasse as reclamações e sugestões da população. Logo, seu objetivo maior é atuar como um canal de comunicação com a população e um instrumento provedor da cidadania. Assim, a ouvidoria da SEDUC se apresenta como espaço para reclamações, solicitações, sugestões ou elogios referentes aos serviços prestados pela secretaria de educação. Além de um sistema informatizado, o serviço conta com vários instrumentos de contato com o cidadão: linha telefônica 0800, site, fax e caixas de sugestões nas sedes. O prazo máximo para retornar o contato é de quatro dias.

Em relação aos seus procedimentos o instituto de Ouvidoria da SEDUC visa esgotar todas as possibilidades de obter uma situação satisfatória para o cidadão que o procurou, com a devida explicitação de sua função e procedimentos:

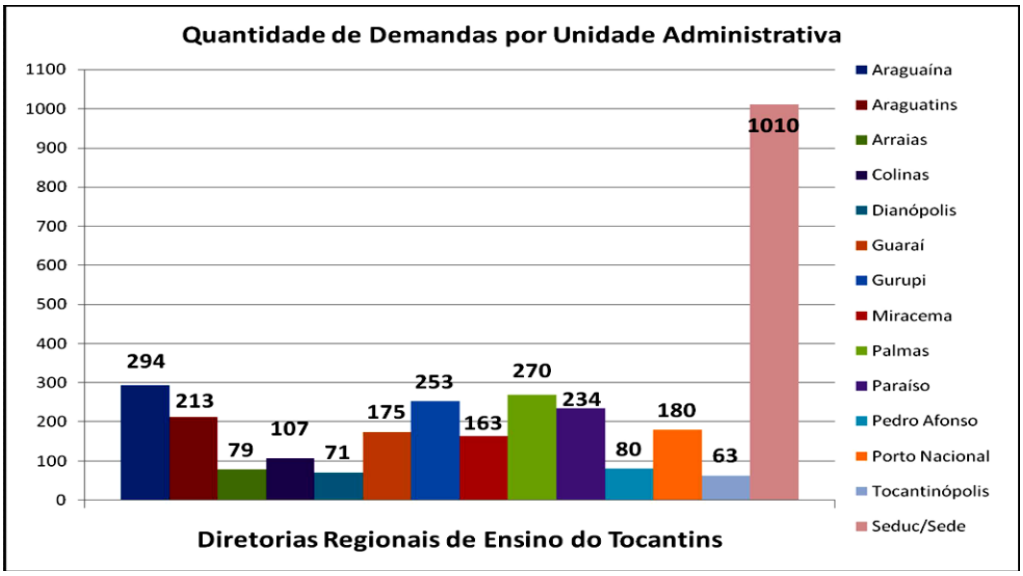
> A Ouvidoria é o canal direto de comunicação com a população, que permite ao cidadão fazer reclamações, sugestões, críticas, elogios, denúncias e solicitação de informação. O papel da ouvidoria é proteger o cidadão contra violação de direitos, contra erros, negligências e abuso de poder; primando pelo atendimento de maneira

[17] As informações sobre a instituição de Tocantins foram acessados em 10\02\2012 no site www.seduc.to.gov.br.

> respeitosa, ética e imparcial. Quanto ao procedimento, a ouvidoria recebe, averigua, analisa e encaminha as manifestações dos cidadãos aos setores competentes. Acompanha as providências adotadas, cobra as soluções e mantém o cidadão informado acerca de suas manifestações. Atua sugerindo mudanças, de acordo com as demandas dos cidadãos. Elabora documentos que subsidiam os gestores na tomada de decisões, estreitando assim a relação entre o Cidadão, a SEDUC e a Diretoria Regional de Ensino. (Informativo da Ouvidoria – ANO II – Nº [3] Dezembro 2010. www.seduc.to.gov.br, acessado em 10\02\2012).

De acordo com o Informativo Sou Educação, editado pela Ouvidoria da SEDUC, o monitoramento das ouvidorias regionais é regular, iniciativa que se integra à estratégia de gestão descentralizada daquele sistema de Ouvidoria, conforme mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Quantidade de Demandas por Unidade Administrativa.



Fonte: Sistema de Registro de Demandas da Ouvidoria Geral da Seduc – 10/12/2010.

Segundo Cristiane Mireile Bazzo de Pina, Ouvidora Geral na SEDUC, houve um salto significativo no atendimento em 2010, aumentando mais de 300% o quantitativo das demandas no segundo semestre, "o quantitativo de demandas por unidade administrativa bate recorde em decorrência do trabalho de monitoramento das Ouvidorias Regionais e supera os cinco primeiros anos de implantação da Ouvidoria da Educação do Tocantins".[18] No entendimento da ouvidora, com o monitoramento, a ouvidoria apresenta qualidade no

[18] Cf. Informativo da Ouvidoria – ANO II – Nº [3] Dezembro 2010. Site www.seduc.to.gov.br, acessado em 10\02\2012.

atendimento, agilidade nas respostas e a interação com os cidadãos que recorrem aos serviços. O que, consequentemente, fortalece a credibilidade dos serviços e favorece a maior participação da população. O maior desafio do instituto é converter as informações da base de dados em conhecimentos estratégicos que possam agilizar os serviços administrativos e pedagógicos prestados pela SEDUC. Sendo assim, "o ouvidor é um agente de mudanças internas e promotor da melhoria das relações externas. Seu papel deve ser o de mediar conflitos e estabelecer uma postura mais propositiva que contestatória."

Numa relação constante de aprimoramento do sistema, a secretaria promove capacitações. Assim, trinta (30) servidores tiveram, em 2009, a oportunidade de cursar uma pós-graduação em gestão de ouvidorias na Fundação Universidade de Tocantins (UNITINS), com o suporte da Secretaria.

Outros institutos de Ouvidoria na área da Educação foram sendo constituídos a partir dos mesmos desafios, objetivos e perspectivas que a criada em Tocantins. Dentre eles, destaca-se por características próprias, estruturas e práticas diferenciadas a *Ouvidoria Municipal de Florianópolis, em Santa Catarina*, implantada no ano de 2008. Nela, o cargo de Ouvidor é assumido por Secretário Adjunto de Educação, a fim de que seu peso na estrutura de poder da Secretaria crie melhores condições para interferir na estrutura da máquina administrativa. Ao mesmo tempo, a ouvidoria tem um grande grau de autonomia, mandato e capacidade de acesso a diferentes setores da administração, além da devida estrutura administrativa.

Seu objetivo maior seria o de acompanhar com mais precisão o trabalho das unidades educativas e prevenir problemas recorrentes, segundo a Ouvidora Sidneya Gaspar de Oliveira. A equipe responsável pelo processo de implantação do instituto já tinha participado da criação de uma ouvidoria na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o que facilitou a sua estruturação, aproveitando-se para isso a estrutura da Secretaria Adjunta, já existente.

Na ouvidoria de Florianópolis, diferenciando-se de Tocantins, o que se identifica é um sistema centralizado na própria estrutura da secretaria de educação, sendo a ouvidora quem faz os atendimentos e encaminha as questões aos setores devidos. A instituição define uma perspectiva universal de atendimento. No que concerne às denúncias, todas são apuradas, mesmo as anônimas. Prática que a coloca na contramão da proposta afirmada pela Ouvidoria Geral da União, que sugere às ouvidorias trabalharem com o anonimato somente em casos excepcionais, e que possuam indícios evidentes para o início de uma investigação. Entretanto, a Ouvidoria Geral afirma o princípio da preservação do sigilo do denunciante como fundamental.

Outras ouvidorias foram sendo criadas a partir de uma adaptação de estruturas antes existentes, tais como, Ouvidoria Municipal de Belo Horizonte; Ouvidoria Educacional no espaço de Ouvidoria Geral do Estado de Minas Gerais; Ouvidoria da Educação do Maranhão; Ouvidoria da Educação de Pernambuco [uma rede de ouvidorias do executivo]; Ouvidoria da Secretaria de Educação da Bahia; Ouvidoria da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará; Ouvidoria da Educação de Pirenópolis – GO; Ouvidoria da Educação em João Pessoa; Ouvidoria para Educação em Cajuru – SP [região de Ribeirão Preto – cidade com melhor nota no IDEB no ano de 2009]; Ouvidoria da Rede Metodista de Educação do Sul, entre outras.

Apesar de suas diferenciações, todos os órgãos apresentam o compromisso, em seus documentos de fundação, os princípios do Artigo 37 da Constituição Federal: legalidade, imparcialidade e impessoalidade, além de outros princípios que devam reger a administração pública.

A breve contextualização histórica aqui realizada demonstra a relevância das Ouvidorias para a democratização da máquina estatal brasileira, a fim de que ela se torne efetivamente pública, transparente e a serviço dos interesses da maioria da população. Muitas questões não podem ser respondidas com a devida profundidade no âmbito desse trabalho: como tem se constituído, quais as especificidades e, por outro lado, qual a essência – se ela existe - da Ouvidoria brasileira; quais as suas possibilidades de sucesso em torno dos objetivos de *republicanização* da máquina estatal; como têm sido enfrentados os seus desafios mais relevantes: como tem funcionado os mecanismos de controle social; quais os espaços efetivos para seu funcionamento de democrática – a práxis participativa. Outras questões se colocam: o espaço de qualificação da gestão; a autonomia e eficácia dos canais de comunicação; a dinâmica do canal no campo da defesa e promoção dos Direitos Humanos; o cumprimento dos papeis de mediação e da articulação das demandas cidadãs; a confiabilidade no seu papel de interlocutor entre diferentes instâncias e sujeitos; sua responsabilidade social; capacidade de construir de aproximação dos interesses entre o privado e o público etc.

O conjunto de desafios assinalado precisa ser enfrentado a partir de um estudo sistemático e denso das relações entre força e poder; singularidade e universalidade; cidadania e autoritarismo; violação/violência; mediação e articulação; sociedade civil e representatividade política, Estado de Direitos e Educação em Direitos Humanos. De forma especial, cabe mesmo pensar se é possível pensar uma ouvidoria que cumpra um papel de estímulo à democracia em um contexto de relativização da cidadania diante do processo de globalização contemporânea, de políticas e gestões públicas esvaziadas e dispersas no

território, de fragilidade das organizações sociais e das formas de participação, mobilização e organização da sociedade civil, marcada pelas ações fragmentadas e pontuais no que diz respeito a processos de elaboração de um projeto global de desenvolvimento do país. Todas essas questões, de uma forma ou outra, têm sido debatidas e tratadas nos diversos fóruns e associações criados no campo da ouvidoria brasileira, em seus diferentes formatos [19].

O que temos hoje é que o processo de construção de mecanismos de gestão participativos e democráticos avançou menos do que as propostas afirmadas nos anos 80, em particular, sinalizavam. Com efeito, a lógica tecnocrática, a ênfase em padrões vinculados à perspectiva das empresas privadas no que diz respeito à eficiência, eficácia e qualidade terminou por colocar em segundo plano as demandas mais vinculadas à umas percepção política da dinâmica de atuação estatal. Tivemos, então, um processo de formalização e institucionalização da ação pública, mas um esvaziamento político – com uma inevitável despolitização, inclusive, e uma perda de representatividades das instâncias estatais e mesmo organizações sociais como os sindicatos e os partidos políticos.

Logo, a construção de instrumentos como as ouvidorias públicas se tornaram um campo de disputa e uma possibilidade de construção de novas estratégias de gestão e participação da sociedade no campo da ação pública, especialmente estatal.

Portanto, apresentar e analisar canais de possibilidades no campo das formas de interlocução entre as instâncias estatais e a sociedade, visibilizá-las, estudá-las e buscar difundir o trabalho realizado e o potencial podem ser gestos que contribuem, sob outras condições, para a recuperação dos ideários de democracia e participação no século que vivemos. Assim, o estudo da experiência de instituição da Ouvidoria da Educação em Nova Iguaçu é um esforço a mais nessa busca de construção de uma nova realidade social. Essa perspectiva, certamente, norteou meu olhar e minha análise daquela experiência.

[19] Uma relação do conjunto de ouvidorias brasileiras pode ser acessada no site: http://www.cgu.gov.br/Ouvidoria/Arquivos/RelacaoOuvidoriasSetembro2011.pdf. Um exemplo de fórum no campo é o dos ouvidores das universidades, que pode ser encontrado no site http://www.unisc.br/site/fnou/index.html.

3 **A EXPERIÊNCIA DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU**

3.1 **O contexto de Nova Iguaçu**

> Pensar a política pública a partir do território exige também exercício de revisita à história, ao cotidiano, ao universo cultural da população que vive nesse território, se o considerarmos para além do espaço físico, isto é, como toda a gama de relações estabelecidas entre os seus moradores, que de fato o constroem e reconstroem. Partir do local não significa uma negação das questões universais ou de uma perspectiva mais totalizante sobre a realidade. Costumava dizer Milton Santos, "o homem não vê o universo a partir do universo, o homem vê o universo desde um lugar" (KOGA, 2003).

O município de Nova Iguaçu situa-se na Baixada Fluminense, uma periferia urbana, localizada na Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e está a 28 km de distância da capital. Fisiograficamente, a Baixada Fluminense é composta também pelos seguintes municípios: Duque de Caxias, São João de Meriti, Belford Roxo, Queimados, Mesquita, Japeri, Nilópolis, Magé, Guapimirim, Paracambi, Seropédica e Itaguaí. Nesse contexto, Nova Iguaçu é um centro de referência comercial, cultural e social para os municípios vizinhos, por sua extensão territorial, sua localização geográfica e por ser o território de origem da maioria desses municípios, que foram conquistando a emancipação durante o século XX, sendo vários deles a partir da década de 90[20].

Nova Iguaçu possui 300 km de rodovias – federais, estaduais e municipais. Às margens da rodovia Presidente Dutra, que liga o Rio de Janeiro a São Paulo, uma das principais rodovias do Brasil e, próxima ao Porto de Sepetiba, a cidade possui certa importância na estrutura econômica do estado, sendo os setores industriais e comerciais bem desenvolvidos.

Atualmente, o município sobressai na área Metropolitana do Estado com os seguintes dados de acordo com o Censo 2010 (IBGE): é o maior município da Baixada Fluminense com extensão territorial de 11,1%; possui uma área compreendida em 524,04 km², sendo o 3º município do Estado em população, com 767.505 habitantes; com uma, alta, densidade demográfica de 1.449,60 hab/km², acima da média do Estado que é de 328,08 hab/km², a população é majoritariamente *feminina* (51,5%), *jovem* (média de 28,76 anos de idade) e

[20] Estão nessa situação: Japeri, Belford Roxo, Queimados e Mesquita.

formada por *pretos* e *pardos*; apresenta um Índice Médio de Desenvolvimento Humano (IDH).

A sua população é formada por cidadãos de várias origens, fruto do processo de expansão, em especial, nas décadas de 1950/1960, quando a cidade teve uma taxa média anual de crescimento de 9,5%.[21] O processo foi resultado do movimento de migração de outros estados brasileiros, relevantemente os estados da região nordeste.

De acordo com Pinheiro (2007), o movimento migratório interestadual ocorreu fortemente no final da ditadura de Getúlio Vargas, em 1945. Silva e Barbosa (2005) corroboram a proposição, considerando que,

> A revolução liderada por Getúlio Vargas, instaurando um regime autoritário populista, será o mote principal de uma nova postura do governo em relação aos setores populares; a qual vai expressar-se especialmente no meio urbano[...] O resultado é que as mudanças de direção na economia e na política brasileiras estimularam um fluxo migratório em direção às cidades e ao desenvolvimento tão esperado (SILVA; BARBOSA, 2005, p. 35).

O processo vai se prolongar pela maior parte da segunda metade do século XX. Seu ritmo acelerado gerou um *inchaço* urbano em algumas grandes cidades, particularmente na Região Sudeste e algumas capitais nordestinas e nortistas. O crescimento industrial do Rio de Janeiro e sua condição de capital federal, à época, que já atraíra uma grande leva de estrangeiros em décadas passadas, tornaram a sua região metropolitana um elemento central de atração para uma grande massa de trabalhadores de outras regiões, dominadas pelas precárias condições sociais e econômicas.

Logo, o crescimento populacional do município de Nova Iguaçu derivou, acima de tudo, do processo de periferização habitacional decorrente da grande valorização territorial das áreas centrais e suburbanas da cidade do Rio de Janeiro. Em função do processo e da ausência de uma política habitacional para os grupos sociais populares, a massa trabalhadora que chegava a capital foi obrigada construir suas moradias nas favelas ou nas regiões mais distantes do centro urbano.

No período de explosão populacional da Baixada Fluminense, o destaque de Nova Iguaçu é nítido, sendo a cidade que "aparece como principal área receptora dos fluxos migratórios na periferia, ao abrigar cerca de 252 mil migrantes, ou seja, 34% dos migrantes que foram para municípios periféricos" (Lago, 2000), como revela o quadro. Nele, destaco os dados referentes à Nova Iguaçu no período:

[21] Fonte: Atlas Escolar de Nova Iguaçu: PCNI Setembro de 2004, 48p.il – 1ª edição:3000 exemplares.

Quadro 2 - Crescimento Populacional dos Municípios da Baixada Fluminense.

UNIDADE TERRITORIAL	População em 1950	População em 1960	Crescimento Populacional 1950-1960
Estado do RJ	2.297.194	3.367.738	47%
Nilópolis	46.406	95.111	105%
Nova Iguaçu	**145.649**	**356.645**	**145%**
S. João de Meriti	76.462	190.516	149%
Duque de Caxias	92.459	241.026	161%

Fonte: SOUZA, 2007.

Os dados revelam o vertiginoso crescimento populacional em Nova Iguaçu entre 1940 a 1970. Vale ressaltar que a economia deste município, nas primeiras décadas do século XX, era tipicamente rural, com base na produção. A partir da segunda metade do século, houve o declínio dos laranjais, em função da ocupação das terras por eles utilizadas para a implantação de algumas indústrias e múltiplos loteamentos, da mesma forma que ocorria em toda a região da Baixada Fluminense[22].

Um fato característico, que se consolida no período, é a identificação de Nova Iguaçu, assim como os outros territórios da Baixada Fluminense, como "cidades dormitórios". De fato, a dinâmica econômica da capital gerava um deslocamento diário, *pendular*, de milhões de trabalhadores das periferias para a capital. A precariedade dos serviços e equipamentos urbanos oferecidos nessa região, a ausência de uma estrutura econômica pujante e os meios de transportes precários tornavam a vida dessa população trabalhadora profundamente dura e sofrida.

Historicamente, a cidade de Nova Iguaçu foi se formando numa estrutura geográfica de povoados. Grandes povoados que foram se instalando e crescendo em torno da estrada de ferro Central do Brasil, originando, assim, os seus maiores bairros.[23]

Uma grande parcela daquela população estava inserida no setor industrial e no setor de serviços, especialmente a construção civil e serviços domésticos, no grande centro urbano do

[22] Depois da explosão populacional das décadas anteriores, o IBGE identifica no censo de 2010 uma queda da taxa populacional de Nova Iguaçu, da mesma forma que ocorre nas principais regiões metropolitanas do Sudeste do Brasil. De qualquer forma, ela ainda é a 3ª cidade mais populosa no Estado do Rio de Janeiro, após o Rio de Janeiro e São Gonçalo.

[23] Prefeitura de Nova Iguaçu. Bairro Escola. Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora, Nova Iguaçu, s/d.

Rio de Janeiro. O fato de ser uma população trabalhadora sem qualificação técnica, formada essencialmente por migrantes, passou a gerar, por sua vez, um forte estigma em relação a esses territórios periféricos e aos seus residentes.

A dinâmica do processo migratório tinha como aspecto central as redes sociais de parentesco. Trabalhadores que já se encontravam no território urbano eram as referências para os parentes e amigos que chegavam a seguir. A trajetória de meus pais não foi diferente. A história de minha família, exemplar, é muito parecida com as da população migrante que construiu a realidade urbana da Baixada Fluminense. Eu e duas irmãs somos filhas de nordestinos que migraram na década de 1960 para o Rio de Janeiro. Assim, nasci em Nova Iguaçu e cresci na atual cidade de Belford Roxo, à época um bairro pertencente ao município.

Todos na família vieram para o Rio de Janeiro com a finalidade de obtenção de emprego e melhores condições de vida, depois que o meu tio primogênito adquiriu um *terreno*, imóvel de valor mais baixo e acessível na Baixada Fluminense. Sua preocupação maior era retirar a sua família, um núcleo familiar de oito irmãos, da difícil realidade nordestina. Ele, como militar - marinheiro, veio na frente e buscou criar as condições para a realização desse objetivo.

A família morava em um imóvel com uma extensão consideravelmente grande e que serviu para a construção de três moradias para integrantes da família, na seguinte ordem: uma de três quartos para os meus avós maternos; outra, de dois quartos, para a família de um dos tios maternos; e, por último, a pertencente a minha mãe, construída de início com um quarto e, posteriormente, ganhando um pequeno quarto.

Todos os filhos tinham um nível mínimo de escolaridade, garantido pelo esforço, principalmente, de minha avó. Muito religiosa e atuante em seu lugar, ela via a importância da educação e, ainda na Paraíba, conseguiu garantir o acesso de seus filhos à escola pública. Eles dividiam a atividade com as tarefas domésticas ou no trabalho na agricultura. Alguns completaram a Admissão, a maioria tinha apenas o ensino primário. Graças a essa escolaridade básica, quando chegaram à Nova Iguaçu, alguns obtiveram emprego no centro do município, no setor comercial. A maioria, todavia, foi trabalhar na cidade do Rio de Janeiro; minha mãe, no caso, conseguiu seu primeiro emprego no setor industrial.

No lado paterno, meu pai, primogênito, veio para o Rio de Janeiro sem estudo. Foi recebido por um primo, na década de 1960, que aqui já tinha se instalado e trabalhava em restaurantes, como garçom. Na moradia de seu primo, também no bairro de Belford Roxo, ele se instalou e foi levado a trabalhar no mesmo restaurante. Começou lavando louças, fez o curso de garçom, mas não se adaptou a função, pediu para voltar à cozinha, como auxiliar.

Então, a partir do auxílio de um mestre de cozinha, que lhe ensinou o ofício, tornou-se cozinheiro. Com essa profissão, ele atuou em vários restaurantes na cidade até meados da década de 1980.

Nesse período, em meados da década de 1970, ele realizou o antigo Mobral. O curso lhe proporcionou uma ótima alfabetização, fazendo-o adquirir o gosto pela literatura brasileira, apesar das dificuldades financeiras e da falta de tempo de realizá-la, e o domínio das quatro operações matemáticas. Nas noites disponíveis, ele ia de bicicleta ao local de sala de aula, muitas vezes carregando eu e minha irmã na "garupa"; éramos crianças bem novas e nos divertíamos com aquilo. Nesse quadro social e familiar, eu cresci e comecei a me inserir na vida social e política da minha cidade.

A desordenada expansão da malha urbana fluminense provocou a conurbação urbana[4] característica do Grande Rio dos dias de hoje. E, derivada daquela dinâmica, a ausência de planejamento de políticas públicas que garantissem os serviços sociais básicos: saneamento básico, transporte, educação e toda infraestrutura necessária a um desenvolvimento urbano equilibrado. Isso, em um quadro de ordenação política em que as cidades da Baixada eram dominadas por grupos conservadores, marcados pelo *fisiologismo*, *patrimonialismo* e *clientelismo*, práticas políticas centradas na apropriação particular da Coisa Pública e sustentadas na oferta de serviços específicos para os indivíduos em troca de votos nos períodos eleitorais.

Em função desses limites, a trajetória do *"*povo iguaçuano*"* foi de luta pelos direitos sociais e urbanos, no mesmo processo de desenvolvimento da malha urbana e da ordenação do quadro político. Nas décadas de 1950 e 1960 surgiram movimentos sociais que encaminharam relevantes ações populares no território. Destacou-se, no período, a formação do MAB (Movimento de Associações de Bairros), com o seu primeiro congresso derivado da Associação Pró-Melhoramentos de Nova Iguaçu. A força partidária hegemônica no movimento social era o PCB (Partido Comunista Brasileiro), em especial até o golpe militar de 1964.

O MAB, as CEB's (Comunidades Eclesiais de Base), as Pastorais da Igreja Católica e alguns segmentos sindicais foram importantes movimentos sociais que desenharam em Nova Iguaçu a mobilização, lutas e conquistas de condições básicas para a melhoria da qualidade de vida da população, em especial após o início da ditadura militar. O movimento popular gerou a formação de lideranças sociais que aspiravam ir além da própria mobilidade social, na necessidade de afirmação de um novo projeto de ser humano e de cidade. O fato gerou a, posterior, vinculação político-partidária desses atores. Esse processo, que não será esmiuçado

nesse trabalho por não ser esse o seu tema central, foi central na posterior formação do Partido dos Trabalhadores (PT) em Nova Iguaçu e na construção de um projeto democrático que colocou em questão a estrutura historicamente conservadora da política municipal.

No que concerne à estrutura administrativa, Nova Iguaçu possui uma estrutura de administração política, constituída pelo Decreto 6.083 de 12 de janeiro de 1999, que a divide em cinco *Setores de Planejamento Integrado (SPIs)*, cada um deles dividido em nove *Unidades Regionais de Governo (URGs)*, sendo estas subdivididas em seiscentas e oito *Bairros*, além da Zona de Preservação Ambiental da Reserva Biológica do Tinguá e a Área de Proteção Ambiental do Gericinó-Mendanha – o Parque Municipal de Nova Iguaçu (ver Mapa 1).

A estrutura administrativa e a caracterização do espaço territorial em forma de URGs é a referência de desenho/recorte do município para o desenvolvimento do trabalho de todas as secretarias do governo. Ou seja, as URGs representam, em tese, a distribuição espacial das ações de gestão administrativa desse município. Inclusive, foi utilizada no projeto Bairro-Escola, sendo a referência para a construção de uma proposta inter-setorial de desenvolvimento para o conjunto de município, levando em conta as suas especificidades.

Como toda periferia urbana do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu possui diversidades e contrastes fortes em sua *"*paisagem/identidade*"*. Já não mais definida como *"*cidade dormitório", nela geram-se inovadoras redes de relações sócio-culturais e econômicas, tanto em seu próprio lugar como na interação com as cidades vizinhas, principalmente com a cidade do Rio de Janeiro. Nos anos mais recentes, em particular após a gestão de Lindberg Farias, ela passou a ter um desenvolvimento acelerado de seu centro urbano, comparado a outros centros urbanos mais bem equipados do país. O fato, todavia, não elimina a existência de amplos territórios dominados pela extrema pobreza.

Mapa 1 - Unidades Regionais de Governo/URG's.

Fonte: Nova Iguaçu, 2004.

Apesar das mudanças urbanas, sociais e econômicas, a cidade, assim como as demais pertencentes à Baixada Fluminense, continua sendo representada, de forma hegemônica, por estereótipos e olhares comuns a tantos outros lugares do Rio denominados periferias. Nesse caso, representações centradas na violência/marginalidade; ausência de infra-estrutura urbana, com destaque para as "valas negras"[24]; espaço de moradia de uma população representada, acima de tudo, como "carente".

Na realidade, Nova Iguaçu, apesar de todas as limitações históricas, tornou-se, principalmente em função da logística rodoviária, um centro regional fornecedor de bens de serviço, industriais e de comércio. Apesar de ter uma expressiva parcela de sua população com atividades na economia informal, a dinâmica social, cultural e econômica da cidade fez dela um território singular, que não depende da capital para construir suas próprias referências urbanas. Desse modo, cabe olhá-la de uma nova forma, que ajuda a romper com a

[24] Expressão popularmente utilizada para designar ruas sem redes de esgotos.

classificação tradicional do termo periferia, muito centrada no processo de relação com um modelar centro, no caso, a cidade do Rio de janeiro. Na verdade, há especificidade, singularidade, complexidade e integralidade nas cidades da Baixada Fluminense, da mesma forma que acontece, por exemplo, nas favelas cariocas e em outros territórios considerados apenas subalternizados.

Por essa identificação de singularidade, complexidade e integralidades da cidade de Nova Iguaçu, posso dizer que ela hoje produz uma gama visibilizada de produção cultural contemporânea. Entendendo aqui, cultura de forma abrangente e fazendo uso de uma das definições deste vocábulo segundo o Aurélio (2001): "O complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições, das manifestações artísticas, intelectuais, etc., transmitidos coletivamente, e típicos de uma sociedade." Seus *atores/produtores de cultura*, certamente, revitalizam a cidade, transformando o que era apenas identificado como *território da pobreza* no que chamo de *território de sujeitos.* Desse modo, há uma reconfiguração da cidade no próprio sentido amplo do conceito que a define, numa dinâmica contínua e inerente à pluralidade do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, remeto-me as palavras de Ivana Bentes:

> Vivemos um momento singular e de mudança de eixo na produção cultural contemporânea com a ascensão e visibilidade da produção cultural vinda das periferias, subúrbios e favelas. Uma produção cultural deslocada, lateral que traz consigo embriões de políticas públicas potenciais, com a possibilidade de redistribuição de riqueza e de poder, se constituindo também como lugar de trabalho vivo e não meramente reprodutivo (BENTES, s/d, p. 54).

Entretanto, Nova Iguaçu também apresenta em seu quadro dinâmico social, econômico e cultural, marcas da desigualdade social, tão expressivas em variadas cidades brasileiras. Assim como, do mesmo modo que em outros contextos territoriais, apresenta diversificadas formas de violência. Neste sentido, a cidade ainda é carente de políticas públicas que valorizem e validem a plena condição social da população iguaçuana, firmando a sua identidade e condições dignas de vida para sua população. No livro "O que é favela, afinal?", fruto de seminário organizado pela organização social Observatório de Favelas em 2009, um grupo de pesquisadores busca definir o conceito de favela. Uma conclusão consensual é de que essa definição não deve ser construída em torno do que aquele território não possuíria em relação ao modelo dominante de cidade, mas sim, devem ser reconhecidas em sua especificidade sócio-territorial, como referência para elaboração de políticas públicas

apropriadas a estes territórios. Considero que é possível estender esse pressuposto aos demais espaços periféricos do Rio de Janeiro.

Afinal, a ausência e/ou precariedade, em geral, das políticas públicas não impede que os *produtores de cultura*, no tempo histórico contemporâneo, produzam o *território do sujeito.* Nesse processo, a criação, a busca de alternativas, de projetos, de ações coletivas e individuais, algumas vezes de forma autônoma e resistente, outras, na conquista de parceria com o poder público, constroem sociabilidade e redes sociais. Essas práticas não são novas, mas sim marcas da produção da singularidade e complexidade da realidade iguaçuana na Baixada Fluminense. Elas foras construídas na relação sócio-territorial através de mutirões dedicados à aquisição de equipamentos urbanos; de associação de moradores; pastorais; sindicatos e tantos outros coletivos, como também nas práticas individuais de vários sujeitos culturais nas décadas anteriores.

Portanto, os atuais *produtores de cultura* materializam novas relações sócio-territoriais, redes, práticas alternativas de cultura, interações globais e locais, com novos olhares estéticos e novas sociabilidades em vários campos sociais e simbólicos - educação, esporte, cultura, saúde, ambiental, etc. Isso desenha o território com novas centralidades, ao mesmo tempo, que protagonistas identificados com o seu lugar produzem um território humanizado. Como diz Jailson de Souza e Silva: "temos atualmente novas centralidades: centralidades culturais, educacionais e existenciais. Devemos abrir os olhos para elas, que nos permitem falar em peri-centros". [25]

Nesse contexto de reconhecimento das novas possibilidades de intervenção do sujeito no território que se coloca a gestão de Lindberg Farias, iniciada em janeiro de 2005, e seu programa central de governo: o Bairro Escola.

3.1.2 A gestão do Partido dos Trabalhadores da cidade de Nova Iguaçu

Como outros coletivos acima citados, numa relação sócio-territorial, o PT historicamente construiu sua marca no território. Ele, acima de tudo, afirmava, no plano discursivo, um novo modo de se fazer política, que valorizasse a Coisa Pública; a democratização da gestão; a inversão das prioridades dos recursos públicos, valorizando os espaços populares etc. Ele, então, se afirmava como um construtor da diferença, com um

[25] Palestra de Jailson de Souza e Silva no encontro do TED X RIO - Rio de Janeiro. Expositores 2011 - http://www.tedxrio.com.br/palestras/jailson_de_souza/.

imperativo sócio-político delimitado no município e buscando tornar-se um possível canal propulsor de novos conceitos/práticas de cidade e de governabilidade municipal. Nesse sentido, ele se colocava em oposição radical às formas de gestão tradicionais da cidade, buscando ampliar as possibilidades de um novo modo de governar. Isolado, em geral, na produção desse tipo de política, o partido nunca havia chegado ao governo municipal até 2004. Nessas eleições, com um candidato com forte visibilidade pública no estado do Rio de Janeiro e no Brasil, apesar de não ter raízes na cidade, Lindberg Farias foi eleito.

A falta de raízes do candidato não se dava no que dizia respeito à inserção do partido na cidade. Ele tinha uma longa história de lutas locais. Nos anos de ditadura militar, tanto como o município de Caxias, Nova Iguaçu foi uma localidade que sobressaiu com o papel da Igreja, na figura do bispo Dom Adriano Hipólito, acolhendo refugiados neste período. A nível nacional, com a teologia da libertação, os "leigos das pastorais" engendravam práticas muito próximas e/ou articuladas às funções dos partidos políticos. No período do regime militar, o Movimento de Bairros – organizado pelo MAB - era o mais importante movimento social em Nova Iguaçu. Com uma forte capacidade articuladora e mobilizadora, seus dirigentes atuavam junto com as pastorais operária e da juventude, além dos sindicatos, tendo uma forte participação no Fórum de Entidades que inauguraram a campanha pelas eleições diretas, no início da década de 1980.

O final da ditadura gera, por sua vez, a diminuição do papel da Igreja Católica no processo de enfrentamento político. Passa a estar no centro da agenda a organização de espaços orgânicos mais amplos nessa conjuntura. Como considerava Frei Betto, um dos principais nomes da Teologia da Libertação, em 1980: "com a 'abertura' – ou seja, a necessidade de o regime redefinir seus rumos, devido à nova conjuntura internacional e ao avanço qualitativo do movimento popular e operário -, a sociedade civil brasileira adquire uma nova configuração. O movimento popular e o movimento operário se emancipam, prescindindo de seus vínculos com a Igreja." (PINHEIRO, 2007)

No processo de ascenso, o Movimento de Associações de Bairros em Nova Iguaçu conseguia estabelecer um vínculo orgânico entre as lutas por melhorias nas localidades e sua articulação com um projeto global de cidade e de sociedade brasileira. Essa prática fez com que a organização se tornasse uma forte referência de movimento social no Rio de Janeiro, participante dinâmica, inclusive, na criação de organizações federativas no campo da luta pelos direitos de moradia, como FAMERJ e FAFERJ.

O fortalecimento dos movimentos sociais e o final da Ditadura Militar, no início da década de 80, ampliam a participação da população iguaçuana nos movimentos populares, dominados por uma rica diversidade de ideias sobre o seu papel, e, em função disso, por fortes divergências em seus militantes. Essas divergências se expressavam, não casualmente, em escolhas políticas específicas, no quadro de reorganização partidária realizada nos anos de 1980.

Assim, nos movimentos sociais de Nova Iguaçu, sobressaia a liderança de atores militantes integrantes dos principais partidos do que era designado de "campo democrático": PT, PMDB e PDT. No PMDB, participavam aqueles que tinham vinculação ao MR-8; a militância mais antiga estava vinculada ao PCB e ao PC do B. No PT, a vinculação era daqueles que possuíam um trabalho mais próximo das pastorais da Igreja Católica e atuação numa organização marxista que surgiu, de forma clandestina, durante a Ditadura: a *"Ala Vermelha do PC do B"*, que, posteriormente, deu origem à corrente Força Socialista no interior do PT.

A partir dessas três forças políticas, começou a se desenhar os três campos da "militância da Baixada Fluminense", mais diretamente de Nova Iguaçu. Na maioria das vezes, esses militantes atuavam ou passavam por esses espaços ao mesmo tempo: participantes religiosos na estrutura do catolicismo progressista (pastorais); militantes do MAB em seus bairros; membros de um partido político. Seguramente, sobressaía uma forte representação da classe trabalhadora no MAB, uma formação mais ideológica nas vinculações aos partidos políticos e da igreja, com uma prática que hoje chamaríamos de *"um combate contra-hegemônico"* às formas políticas dominantes, nos termos afirmados por Antonio Gramsci[26].

Nesse quadro, o surgimento do Movimento Sem Terra e da CUT, com a participação de grupos diferentes, consolidou o quadro de institucionalização dos movimentos sociais e partidários do Brasil, gerando uma dinâmica de transformação orgânica da militância organizada e uma convergência no campo da teoria e estratégia política que teve o Partido dos Trabalhadores como o principal desaguadouro e, dialeticamente, influência.

Nesse sentido, como expressa Pinheiros (2007), os militantes dos movimentos sociais misturavam o debate político e as disputas presentes no campo partidário às suas lutas cotidianas, gerando um processo de demarcação progressiva de suas diferenças. Nesse quadro, as divergências partidárias terminaram por determinar as relações nas esferas das lutas comunitárias e sindicais. O fato terminou por gerar, posteriormente, a subordinação

[26] Cf. Gruppi, Luciano. O conceito de Hegemonia em Gramsci. São Paulo, ed. Graal 1978.

desses movimentos às agendas e estratégias dos partidos, acabando com qualquer possibilidade de sua autonomia. Nesse caso, o sentimento de "pertencimento partidário", tendo em vista suas bandeiras globais, terminou por tornar secundária as identidades no campo dos movimentos.

No que concerne à Nova Iguaçu, as Associações de Moradores, o Movimento Sem Terra, as oposições sindicais, as Pastorais Católicas estavam frente à reforma partidária. E naquele momento, grande parte dos militantes dessas organizações aderiu ao Partido dos Trabalhadores. Nesse contexto, o PT "nasce" como importante organismo político partidário no movimento social da cidade e da Baixada Fluminense, tendo uma forte influência na configuração dos bairros que, nos anos posteriores, iriam emancipar-se.

Conforme Pinheiros (2007) a formação do PT em Nova Iguaçu teve uma forte articulação com o catolicismo de esquerda, baseada numa forte *"*tríade militante*"*: CEB's – MAB – PT. Sobressaindo o MAB como o principal movimento social, politizando a luta da classe trabalhadora do município, que atuava muito mais em torno de reivindicações da melhoria de infra-estrutura em seus bairros.

Entretanto, com o movimento sindical o PT no município não teve em seu momento de formação, uma forte e ampla relação. Como já citado, o município era visto como uma "cidade dormitório"; assim, a relação da maioria de seus operários era com o Rio de Janeiro, onde trabalhavam. Nova Iguaçu, ainda, não possuía um parque produtivo de grande porte. Nesse contexto, sobressaíram no movimento social local três categorias sindicais, todas vinculadas ao setor de serviço: comerciários, bancários e professores; sendo a primeira organizada na esfera municipal e as duas últimas na esfera estadual, com fortes seções locais[27].

Logo, considerando o quadro exposto, chego à compreensão que a formação do PT em Nova Iguaçu acompanhou o desenvolvimento e atuação nacional do partido, dirigido por correntes de esquerda como, também, foi construído por militância política relevantes do MAB e de organizações de origem católica.

Na década de 1990, consolidado na cidade, mas com pouco peso político, estrutura orgânica e capacidade financeira, o partido desenvolve uma atuação no território fortemente

[27] Lembro-me aqui da minha experiência no final daquela rica década: militando no Movimento Estudantil, presidi o grêmio estudantil de minha escola, no segmento do antigo curso de formação de professores, e, muitas vezes, com os meus colegas estudantis, me fazia presente junto aos professores nas assembléias, ações e aulas em praças públicas do movimento grevistas dos professores estaduais, fortemente representativo no município nesse período.

centrada na denúncia das práticas políticas dominantes nos governos – inclusive às do PDT, que se tornou um rival histórico do partido na cidade. Assim, ele afirmava uma prática de oposição sistemática às forças políticas e governantes hegemônicas, mobilizando seus membros através de ações e propagandas "no boca a boca", nos panfletos colados em postes e na panfletagem nas ruas.

Nesse processo de enfrentamento, foi se delineando o projeto petista: a promoção de uma governabilidade municipal comprometida com o crescimento político, econômico e social do território. A estratégia para esse desenvolvimento se daria através de políticas públicas que reduzissem a desigualdade social e urbana; fortalecessem o movimento social local e as suas lutas; e a afirmação de uma gestão popular e participativa, inovadora no cenário local e coerente com as históricas aspirações de sua base social.

O discurso petista tinha como perspectiva a construção de um modo contemporâneo de gestão pública, sustentado em valores éticos, democráticos e republicanos, sem deixar de valorizar a dimensão técnica da administração das políticas públicas. A materialização desses propósitos exige a superação da tradicional lógica burocrática na ação de governar, reconhecendo a importância que os cidadãos sejam vistos, acima de tudo, na sua condição de pessoas e não de eleitores. Da mesma forma, um novo modo de governar a cidade deveria buscar romper com as lógicas localizadas, particulares, centradas em práticas políticas imediatistas, fragmentadas e assistencialistas. Para isso, seria necessário compreender a cidade como lugar de sujeitos e, fundamentalmente, de relações humanas, desenvolvendo-a a partir da oferta de novas oportunidades de acesso; construção de políticas públicas que busquem a equanimidade e viabilizando as condições do desenvolvimento humano de sua sociedade. O que exigiria, por sua vez, a ampliação da dimensão de suas competências.

A criação das novas competências se realiza a partir da habilidade de produção de diagnósticos abrangentes, da elaboração de políticas públicas inovadoras e a valorização do trabalho coletivo, governando *com* e a *partir* das bases populares. Para isso, o desafio central do poder governamental deve ser compartilhar poderes, reconhecer que as políticas públicas devem ser construídas, acompanhadas e avaliadas por outros atores sociais, além dos membros do governo. As políticas públicas são importantes demais para ficarem apenas nas mãos dos governos.

Essa reconfiguração de um governo na dimensão de gestão republicana e democrática remete aos "sujeitos do território", e os valoriza, provocando a transformação da "paisagem/identidade" do lugar. Desse modo, empodera-se os coletivos sociais na busca da utopia da construção de uma cidade de liberdade, de justiça, de possibilidades. E,

consequentemente, afirma-se uma perspectiva pedagógica de construção permanente de uma cidade solidária como demanda cultural da contemporaneidade.

Nesse sentido, ser um partido de princípios democráticos e de participação coletiva, pretensão e concepção afirmada pelo PT desde a sua formação, delimitava-o no dizer e no fazer, ou seja, na sua *"*essenciabilidade*"*. As tensões presentes nessas proposições e as condições concretas de governança de uma cidade com a história de Nova Iguaçu geraram um rico leque de conflitos, formulações, rearranjos e diferenças. Essa construção, fruto e anseio oriundo do processo histórico de redemocratização dos anos 1980, foi duramente impactada, em diversos níveis, pela inédita aliança política que permitiu a vitória presidencial com Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, o processo de construção da "governabilidade" de seu governo e os processos de alianças visando ampliar a força governamental do partido nas eleições municipais de 2004.

E essa prática discursiva aconteceu desde o período da campanha eleitoral. Marcada por showmícios em que tinha um forte enfrentamento entre os dois candidatos com força radicalizada de apoio política. O candidato Mário Marques teve o forte apoio de Garotinho que buscava os votos dos eleitores evangélicos iguaçuanos, promovendo o discurso que se o opositor ganhasse o pleito, Nova Iguaçu não teria o suporte do governo do Estado com verbas públicas. Do outro lado, o discurso de mobilização com o candidato Lindberg se deu com o apoio do bispo da Igreja Universal e com o apoio do governo federal, com Lula expressando que cobria todo o suporte omisso do governo estadual.

Assim, nesse quadro histórico e com a conjuntura específica, o Partido dos Trabalhadores vence a eleição, com Lindberg Farias chegando a 57% dos votos, com uma coligação de partidos ("Hora da Mudança") que rompe, em certa medida, com a lógica histórica do partido em relação à políticas de alianças[28]. No momento da campanha, houve a apresentação de um plano governamental que teria sido, aparentemente, discutido em encontros abertos da campanha eleitoral; a experiência garantia o sentimento de representatividade do movimento social.

O novo prefeito toma posse em janeiro de 2005. Pela primeira vez, o PT local via no município de Nova Iguaçu a possibilidade de realização de sua luta, de sua utopia. Pela primeira vez, o partido ganhava uma força elegível nunca vista antes; os movimentos sociais visualizavam a realização da concretude dos seus anseios; e a população se identificava com a

[28] Coligação formada pelos partidos: PSB, PC do B, PSDB e PFL.

empatia, com o carisma em seu diálogo e a representatividade de um político jovem e nordestino.

Logo no início da gestão petista, em 31 de março de 2005, a Baixada Fluminense vivenciava uma das maiores brutalidades de sua história: a chacina de 29 pessoas; 29 "sujeitos do território". Foram 12 vidas (vítimas) no município de Queimados e 17 vidas em Nova Iguaçu[29]. Acredito que tenha sido o primeiro e grande desafio que ocorreu a essa gestão pública, diante da concretude da dor no território, na sua identificação enquanto lugar e na sua fotografia de pertencimento à Baixada Fluminense. Uma gestão em seu processo inicial, que se propunha ser democrática, justa socialmente e efetivamente eficaz na busca da eliminação da desigualdade social.

Esse momento, então, caracterizou-se fortemente pela necessidade de fazer um novo redimensionamento territorial/social da paisagem/identidade local, da desigualdade intrínseca na realidade municipal – especialmente entre o centro urbano e os bairros adjacentes. Constituía-se em uma escala tempo/espacial da história do presente, da história viva, onde, se fazia urgente *"pagar a dívida"* com a luta do coletivo social, que tanto expressou-se nas ações das Associações de Moradores, do MAB, das comunidades eclesiais de base e de diferentes *atores sociais*, mediante as governabilidades municipais existentes até então, e suas "ausências" na garantia dos Direitos Humanos de todos os cidadãos iguaçuanos; a reconfiguração das relações sócio-espacial em práticas políticas, sociais e éticas de enfrentamento da violência e da banalização da vida da população; o início da construção gradativa do empoderamento dos "sujeitos do território" e de seus imaginários - a "humanização do território".

O clamor de mudanças desenhado no resultado da eleição tinha uma expressão concreta para se apoiar e avançar. Além disso, a presença do PT no governo nacional, representado pela carismática figura de Lula, gerava um forte suporte para os municípios na direção do desenvolvimento econômico e da diminuição da desigualdade social; e a partilha de experiências com prefeituras petistas, dentre outras, de variados territórios do Brasil era uma referência importante em termos de construção da gestão que se iniciava.

Assim, a gestão de Lindberg Farias foi ganhando diversos espaços e foi afirmando a escolha de um projeto que fosse capaz de transformar Nova Iguaçu no viés do desenvolvimento sócio-cultural e que gerasse um sentimento positivo de pertencimento de sua

[29] O massacre, fruto da disputa pelo controle de territórios específicos, foi responsabilidade de um grupo de policiais integrantes de um dos muitos grupos de extermínio presentes na Baixada Fluminense. Esses grupos têm, progressivamente, se constituídos como milícias.

população. Assim, o governo enxergava e priorizava a população infanto-juvenil, principalmente, nos bairros periféricos ao centro do município, como foco central das políticas públicas. O prefeito visualizava, acima de tudo, o direito dos filhos dos trabalhadores e a necessidade de lhes oferecer mais oportunidades do que seus pais tiveram. Era preciso, então, dar novas chances a essas crianças, adolescentes e jovens, oferecendo possibilidades para que constituíssem uma vida plena de direitos. Para isso, seria necessário, antes de tudo, um projeto de Educação Integral.

A partir dessas perspectivas, o governo, considerando as antigas lutas reivindicatórias do MAB e as demandas das populações mais jovens, focou o desenvolvimento urbano da cidade e a Educação como os eixos estratégicos da gestão. De forma especial, define-se o processo de centralidade do campo educacional, numa lógica dominada pela ênfase na territorialidade, no plano de ação governamental. A esse eixo, todos os demais setores da gestão estariam interligados. A partir da análise e avaliação de vários modelos pedagógicos afirmados no país, a opção foi por uma escola de *Educação Integral*, indo além de uma formação cognitiva/racional desse sujeito, uma formação integral que incorporava elementos éticos e estéticos.

Meu olhar nessa investigação também passa pela captação do acúmulo social e histórico que se tinha, a partir de que referências deveria se interpretar o território de Nova Iguaçu e de como intervir para transformá-lo. Aqui, remeto-me às lembranças de minha atuação na rede de educação como professora convidada a compor o corpo diretivo da Unidade Escola Municipal Monteiro Lobato [30] e de ações do governo que vivenciei [31]. Lembro-me de equipes do governo direcionadas nas URGs realizando questionários e dialogando com diversos atores sociais que buscavam ordenar em seu espaço, em seu bairro, quais eram as necessidades centrais e o que era capaz de ser potencializado.

No caso da Monteiro Lobato, a unidade escolar foi vista como um dos pontos fortes da URG do Centro da cidade, visto que ela acolhia várias funções no bairro, além da oferta de ensino: ela tinha o maior auditório público local; diversas e espaçosas salas de aulas destinadas a encontros e formações; quadra e pátio apropriados a várias atividades. Além disso, tinha a singularidade e complexidade de ser a maior escola, e de referência, na rede,

[30] Maior escola da Rede Municipal, muito tradicional, ela possuía, em 2005, cerca de 3.000 alunos e mais de 150 professores.

[31] Fui Diretora Adjunta da equipe de Direção Escolar formada para preparar as bases e condições para as Eleições Diretas dos Gestores Escolares, primeira experiência que ocorreria nesse campo, visto a tradição de indicação, especialmente política, dos gestores das escolas. O convite foi fruto de minha história de participação no movimento sindical\social e da minha atuação docente.

atendendo um contingente alto de estudantes - oriundos de diferentes bairros da cidade - da educação infantil ao nono ano; uma estrutura física muito ampla e aberta, compreendida em três prédios separados etc.

Nunca havia ocorrido na cidade a experiência de receber, no início de um governo, uma equipe diagnóstica da URG. Ela buscou investigar, numa interlocução com membros da escola, qual deveriam ser as principais intervenções para a revitalização do centro do município. Diante de várias demandas, apareceu a reconfiguração estrutural e física da própria unidade escolar, em particular no campo da acessibilidade e a condição necessária para o atendimento da educação infantil. Os membros da escola interagiram com os profissionais - arquitetos, engenheiros, sociólogos etc - do governo, propondo sugestões para o projeto de um prédio apropriado ao desenvolvimento da clientela da educação infantil; pontuaram a precariedade da sinalização no trânsito e o perigo da travessia de nossos alunos; expuseram a incapacidade de captação da água da chuva pela rede de esgoto e o seu transbordamento em períodos chuvosos; apresentaram pontos físicos precários e de potencial cultural etc. O sentimento de pertencimento foi muito forte, pois, até aquele momento, nunca tínhamos participado de um possível planejamento de governo, era algo inusitado, uma nova dimensão de ser "sujeito do território".

Assim, olhando o território, os seus sujeitos e priorizando a educação, o governo desenhou o programa Bairro-Escola, na busca de transformar Nova Iguaçu em uma cidade educadora e, a partir desse processo, ampliar o seu desenvolvimento social. É desse desafio que trato no capítulo a seguir.

O Bairro-Escola[32] surgiu em Nova Iguaçu na gestão do PT (Partido dos Trabalhadores) e foi executado com olhares e ações diferenciadas nas duas gestões deste partido. Como uma ferramenta ao propósito de crescimento social do território, o projeto apresentou a centralidade da educação com interlocução setorial, como plano de trabalho deste governo. A estruturação do plano de governo foi pautada em fazer de Nova Iguaçu uma *"Cidade Educadora"* [33], pautada na proposta filosófica de educação de Paulo Freire.

Porém, como veremos adiante, aconteceram desencontros e divergências de desenvolvimento do projeto Bairro-Escola na relação secretaria de educação x governo durante o primeiro mandato do PT, e, a busca de uma reestruturação do projeto na interação do governo e novos gestores setoriais, no seu segundo mandato.

---

[32] O projeto Bairro-Escola será explanado no item posterior.

[33] idem ao 7.

3.2 **O Programa Bairro Escola**

3.2.1 A referência na *Cidade Educadora*

O Bairro Escola[34] é a expressão programática em uma gestão municipal de conceitos e proposições derivados do movimento internacional identificado como "Cidade Educadora". Esse movimento traz temas e referências conceituais que se aproximam da proposta brasileira de Escola Cidadã, desenvolvida a partir dos anos 80 no campo educacional, especialmente, por Moacyr Gadotti e com forte influência das proposições pedagógicas de Paulo Freire.

Segundo Silva e Gourlart (2012)[35], o debate vigoroso da dimensão educadora que a cidade possui se inicia nas últimas décadas, a partir da Espanha e da França. A consolidação do conceito de Cidade Educadora teve como momento central um encontro internacional, realizado em 1990 em Barcelona, na Espanha. Ali, reuniram-se um grupo de pesquisadores e gestores públicos que elaborou o documento *Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona*. Este momento passou a ser identificado como o *I Congresso Internacional de Cidades Educadoras*.

A Declaração tem dois pressupostos fundamentais: a de que todo território de uma cidade é potencialmente educador (não apenas se limitando ao ambiente escolar) e a perspectiva de que há incontáveis possibilidades educativas na cidade, que propiciam a construção da educação integral dos seus sujeitos. Portanto, as cidades educadoras devem ter como prioridade o investimento cultural e a formação permanente de seus cidadãos.

> Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que a própria cidade oferece. Para que isso seja possível, dever-se-ão levar em conta todas as categorias, com suas necessidades particulares (Barcelona, 1990, p. 1).

[34] Além de outras referências que utilizei na pesquisa, sobre o Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu na perspectiva de uma educação integral, encontra-se no acervo das dissertações da FEBF: ASSIS, Rosana de Oliveira de. **Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da Rede Municipal de Ensino**. Dissertação de mestrado em Educação, FEBF/UERJ, Duque de Caxias, 2012.

[35] O livro Bairro Escola – uma experiência educadora em Nova Iguaçu, será lançado pela Editora 7 Letras em 2012. O autor disponibilizou-me, generosamente, o acesso a ele antes do lançamento.

No desdobramento da Declaração, foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), com a função de divulgar os princípios do documento em questão. A AICE constituiu sua agência regional da América Latina na cidade de Rosário, na Argentina[36].

A relação entre escola e cidade não se constitui exatamente como uma experiência restrita à contemporaneidade. Em sua dissertação de mestrado, Thiago Luis Alves dos Santos (2010) propõe a existência de um traçado histórico na cultura ocidental a respeito da importância dada à cidade na constituição dos processos educativos. Para o autor, o conceito de *polis*, característico da estrutura social e política da antiguidade clássica, já seria uma expressão da relação direta entre processo educativo e território da cidade. Essa relação entre educação e cidade seria preconizada por Sócrates em A República de Platão e Aristóteles em A Política. A *polis* platônica seria uma associação entre seres que compartilham de forma justa a produção da existência e que devem viver de acordo com a ideia suprema do bem. Assim, a cidade é considerada a materialização do sensível e da realidade supra-sensível do bem. Já Aristóteles determina o homem como animal político, o animal da *polis*, sendo a cidade o resultado da reunião de várias aldeias que garante a existência, a busca do bem-estar e da felicidade.

As proposições se conectam com o conceito de formação e educação do homem grego no âmbito da *Paidéia*. Segundo Brandão (2004, p.24) "a 'obra de arte' da Paidéia é a pessoa plenamente madura – como cidadão, como militar, como político – posta a serviço dos interesses da cidade comunidade".

Na Idade Média ocorre a decadência da cidade, da vida urbana e a ascensão da Igreja, que passa a monopolizar o poder e o conhecimento. Na forma escolástica, a cidade é a metáfora do espaço conceitual do reino de Deus, que remete a expressão *"cidade celestial"*. No momento de transição da Idade Média para a Idade Moderna, resgatou-se o conceito de homem, da razão e da cidade da Antiguidade, surgindo textos utopistas nos séculos quinze e dezesseis sobressaltando a Grécia e suas cidades-estado.

A Modernidade, por sua vez, vai definir o espaço escolar, centralmente, como o lugar da educação, estabelecendo-se um processo pedagógico que se aproxima da estrutura de trabalho fabril. Não casualmente, o modo fordista de produção, sustentado no parcelamento do trabalho em fases sucessivas, formando profissionais especializados e fragmentados, termina por ser também adotado como forma de organização do trabalho escolar. Com isso, a

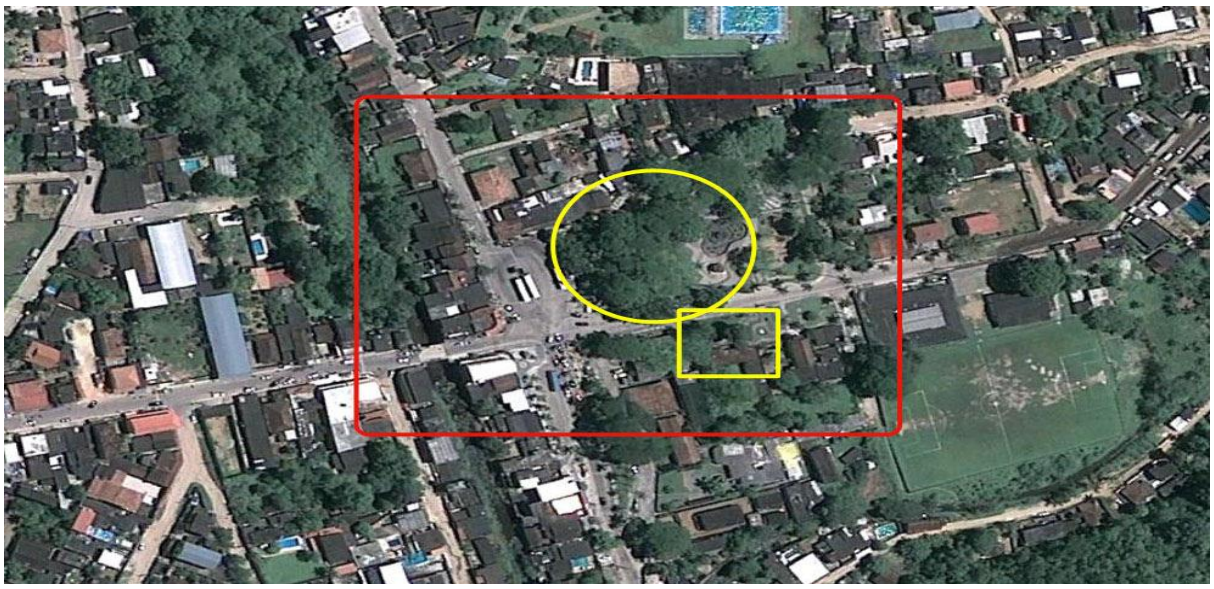
[36] Informações sobre a Associação Internacional das Cidades Educadoras podem ser obtidas em: http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/seciaec.html.

escola não estabelece identidade com o território no qual está inserida, tornando-se um espaço fechado em si mesmo e com uma dinâmica própria, ignorando-se as demandas e possíveis relacionamentos com outras organizações e grupos sociais.

A finalidade básica da instituição escolar, então, seria contribuir para a construção do Estado-Nação, que instauraria a sociedade de igualdade e liberdade para todos mediante o mérito individual. No regime hegemonizado pela classe burguesa, a escola operaria como instrumento de seleção, classificação e hierarquização. Estaria, então, mais a serviço da marginalização e da exclusão social e, por conseguinte, da transmissão da "herança cultural" sob a aparência naturalizada do *dom*, do que a serviço da promoção de uma sociedade justa e igualitária. (BOURDIEU, 1964, apud. NOGUEIRA; CATANI, 1998).

Na contramão dessa posição, os atores comprometidos com um processo educativo para além do território escolar fomentam o pensamento de que as cidades são espaços educadores quando reconhecem, exercem e desenvolvem uma função educativa, além de suas funções econômica, política, social e de prestadora de serviços. A Carta das Cidades Educadoras define que elas serão reconhecidas em sua dimensão educadora quando nelas houver uma intencionalidade e responsabilidade nesse campo. Para isso, deve-se ter uma política global de garantia da inserção plena das crianças e jovens no conjunto do território.

Mapa 2 - Tinguá/ NI - 1ª Unidade Bairro Escola.



Fonte: SANTOS, 2010.

3.2.2 Bairro Escola: a construção e o seu arranjo

O programa Bairro Escola teve o seu início no município de Nova Iguaçu em março de 2006. O Programa do governo recém eleito tinha como eixo principal o investimento na educação e, através dela, o encaminhamento de uma intervenção ampliada na dinâmica urbana municipal. Logo, o projeto tinha, necessariamente, um caráter intersetorial, no qual as secretarias do governo seriam "braços fortes" interligados ao "corpo principal", a educação. Objetivamente, a nova gestão tinha um evidente compromisso com a construção de uma cidade educadora, na perspectiva de uma educação emancipatória. No que diz respeito à Educação, o Bairro Escola, na perspectiva da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, seria um programa que desenvolveria um conjunto de políticas sócio-educativas, apontando novas possibilidades de concretização da educação para a cidadania, fora e dentro da escola (SEMED, 2008).

O desenvolvimento do Programa pode ser classificado em duas fases: a primeira, 2005 a 2008, foi caracterizada pela construção das bases teóricas/conceituais do projeto, da metodologia, da viabilização financeira, acontecendo, simultaneamente, ao "fazer empírico" no território, na escala dos bairros. A segunda fase ocorre a partir da reeleição do prefeito Lindberg Farias, em outubro de 2008, e tinha-se o propósito da universalização do Horário Integral.

Uma das primeiras ações no âmbito do projeto foi a demanda, por parte da Coordenadora do Programa Bairro Escola, Maria Antônia Goulart, de que todas as secretarias se envolvessem na construção de estratégias para a implantação do programa. Iniciou-se, então, o planejamento e as primeiras visões sobre as possibilidades de construção do Bairro Escola. Isso porque, como frisava a gestora: "A gente entendia a importância do conceito de Cidade Educadora, de Bairro-Escola, de integrar o que o município possui"... "Tiramos daí a linha de trabalho sobre a qual todas as secretarias se debruçaram e deram sua contribuição para a montagem da estratégia do programa". [37]

Houve uma relevante atividade no primeiro momento do Programa realizada pela *Secretaria de Participação Popular*. Este setor foi responsável por realizar o levantamento de lideranças e equipamentos públicos, privados e comunitários existentes em cada localidade.

[37] Cf. Bairro Escola: passo a passo. Cidade Escola Aprendiz, s/d. Material impresso e disponível no site da Escola Aprendiz: www.cidadeescolaaprendiz.org.br.

Esse trabalho era fundamental para se pudesse materializar a rede potencial de parcerias que o programa podia desenvolver em cada bairro. Para isso, o governo realiza a diagnose das principais ações que poderiam permitir a revitalização dos bairros. A atividade se deu através do *Programa de Estruturação Urbanística Bairro Escola*.

A finalidade no programa era usar os espaços comunitários em horários ociosos e integrá-los no processo de formação educativa não só da clientela de crianças e jovens do sistema escolar, mas da população local também. Esta última clientela era percebida como educanda e educadora no sistema de ensino e aprendizagem da rede municipal de educação.

Os parceiros que se propunham a colaborar com o Programa assinavam um termo de adesão. Através dele, eles assumiam o compromisso de ceder o espaço nos horários determinados para alguma atividade dos alunos. Acontecia uma relação nos moldes de um contrato de comodato. Na via de mão dupla, a prefeitura daria uma contrapartida, cobrindo os gastos com água, luz e materiais de limpeza gastos durante o uso pelos estudantes. Essa contrapartida, todavia, devido a dificuldades burocráticas, nem sempre foi garantida, o que, posteriormente, prejudicou a permanência dos parceiros.

A partir do diagnóstico potencial da parceria para a realização do Horário Integral numa unidade escolar e do mapeamento dos possíveis colaboradores, partia-se para a concretude de instalação do programa, com ênfase na busca de envolver a população local com a iniciativa: era central para o seu sucesso que os moradores locais se reconhecessem na iniciativa e de que ela ampliava muito as possibilidades educacionais das crianças e adolescentes da comunidade: eles receberiam a oferta de sete horas na escola, sendo quatro horas de ensino regular e outras três em oficinas – esportivas, culturais e de reforço cognitivo.

Estimulava-se, então, a formação de "coletivos de aprendizes" nas ruas do bairro, com ênfase no desenvolvimento das habilidades culturais, esportivas e cognitivas; na valorização de novos "espaços de linguagens". Estimulava-se, acima de tudo, enfim, a mobilidade dos estudantes e dos diversos agentes culturais: estagiários de esporte, cultura e de aprendizagem, *oficineiros*, agentes de trânsito, professores, gestores e técnicos setoriais, além das mães educadoras[38].

Todos esses agentes culturais produziam ações direcionadas e redimensionadas no viés da Educação Integral dos sujeitos do território. Eles criavam o "espaço-escola" como um "espaço-oportunizador", ampliando a realidade e o acesso dos alunos a novas linguagens. Era

[38] Mães de alunos, em geral, que eram contratadas como voluntárias e recebiam uma pequena ajuda de custo para auxiliarem no cuidado com as crianças no desenvolvimento das atividades. Com o desenvolvimento do programa, elas foram assumindo um papel mais relevante na dinâmica escolar.

uma nova realidade da dimensão de vivacidade dos meninos e meninas nas ruas do bairro; era a possibilidade dos filhos das famílias populares, para muitos pela primeira vez, acessarem atividades que ampliavam seus tempos e espaços de vida.

O programa era personificado na figura de Maria Antônia Goulart. Ela cumpria funções executiva, de articulação e de representação, fazendo uma forte pressão sobre a máquina burocrática da prefeitura para que ela conseguisse avançar. Sua condição de mulher do prefeito garantia um peso político a sua atuação que contribuía para que o programa se materializasse, embora ela não tivesse um orçamento próprio. Ela defendia a posição de que: "para nós não há distinção entre o público, privado e o comunitário, o que existe é o bairro e o nível de engajamento dos seus moradores no desenvolvimento social". Com isso, ela destacava a importância das parcerias com as organizações locais, visto que o Programa tinha como estratégia a utilização dos múltiplos equipamentos disponíveis na localidade para a concretização do programa. Desse modo, afirmava-se o caráter potencialmente educador das pessoas e dos territórios urbanos de Nova Iguaçu.

Na estratégia de concretização do projeto desenhou-se uma nova reconfiguração dos "mapas locais", dos bairros. A escola, com a implantação do Horário Integral (projeto atendendo as crianças de 5 a 18 anos em dois turnos), era o "centro" interligado a vários "pontos periféricos" com atuação de vários parceiros. Apesar da analogia geográfica, os pontos periféricos podiam, e muitas vezes, assumiam papéis de centralidades no Horário Integral, pois o esforço de construir formas de interlocução para além do interior da escola estimulava a interação e a construção de formas inovadoras de construção de possibilidades educativas nos bairros e no interior das unidades escolares.

O projeto de reconfiguração dos bairros ganhou apoio popular e gerou uma grande expectativa, seja por causa das imensas demandas existentes na cidade no que diz respeito à infraestrutura, educação e outras políticas sociais, seja por causa da possibilidade de novas formas de participação que a população percebia na nova gestão, como consideram Silva e Goulart (2012, p. 9):

> Para garantir o exercício da educação como direito, era fundamental adequar a estrutura urbana de modo a garantir o direito de circulação, de ir e vir; apenas desse modo é possível ampliar as possibilidades de encontro, de troca de saberes. Em função disso, investimos de forma massiva, como nunca havia ocorrido na história de Nova Iguaçu, na melhoria das condições de saneamento e na estrutura das vias públicas. Essa adequação urbana buscou, de forma permanente, a integração do território local a partir das unidades escolares. Nesse quadro, a denominação Bairro Escola se tornou evidente por si mesma.

Logo, no seu processo de implantação, o Bairro Escola apresentou não apenas um leque de intervenções materiais nos territórios da cidade, mas construiu também um conjunto de elementos que levavam em conta questões simbólicas e culturais. Essas eram fundamentais, em especial, por causa do acontecimento, no início da primeira gestão de Lindberg Farias, de uma violência que provocou uma imensa comoção na cidade e no país, já sinalizada no capítulo com a contextualização de Nova Iguaçu: o assassinato de um conjunto de cidadãos por policiais criminosos.

O fato elevava a necessidade de um novo olhar urbanístico e de valorização dos bairros, que tiveram suas demandas historicamente ignoradas, em geral, nas gestões anteriores, ficando evidenciado que os locais periféricos não eram prioritários na oferta de equipamentos técnicos, culturais e de infraestrutura em relação ao centro da cidade. Como exemplos dessa prática política fincada na construção da cidade em torno do "seu centro", eu citaria: a constituição ali da Vila Olímpica e do único Centro Cultural público; o fato da principal via de acesso a outros municípios vizinhos – Via Light – não ir além da região central; a raridade da presença de equipamentos e serviços essenciais, tais como asfalto, saneamento, água e coleta de lixo na maior parte dos espaços periféricos da cidade; por fim, para não ser exaustiva, a única escola de referência do município, em termos de estrutura física e equipamentos, além de valorização simbólica em termos de qualidade – a Monteiro Lobato – também está na região central. Assim, apesar da inegável pobreza de Nova Iguaçu, a distribuição desigual dos recursos aumentava o sentimento de frustração e de indignação dos cidadãos das áreas mais pobres.

No processo de diagnóstico urbano, sobressai na visão da equipe do *Programa de Estruturação Urbanística Bairro Escola* a importância dos principais bairros de Nova Iguaçu, que se constituíam em centralidades específicas. Esses territórios foram constituídos a partir do processo de expansão da estrada de ferro Central do Brasil e deram, então, o formato geográfico assumido pelo município. A dificuldade de circulação e de uma relação mais orgânica entre os bairros e a região central provocava a dificuldade da população desses bairros de se enxergar como cidadão do conjunto da cidade. Por muitas vezes escuta-se: *"sou da Posse, sou de Comendador Soares..."*. Essa visão é corroborada na fala de Sérgio Magalhães, arquiteto e coordenador do programa:

> Esta fragmentação construiu uma identidade frágil entre o morador de Nova Iguaçu e sua cidade. Mais propriamente, os cidadãos se consideram vinculados aos seus respectivos bairros e, de modo episódico, a Nova Iguaçu. A questão urbanística inicial que se coloca e, portanto, anterior ao urbanismo, é de ordem semiológica:

> como reforçar o sentimento de pertencimento do cidadão à cidade, como instrumento essencial de cidadania? 39 (NOVA IGUAÇU, s/d., p. 7).

Assim, além da implantação de Horário Integral nas escolas, o que se pretendia era desenvolver um programa dos bairros de forma singular, valorizando sua potência de ser e oferecer e respeitando a sua trajetória histórica. Para isso, era realizado um mapeamento local de cada escola na qual o programa era implantado. As parcerias aconteciam com uma gama variada e com as ofertas de cada localidade [igrejas, academias de ginásticas, sítios ou casas de moradia com piscinas, salão de festas, hortas nos quintais de moradores, praças...].

Nesse direcionamento, a coordenação do programa Bairro Escola tem claro desde início a diferenciação e atenção necessária a ser dispensada de forma singular a cada localidade, a cada "escola bairro" onde o Horário Integral fosse implantado, captando em cada local a sua especificidade. É claro que as diretrizes e a proposta do programa eram únicas, mas produzidas levando em conata a realidade local.

Feito o diagnóstico, começou a ser encaminhada a reconfiguração das ruas, com pavimentação, placas, muros pintados, sinalizações e faixas de pedestres e a identificação das marcas do Bairro Escola. As ruas ganhavam novas proporções, buscando-se uma interlocução com a comunidade, especialmente a escolar, sobre o significado do espaço público e a importância de valorizá-lo, visto, muitas vezes, o cidadão não reconhecer-se como responsável ou com direito a esse espaço.

Esta rua, na história das periferias é considerada como o lugar da violência, da milícia que comanda as relações locais, das "*crianças de rua"*, o lugar das drogas e do que *"não presta"* [expressão popular muito utilizada na cidade]. Com o programa, a intenção era fazer chegar à cidade uma nova dinâmica urbana, devolvendo aos "sujeitos do território" um significado maior da rua e certo encantamento de sentido, de importância, que fortalecesse o pertencimento ao seu lugar. Essa formulação se fazia presente nas falas de vários gestores do programa, de diferentes secretarias. Ela pode ser sintetizada na expressão: é importante devolver a rua para as crianças.

Uma das mudanças de relação com a rua nesse novo arranjo urbanístico foi a importância dada a calçada. Ela é ampliada na pavimentação e assegurada pela gestão pública, fiscalizada na sua utilização em relação ao comércio que a usufruía deliberadamente como exposição de mercadorias e garantida aos moradores no seu direito de ir e vir. Ela passou ser

[39] Cf. Bairro Escola: fazendo de Nova Iguaçu uma cidade escola. Documento da gestão municipal, s/d.

fundamental na mobilidade e deslocamento dos atores do programa, na intermediação dos agentes e na ligação entre os vários "espaços-potenciadores" dos bairros. E, ainda, como caminho de educação no trânsito, garantindo a manutenção da via de circulação do pedestre.

Um aspecto que revela a mobilização e identificação com o programa foram os vários exemplos de espaços cedidos nas parcerias feitas no processo: a piscina de uma residência local cedida às oficinas de natação; a biblioteca de uma barbearia; o sítio; o clube; o salão de festas; espaços de escolas particulares ociosos nos primeiros dias da semana etc. Os espaços se transformam em locais de estudos e de construção conjunta de conhecimento, aliados à cultura da comunidade, irradiando manifestações culturais. Ocorria, então, o que se pode chamar de construção de "redes de parcerias" nas quais espaços até então improváveis se tornavam espaços educativos, reconstruindo-se novas marcas no território e modificando a paisagem urbana.

As redes de parcerias são importantes por que: lançam um novo olhar sobre a escola e provocam a sua renovação; estabelecem uma maior integração entre a escola e a comunidade; desenvolvem práticas educacionais inovadoras; criam espaços de debates e mobilizam a sociedade para a melhoria do ensino; trazem uma dose de idealismo e colaboram para a formação cidadã; encorajam a troca de experiências entre as escolas e oferecem novos espaços e possibilidades para a Educação Integral. Na contrapartida, os parceiros fortalecem os seus projetos com os recursos oferecidos pelo Bairro-Escola sob a forma de disponibilização de mão-de-obra, espaços, metodologias, cursos, palestras e equipamentos, bem como auxílio financeiro.

As oficinas feitas nos espaços comunitários eram realizadas por estagiários - jovens universitários e, de acordo com a sua oferta, também por alunos do Ensino Médio e alunos das Escolas de Formação de Professores. Estes eram identificados como *Agentes Educadores*. Eles recebiam da prefeitura uma bolsa de R$ 300,00. Também durante o processo de desenvolvimento do programa, foram incorporados a estes os bolsistas dos programas federais Agentes Jovens e Segundo Tempo.

Os Agentes Educacionais não tinham a função de "ensinar", substituindo, no horário complementar, o papel do professor. Eles passavam por formações e por acompanhamento das secretarias. Os cursos estavam direcionados à formação pedagógica dos "oficineiros" das atividades Culturais, Esportivas, Reforço Pedagógico e informática.

Outros atores do programa eram as *Mães Educadoras*. Compostas por responsáveis dos alunos, elas tinham a função de contribuir com a organização diária dos alunos no Horário Integral, atuando, inicialmente, no horário intermediário entre a saída ou entrada dos alunos

no horário regular. Estas acompanhavam os estudantes no horário de banho, de almoço e realizavam atividades de contação de histórias, de "calmaria". Estas mães recebiam capacitações, sendo a intenção dos gestores do programa em valorizá-las no ato de educar e inseri-las como sujeitos educadores no desenvolvimento do Bairro Escola. Ao mesmo tempo, elas reforçavam a interlocução entre escola e família, e a divisão, em certa medida, da responsabilidade e dos resultados do processo educativo dos estudantes. A prioridade na seleção eram as mães oriundas do programa federal Bolsa Família.

A primeira experiência do Horário Integral foi implantada em 2006, na E. M. Barão de Tinguá, localizada na Unidade Regional de Governo - URG – de Tinguá. A instituição está localizada em uma área turística de Nova Iguaçu, relativamente pequena, com pouca movimentação e circulação de veículos na maior parte dos dias de semana. Ao seu redor encontra-se a Reserva Biológica do Tinguá, o que lhe confere um papel relevante no que diz respeito à temática ambiental do município.

Essa região foi escolhida por ser uma das pobres e distantes da região central, além de ter uma pequena quantidade de habitantes. À ocasião, a escola Barão de Tinguá atendia 505 alunos, de 5 a 18 anos. Para o desenvolvimento da oferta de atividades fora do equipamento escolar, teve um papel relevante a contribuição da Organização Social Onda Verde, além de outros sítios da região.

Na Escola Municipal Monteiro Lobato, onde trabalhei muitos anos e que dirigi entre 2006 e 2009, o programa foi implantado a partir de 2008, através da parceria com o programa do governo federal "Mais Educação" [40]. A escola atendia aproximadamente 2.500 alunos, de 4 a 18 anos, da educação infantil ao nono ano do Ensino Fundamental. O seu alunado apresenta uma realidade diversa, não sendo possível delimita-la em uma comunidade específica: eles são oriundos de vários bairros da cidade e filhos das classes média e baixa.

A escola está localizada no centro de Nova Iguaçu, próxima a área comercial, paralela a Via Light, ao lado da Vila Olímpica, SENAC e Faetec. Considerada uma escola de referência no município pela sua história, tradição e estrutura oferecida, nela também funcionava o polo do campus da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em Nova Iguaçu, até o final de 2009. Seus parceiros, no âmbito do Bairro Escola eram: uma escola de dança, a vila olímpica e um segundo prédio alugado pela UFRRJ.

[40] Esse programa foi desenvolvido com forte referência na experiência de Nova Iguaçu. Em função disso, o município foi transformado, em 2009, em área experimental, com todas as suas escolas urbanas de ensino fundamental recebendo recursos para a implantação do horário integral.

Como gestora escolar nesse primeiro momento do Bairro Escola, reconhecia, como educadora, o quadro de oportunidades oferecido aos alunos da rede pública municipal e comparava a dimensão da realidade dos filhos de professores da mesma rede e de outras públicas. Afinal, muitos de nós, professores, não escolhem a oferta da escola pública aos seus filhos e priorizam a oferta na rede privada de educação, tendo em vista, ainda, a precariedade de infraestrutura do ensino público e, consequentemente, a implicação desta na formação dos alunos. Prática que é produto e produtora da desigualdade social e escolar.

Porém, a baixa remuneração da maioria dos professores públicos impede que eles também ofereçam aos seus filhos um leque de atividades que lhes oportunizem as condições de terem um desenvolvimento integral. Essa clientela de crianças e jovens filhos dos professores da rede, na maior parte, faz apenas uma atividade esportiva; um curso de língua estrangeira; informática; ou um curso na dimensão cultural: desenho, teatro, dança etc. Impossível oferecer esse conjunto de atividades. Assim, verificar um investimento municipal que começava a construir novos serviços e equipamentos à população escolar de Nova Iguaçu representou um grande alento para os profissionais da educação e um forte investimento no Programa, apesar de seus muitos limites no processo de implantação.

4 A IMPLANTAÇÃO DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO

4.1 As referências gerais e meu papel no processo

A gestão representada pelo professor Jailson de Souza e Silva[41] iniciou-se na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED) em outubro de 2008. Ela começou logo após a vitória eleitoral para o segundo mandato do governo de Lindberg Farias. No período final da primeira gestão de governo, o grupo de técnicos da SEMED e os diretores escolares tinham recebido informações difusas de que uma nova pessoa assumiria a gestão da educação, sendo alguém de fora da cidade. Essa informação foi transmitida informalmente pela professora Marli de Freitas, Secretária de Educação durante praticamente todo o primeiro mandato do governo. Ela deixara o posto apenas no período de renúncia compulsória para a disputa de seu segundo mandato como vereadora municipal. No período, a Secretaria foi assumida por um de seus secretários adjuntos, professor Mário Farias. Este formalizou no âmbito da SEMED a vinda do novo gestor.

Havia naquele momento uma atmosfera de ansiedade e dúvida do que estava acontecendo, sobre as razões da mudança e o que ela provocaria. Isso porque a estrutura de poder das secretarias, o que não se alterara na nova gestão petista, era um forte poder concentrado nas mãos dos secretários. Assim, o novo gestor poderia fazer profundas alterações em um processo que, pelo menos, já era conhecido.

É relevante dizer que, apesar de imensos conflitos entre gestores e atores escolares na gestão da professora Marli de Freitas, muitos participaram, de alguma forma, pela campanha eleitoral desta. Isso, apesar do amplo juízo sobre o caráter autoritário e hierarquizado afirmado pela secretária e sua equipe no trato aos gestores e outros atores escolares. Supostamente, sua gestão era representada pela comunidade escolar, apesar dos limites, no plano da conduta pessoal da Secretária e de sua equipe, no sentido de construir um projeto democrático da educação, bandeira central da gestão de Lindberg Farias.

A nova gestão se iniciava, além disso, em um momento particularmente tenso, pois havia um movimento de reivindicações salariais dirigido ao ex-secretário, visto que, na

[41] Jailson de Souza e Silva é geógrafo, Dr. em Sociologia da Educação e atua no departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense. Foi Secretário Municipal de Educação em Nova Iguaçu e Subsecretario Executivo na Secretaria Estadual de Assistência Social e Direitos Humanos (SEASDH). É diretor da OSCIP Observatório de Favelas – OF/RJ.

condição de interlocutor direto entre governo e os gestores escolares, tinha assumido o compromisso de ordenar o quadro de gratificações de diretores e dos diretores adjuntos, marcado por graves distorções. Além disso, o baixo valor da dobra dos professores[42] provocava uma forte insatisfação na categoria. De fato, apesar da denominação "dobra" o valor salarial a mais no pagamento era de apenas 50% do valor do salário, apesar das horas trabalhadas e suas obrigações em relação à(s) turma(s) serem as mesmas da matrícula regular.

Outro elemento de tensão naquela conjuntura era o fato de estar sendo finalizado o primeiro mandato dos diretores escolares eleitos pela comunidade escolar. Nesse caso, havia uma forte ansiedade em relação às condições de estabelecimento das regras que definiriam o novo pleito e as condições de garantia da consolidação do processo democrático de gestão. A eleição havia sido adiada pela Secretária anterior, sem consulta ampla à categoria, tendo em vista coincidir com o ano de eleição municipal. Ela entendia ser um risco político muito grande realizá-la; isso foi possível por que o processo não tinha sido consolidado com a transformação do Decreto em Lei [43]. Entretanto, soava, informalmente, que esta não tinha um sentindo de valorização forte do processo de eleição dos diretores, mesmo tendo sido promovido em sua gestão.

Logo na primeira semana da chegada do novo Secretário, foi convocada uma reunião geral de Diretores Escolares. Nela, Maria Antônia Goulart, coordenadora do Bairro Escola, o apresentou como Secretário de Educação. Foi uma reunião impactante, em várias dimensões. Primeiro, pelo fato do gestor escolhido para aquele momento ser um educador com experiência na educação básica, representante de uma organização de peso na sociedade civil no Rio de Janeiro, tendo o tema das favelas e grupos populares como eixo de sua atuação; ser um professor universitário com titulação de doutor e não ser um político profissional, isto é, um gestor que ali estivesse buscando futuros dividendos eleitorais. Teve significado também o fato do Secretário se apresentar como filho de nordestinos, oriundo da periferia e com forte ligação com a cidade, em função de vínculos familiares.

Sua fala foi voltada para a construção de um projeto educacional com perspectiva republicana e democrática de gestão pública, buscando coordenar um projeto coletivo de

[42] Horas extras cumpridas por professores da rede que assumiam turmas com falta de professor em turnos alternativos ao da sua matricula de origem

[43] O processo de eleições diretas para diretores em Nova Iguaçu continua sendo regulamentado por decretos. A Câmara Municipal de Nova Iguaçu, durante anos, indicou esses gestores; assim, não tem interesse em aprovar uma lei que consolidará esse processo e coloca em questão suas formas usuais de exercício clientelista de mandato, em geral. E o poder executivo não teve interesse em enfrentar a Câmara nesse campo, pois tem o poder de regulamentar as eleições a cada pleito.

concretização da Educação Integral dos sujeitos escolares e para a universalização do Horário Integral. O perfil e a fala eram muito distintos do histórico dos ocupantes anteriores do cargo de Secretário de Educação. O que sobressaíra até então era a tradição de ter políticos assumindo o cargo; embora alguns fossem professores, eles estavam ali representando mais os interesses de grupos partidários específicos do que comprometidos com um projeto de desenvolvimento da rede pública de ensino da cidade.

A recepção à apresentação do novo secretário foi muito diversa: "*o cara é um idealista, suas ideias são* excelentes, *mas o nosso município ainda não evoluiu para recebê-lo, isso não vai dar certo"*; *"qual a intenção dele, o que fará conosco e com o que fizemos até agora?"*. Como também: *"até que fim, alguém com um propósito maior e que nos auxiliará"*; "*uma pessoa com gama de conhecimento e prática, se fala por aí que ele tem o propósito do Ministério da Educação, então, não fará pouco por aqui"*; *"nós fomos preferencialmente ouvidos na sua primeira reunião, ele não só cobrará, vai nos ajudar a fazer"*.[44]

O novo gestor, após fazer a apresentação de seus pressupostos, objetivos e Plano de Ações, do compromisso com o programa Bairro Escola e com a gestão pública democrática na educação, abriu espaço para ouvir e deixou claro que apenas através do diálogo permanente seria possível avançar naquele projeto global. Assim, o grupo presente teve um inédito espaço para apresentar suas proposições. Os diretores se sentiram à vontade para expressar diferentes tipos de falas e sentimentos: relatos sobre suas experiências e demandas; resistências; expectativas; satisfação pela nova postura; cobranças; reivindicações. O grupo ganhava espaço e como tinha sido motivado a se expressar, a discutir, transformou aquela primeira reunião em um momento de muita expressão e comunicação. A reunião repercutiu, pela postura do gestor e dos gestores escolares, além da SEMED, pelos canais de comunicação e outros agentes e/ou organizações do município.

No encontro foi delimitada e eleita uma Comissão de Diretores Escolares, titulares e suplentes, representantes por URG's, que imediatamente no dia posterior, se reuniu com o secretário para discutir as principais prioridades e reivindicações do grupo, conhecer, debater as preposições da nova gestão e as principais reivindicações do coletivo de gestores. Desse momento em diante a Comissão de Diretores passou a ter uma participação direta na gestão da SEMED, como um coletivo consultivo da gestão. Adiante, outro importante coletivo consultivo, os de coordenadores políticos pedagógicos, foi criado.

[44] Registros de memórias e de anotações feitas naquela reunião.

Uma característica marcante da rede pública de educação de Nova Iguaçu era a estrutura física precária, típica de redes públicas escolares das periferias, diante de anos a presença de gestões comprometidas com a garantia dos direitos fundamentais da população. Essa precariedade gerava a necessidade de respostas criativas para o desenvolvimento em curto espaço de tempo de uma educação integral de qualidade. O enfrentamento dessa precariedade estrutural não era o único grande desafio da nova gestão: questões como a valorização do profissional na educação; as condições e avanços pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, da sociabilidade e/ou das relações *"sociopedagógicas"*, a construção cotidiana do currículo escolar; a promoção de uma cultura escolar republicana, laica e democrática, dentre outros, eram pontos centrais na agenda proposta pela nova equipe de gestão.

Naquele momento, eu assumira o cargo de Diretora Geral da E. M. Monteiro Lobato. Era o final do meu primeiro mandato nesse cargo – havia sido eleita pela comunidade escolar no ano de 2006, com mais de 90% dos votos, na primeira Eleição Direta de Diretores Escolares, disputando com outra chapa. Isso representou uma satisfação imensa, apesar de certo temor pela responsabilidade assumida e um crescimento profissional e da militância social no campo educacional da cidade.

Eu possuía três anos na direção da instituição escolar, tendo assumido antes do cargo geral o de diretora adjunta. Era a gestão da maior escola da rede de educação de Nova Iguaçu, tanto em sua estrutura física como na quantidade e diversidade dos atores escolares. A responsabilidade maior decorria do fato daquela ser a primeira direção constituída de forma democrática, com a finalidade de construir e consolidar uma gestão escolar participativa, integrada, de viés republicano e democrático. A tarefa não era simples, diante do quadro tradicional de referências fisiológicas, patrimonialistas e clientelistas que dominavam a lógica política da cidade, que tinham um interesse central na influência que os gestores educacionais tinham para a reprodução de seus mandatos e estruturas de poder.

As demandas de ações de trabalho, desenvolvimento, atividades e diálogos/interlocuções não passavam apenas pela unidade escolar, em si mesma. A Monteiro Lobato tinha também um papel fundamental no acolhimento e na garantia de atendimento não só da rede e da equipe da SEMED, como das demais secretarias. Havia também o atendimento do novo campus da Universidade Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, do programa Pré-Vestibular Comunitário e de outros setores da sociedade civil.

Acredito que a minha "posição geográfica" e perspectiva engajada tenham me proporcionado um lugar estratégico em termos de olhares, percepções e movimentações em

relação à escola, suas relações administrativas, pedagógicas e dialógicas; na interlocução com a secretaria de educação, em particular no que diz respeito ao atendimento de suas demandas logísticas; e, principalmente, receptora de ações estruturais do Bairro Escola (como capacitações, formações e encontros diversos que ocorriam naquele espaço escolar). Fora o trabalho dialógico e ativo com pais de alunos e os todos agentes escolares, especialmente, com os alunos. Penso que consegui manter, durante a gestão de diretora, a proximidade com os estudantes e possuía um vínculo bem forte, um receio que tinha ao sair de sala de aula e assumir o cargo em tamanha dimensão dessa unidade.

Minha posição e postura também me proporcionaram um espaço considerável no grupo geral de Diretores Escolares, passando a verbalizar, muitas vezes, as posições coletivas do grupo, propondo caminhos de diálogo, encaminhamento de reivindicações e sugestões de práticas da gestão democrática. Essa postura me levou, mais adiante, a ser percebida como uma profissional com potencialidade para atuar no campo da mediação, articulação e de interlocução entre os "sujeitos do território" da SEMED e das Comunidades Escolares. Nesse processo, fui convidada para implantar o instituto da Ouvidoria da Educação.

Eu tive contato com a equipe de gestão, que foi sendo formada e apresentada aos poucos, desde o início, na primeira reunião de Gestores Escolares, assim como na Comissão representativa dessa. Essa gestão atraía-me e impactava pelos seus propósitos, pelas suas práticas e pela potencialidade de constituir o diálogo; mais diretamente, a construção de espaços de escutas e falas dos atores escolares. Tudo isso vinha ao encontro da minha trajetória de militância social, profissional e de formação como educadora, oriunda e professora de um pré-vestibular comunitário e social na Baixada Fluminense, geógrafa formada pela PUC-Rio, gestora escolar eleita etc.

A minha trajetória; a postura e prática no coletivo de diretores; a articulação do espaço escolar e mediação cotidiana entre os seus sujeitos em torno de um novo projeto político pedagógico; as várias inquietações, e tentativas de dar conta delas na ação como gestora, sobre os melhores caminhos para a concretização de educação pública integral, que redimensionasse os coletivos daquela unidade escolar complexa e que refletisse a representação que se tinha da Escola Monteiro Lobato na cidade; isso tudo deve ter contribuído para que eu recebesse o convite de estudar, organizar e implantar um projeto de tal amplitude.

A procura era de alguém com um perfil determinado: buscava-se uma pessoa que fosse referência no sentido de lidar com os conflitos, com capacidade de trabalhar com a mediação nessa rede como um todo, de articular politicamente e tecnicamente a interlocução

entre gestores e comunidades escolares e que se colocasse com sentido diante da idealização de uma Educação Integral e do programa de ação educativa, o Bairro Escola. E obviamente que tivesse conhecimento e um grau de compromisso com a realidade e o cotidiano da cidade.

Recebi o convite em janeiro de 2009. Nesse período, já começavam os primeiros passos no sentido da instalação da Ouvidoria da Educação como espaço de diálogo entre a equipe da SEMED e da rede escolar. A maior parte do núcleo central da gestão e o secretário da educação não eram de Nova Iguaçu; assim, a ouvidoria assumia o papel de articulação, além da mediação dos conflitos entre escolas, seus agentes, técnicos e gestores. Nesse sentido, o convite vinha imbuído da importância de um instituto de Ouvidoria da Educação que assumisse um papel central na gestão. Eu era reconhecida nesse momento como conhecedora da realidade da rede, comprometida com os avanços dessa, além de representar uma pessoa com formação universitária – o que ainda estava longe de ser universalizado na rede pública local.

A partir dessa hora e o convite sendo aceito, fui colocada diante de uma realidade especialmente crítica, considerando os objetivos da gestão e as condições de funcionamento da rede: além da precariedade física histórica, a demanda pela implementação de uma educação de horário integral coexistia com a falta de professores, de suporte técnico e/ou de profissionais nas atividades do Horário Integral; uma oferta insuficiente de merenda escolar e a ineficácia do programa de autonomia financeira das escolas através da verba municipal, o *Conta Escola*.

Vale ressaltar que, naquele momento, eu me encontrava em fase transitória entre a gestão escolar e implantação da Ouvidoria da Educação. Assim, ainda participei do segundo processo de Eleição de Diretores Escolares enquanto aguardava que o novo órgão fosse consolidado com o ato de criação legal. Nesse percurso, o meu papel era buscar levantar e sistematizar as principais e imediatas demandas oriundas das unidades escolares para que se pudesse avançar com a agenda proposta.

Nesse sentido, já no início da gestão foram tomadas algumas iniciativas fundamentais para a organização, manutenção e avanço das políticas públicas democráticas escolares, tais como: criação do Fórum Consultivo e Deliberativo das diretrizes e Regimento da Eleição Direta de Diretores Escolares; o Decreto lei e a Eleição de Diretores pela comunidade escolar; a eleição dos Coordenadores Políticos Pedagógicos (CPP's) pelo corpo docente das escolas.

Foi enfatizada, especialmente, a construção de medidas que tornassem efetivas as possibilidades de criação de mecanismos da autonomia escolar, que permitisse à gestão local gerenciar os seus problemas estruturais, liberando os gestores da secretaria para avançarem na

organização do sistema geral da gestão educacional. Por algumas vezes, ouvimos o secretário expressar: “ainda não sou um secretário da educação, apenas um síndico da educação”. Central para dar conta de criação de um projeto que incorporasse diferentes sujeitos como protagonistas era a criação de novos canais de interlocução e de práticas pedagógicas.

O projeto pedagógico apresentado na gestão era, como o plano de ação, aberto a ser construído numa ação maior e participativa com o conjunto dos atores da rede de educação. Ele tinha, naturalmente, pressupostos rigorosos e globais, referências filosóficas e políticas sistemáticas e expressava um grau substantivo de crença na utopia educadora. Ele foi denominado: *“Redes de saberes do Bairro Escola”*. E apresentava um convite instigador: *“Faça sua parte na escola dos seus sonhos”*. É a partir desse projeto que o núcleo gestor central, incluindo a Ouvidoria, buscava produzir suas atividades para com a rede escolar.

Naquele projeto pedagógico era apresentado o que se pode chamar de “espinha dorsal” do que a gestão queria, pretendia e se propunha delimitar junto à rede, no âmbito e contexto do Bairro Escola, o que era possível e essencial na construção de uma Educação Integral dos “sujeitos escolares” e dos “sujeitos do território”, que fazem parte do corpo escolar, objetiva e subjetivamente. Seus principais itens eram:

1. O termo projeto remete a um vir a ser, a um desejo que se torna necessidade e que busca se realizar de forma ordenada, de forma global e que remete, portanto, para a utopia. Nesse sentido, o que dominava, acima de tudo a gestão, era o desejo de contribuir na construção de um projeto de cidade, de humanidade para Nova Iguaçu, tendo a questão da educação como eixo fundamental. Esse projeto reconhecia/buscava a combinação/tensão permanente entre práticas presentes e as do futuro, sempre tendo os sujeitos, as pessoas, em suas diferenças e semelhanças, como criadores fundamentais do processo. Apenas desse modo acreditava-se ser possível construir um projeto pedagógico que integrasse as dimensões do político, da ética e da cognição.

2. O primeiro desafio do novo Secretário, expresso publicamente pelo próprio, era resistir à tentação do poder, vaidade tão comum àqueles que ocupam determinados cargos onde o poder de decisão sobre a vida de um grupo de pessoas é grande. Em um texto específico sobre isso, ele expressou: “*para escapar a essa tentação, tão humana, não posso jamais esquecer que sou a combinação de uma série de práticas, de experiências: minha longa vivência na periferia, na escola pública - e minha identidade com essa origem popular, em múltiplos planos; minha condição de professor de educação básica durante dez anos; e minha condição de professor da*

universidade há dezessete anos. Estas práticas me tornam um ser plural em minha unidade e tensionam, colocando as práticas e elementos do campo do outro sempre presentes".

3. E ainda: *"Na prática, minha experiência como estudante e como professor municipal me fazem colocar em questão os demiurgos, seres que assumiam a secretaria de educação durante minha estada na escola e, considerando que tudo na escola pública era marcada pela precariedade e falta de qualidade, buscavam impor seus projetos pedagógicos pessoais"*.

4. Não havia acordo com o "discurso de carência" em relação às escolas públicas, o mesmo, não por coincidência, utilizado em relação às populações locais que nelas estavam. A rede escolar pública é complexa, plural, marcada por um conjunto diverso de práticas, posturas e projetos. Visibililizá-los e reconhecê-los deveriam ser, então, o ponto de partida para a construção de qualquer proposta de ação.

5. Em função disso, tínhamos como referência maior a proposição de um projeto de ação denominado "Rede de saberes". Ele buscava ser a expressão pedagógica do Bairro Escola. Entendendo que este era um dos projetos mais inovadores, sofisticados e avançados já feitos na educação brasileira, o projeto da nova gestão partia do princípio que muitos saberes estão presentes na escola, em diferentes condições de exposição e posição de poder. Então, eles devem ser expostos, valorizados e trabalhados de forma integrada, sempre que possível.

6. Não abriríamos mão, naturalmente, como gestores da rede municipal de educação, de participar do processo, de coordená-lo, pois essa era a função que nos cabia. Muito diferente era querer estabelecer qualquer proposta pedagógica de cima para baixo, sem levar em conta as práticas locais.

7. Nesse caso, o pressuposto central do projeto era que só poderia haver *redes de saberes* quando houvesse *redes de poderes*, pois poder e saber são indissociáveis. Mas, nesse caso, tinha-se que fazer um movimento de ruptura: significava redefinir o conceito de poder, rompendo com a visão do senso político tradicional, e do senso comum, onde ele é visto apenas como dominação, como uma "equação da soma zero, na qual o poder de A = não poder de B. Nessa equação, para A ter poder, ele precisa dominar, anular qualquer poder de B.

8. Vivia-se, até ali, experiências onde um pretenso projeto pedagógico democrático e autônomo de saber tentava ser implementado através de práticas centralizadoras, autoritárias e/ou que desrespeitava a dignidade humana e a posição do outro. E muitos de nós, educadores, já tínhamos vivido essa contradição.

9. Uma coisa era buscar a hegemonia de sua proposta, e disso não abria-se mão; outra coisa, muito diferente, era considerar que os outros atores – o conjunto de profissionais que atuam na escola, estudantes, pais e membros da comunidade - deveriam ser anulados no processo e não deveriam ter respeitada sua capacidade de decidir sobre as práticas desenvolvidas no espaço escolar.

10. Nesse sentido, um princípio central surgia em decorrência do pressuposto assinalado: só poderia haver uma rede de saberes quando os saberes tivessem o devido espaço para se expressarem, a devida autonomia. O curioso, nesse campo, é que a imensa maioria dos profissionais das universidades públicas defende bravamente a autonomia de sua instituição na relação com o poder central. Todavia, muitos, quando assumem algum cargo público na educação, pouco fazem para que o princípio da autonomia pedagógica e de gestão cheguem à unidade escolar.

11. Essa autonomia, nas duas dimensões, a ser construída de forma regular e continuada, era o principal compromisso que a gestão afirmava com os atores que tocam a rede escolar. Por outro lado, o compromisso desses atores era construir, de forma democrática e ordenada, o seu projeto político pedagógico, implantá-lo e avaliá-lo devidamente, com a participação da equipe central nesse processo, e de outros atores da sociedade, local e do conjunto da cidade.

12. Nesse processo, cabia reconhecer o conflito como parte inerente das relações entre os atores, e não vê-lo como negativo em si; fundamental, na verdade, eram consideradas as práticas utilizadas para trabalhar com ele. Nosso caminho era o diálogo, a busca de pontos comuns e o estabelecimento de mecanismos de resolução dos conflitos transparentes e coerentes com a proposta global de gestão.

13. Definindo esse princípio de desenvolvimento do Programa Bairro Escola, em especial no que concernia o seu caráter republicano, democrático, humanista e vinculado a uma dimensão educadora da cidade, apresentavam-se os seguintes princípios que sustentavam, considerando a história e a realidade social brasileira, nosso projeto pedagógico:

- No que diz respeito ao papel da educação na realidade contemporânea, entendia-se que ela tem como sentido maior contribuir para a formação de um cidadão em condições de exercer de forma plena os seus direitos e suas responsabilidades com o coletivo social. Com efeito, é sabido que a lógica social dominante reduz o ser humano a sua condição de consumidor, estabelecendo o acesso a bens de consumo distintivos como a referência de valor e de hierarquia entre os indivíduos e grupos sociais. Desse modo, por exemplo, a vida de um jovem com diploma universitário, morador de área nobre, de pele branca e que trabalhe no mercado formal, especialmente em uma grande empresa, é considerada, em geral, mais "valiosa" do que a de um jovem negro, com baixa escolaridade, desempregado ou trabalhador informal, morador da favela ou periferia. Romper com essas representações e práticas sociais é inerente à escola contemporânea.

- Na perspectiva de apontar para uma cidadania plena, a escola deve buscar ampliar o tempo e espaço existenciais do seu educando, de forma que ele consiga viver de forma integrada sua condição singular-subjetiva, sua condição particular-social e sua condição humano-genérica.

- Nesse trabalho educativo, cabe à escola contribuir a partir de um papel específico, que leve em conta o desenvolvimento, progressivo e regular, de cinco objetivos/competências centrais*:* o domínio da leitura, escrita, da fala coletiva e da escuta; da racionalidade lógica/científica; a compreensão crítica da realidade social; a vivência ampliada da relação corpo/ética e corpo/estética.

- Esses objetivos/habilidades não foram definidos de forma arbitrária, mas sim em função da questão fundamental que domina o século XXI: a construção de uma sociedade que leve em conta tanto o direito à diferença como o direito à igualdade.

- Nesse caso, assumia-se a postura que os estudantes não estariam na escola para se tornarem "pequenos" gramáticos, matemáticos, físicos, geógrafos, historiadores etc. Estas disciplinas científicas são meios fundamentais, mas não podem ser um *fim em si mesmo*. São meios para a consecução dos objetivos/habilidades descritas no item anterior e devem, através de um processo de transposição didática, serem instrumentos de construção da autonomia cognitiva e crítica por parte do cidadão.

- Definidos os princípios que norteavam a gestão, cabia aos atores da escola discuti-los e buscarem os seus caminhos pedagógicos, construindo-os de forma participativa e democrática, levando em conta as especificidades dos diversos atores: educadores, educandos, familiares e grupos comunitários.
- Nesse sentido, entendia-se que deveria ser eleito um profissional da educação para cumprir o papel de articulador, de estimulador do processo participativo. Essa liderança seria legitimada através de sua eleição para o cargo de Coordenador Político Pedagógico, através de participação do conjunto da comunidade escolar.
- Ao mesmo tempo, entendia-se que era necessária a formação de um Conselho Pedagógico, a ser formado por representantes dos atores constituintes da unidade escolar. Seu papel seria desenvolver as atividades de formulação, implantação, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (que mais a frente da gestão vinha se constituir em uma das câmaras temáticas dos conselhos escolares).
- O papel da SEMED nesse processo era, por sua vez, estimular o processo de construção do projeto político-pedagógico, oferecendo, dentro de suas possibilidades materiais, as condições adequadas para que ele fosse implantado; coordenar e/ou articular o processo de formação continuada dos atores da escola e da comunidade; acompanhar e avaliar a implantação do Projeto, fazendo análises globais e propondo eventuais medidas de ajuste, de acordo com o desempenho almejado.
- Para isso, estava-se propondo a criação do Centro de Formação Pedagógica e de Gestão. Nesse espaço, seriam desenvolvidos encontros, cursos de diferentes ordens, sistematização, elaboração e difusão de metodologias que contribuíssem para que os atores da escola materializassem a proposta pedagógica aprovada.
- No processo de construção do projeto de gestão assinalado, afirmava-se uma estratégia de atuação conjugada; nela, buscava-se identificar, reconhecer e buscar tratar com rapidez e eficiência os desafios imediatos e locais, tais como equipamentos, alimentação, gestão de pessoal, manutenção etc. Além disso, devia-se encaminhar iniciativas que permitissem a implantação dos projetos de cada unidade educativa. Evidentemente, não haveria uma separação estanque entre as ações imediatas e mediatas, presente e futuro. Isso nos permitiu construir efetivamente uma utopia

concreta, onde "*cada um deveria fazer sua parte para construir a escola dos seus sonhos".*

- Exemplos de ações propostas a serem encaminhadas para a construção da Rede de Saberes do Bairro Escola:
    - Definição da nomeação dos vigias;
    - Definição de procedimentos da Conta Escola;
    - Equacionamento dos problemas da merenda;
    - Encaminhamento das reformas e término das escolas em construção;
    - Avanço no processo de municipalização;
    - Avanço no processo de informatização da matrícula;
    - Criação do plano de adequação e suporte pedagógico das unidades escolares: informatização, com redes comunitárias de formação em informática e de manutenção; programas pedagógicos- turísticos; rede de metodologias e avaliações; adequação pedagógica das instalações etc;
    - Substituição do cargo de *administradora de creche* para diretora de unidade de educação infantil;
    - Criação do Portal da Educação;
    - Criação das escolas livres de Fotografia, Publicidade, Línguas e Jornalismo;
    - Criação da Ouvidoria da Educação, com mandato definido;
    - Regulamentação de processo de eleição do coordenador de projeto político-pedagógico e do conselho pedagógico;
    - Seleção de mães e jovens educadores para o programa *células de saberes*;
    - Criação de instrumentos de informativos e formativos sobre processos de eleições;
    - Abertura do processo de elaboração participativa dos PPPs e do plano de autonomia administrativa-financeira;
    - Criação do processo de discussão do plano de cargos e salários e do sistema de incentivo de desempenho na unidade escolar;

- Criação do selo “empresa educadora”;
- Criação do prêmio “destaques do ano em educação da cidade para : educadores, profissionais de apoio, educandos e *família* educadora.
- Materialização da editora da cidade de Nova Iguaçu com temas e/ou obras relevantes dos educadores e educandos locais;
- Criação da Rede de Formação Pedagógica e de Gestão de Nova Iguaçu;
- Realização do Seminário Municipal de preparação dos PPPs.

Já no começo dessas iniciativas eu assumia o projeto da ouvidoria, com a função já discorrida neste texto. Um pouco mais a frente, comecei a organizar uma Comissão de Ouvidoria, um grupo inicial de cinco a sete membros que estudasse e pensasse o projeto da Ouvidoria da Educação a partir de sua proposição original. Neste período, mesmo sem infra-estrutura adequada, tais como sala, meios de comunicação, ocupando corredores e salas improvisadas, paralelamente ao pensar o projeto, a comissão de ouvidoria já começava atender por conta da demanda da população das comunidades escolares em terem um espaço no qual fossem recebidos e ouvidos com relação as suas necessidades.

4.2 **As referências conceituais e as formas legais para a construção da ouvidoria**

A Constituição Federal de 1988 define no artigo 211 que *“A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”* e define a autonomia dos *entes* federados promulgado no artigo 18: *“A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”.*

Os artigos da Constituição Federal embasam várias ações decorrentes do processo de redemocratização do Brasil e possibilitam muitas outras práticas públicas de caráter republicano e democrático. E permitem que cada *ente* federado cumpra as responsabilidades que lhe confere a própria Constituição, desenvolvendo suas atividades com autonomia, mas

em regime de colaboração, na totalidade da nação [45]. Além da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.304/96) também fortaleceu a autonomia dos municípios, garantindo o direito dos gestores de optar pela criação do seu próprio sistema de organização da educação, em colaboração com o Estado e a União, desde que respeitadas as diretrizes nacionais. Caso a cidade não opte pela construção do seu sistema educacional, ele fica submetido ao sistema estadual, como é perceptível aqui: artigo 8º - "Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei"; parágrafo único do artigo 11 – "Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino"*;* e art. 8º, § 1º - cabe a União "a coordenação da política nacional de educação".

Os citados documentos referendaram a criação, no ano de 2007, do Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu (SME). Ele foi elaborado pela Secretaria de Educação em parceria com a Organização da Sociedade Civil Instituto Paulo Freire. A partir desse documento de referência, foi construída, com a participação, debates e deliberações de representantes das comunidades escolares, o Plano Municipal de Educação (PME - 2008/2018), elaborado em sintonia com o Plano Nacional de Educação (PNE). O processo ocorreu a partir de planejamento com cronograma delimitado, estimulando-se o diálogo e privilegiando as escolas e os bairros em sucessivas etapas [46].

Até aquela gestão, a cidade de Nova Iguaçu não possuía uma regulação própria do sistema educacional, estando sujeita à legislação estadual. Esse processo de construção de um sistema legal, de acordo com o programa Bairro Escola, era fundamental para: regular, com base jurídica, administrativa e pedagógica, o conjunto da oferta educacional, tanto em nível de escolas públicas e privadas; permitir um plano condizente com as particularidades das comunidades locais; aproximar-se do cidadão, possibilitando um exercício de cidadania mais ativa; e projetar o atendimento das necessidades educacionais pelo período de dez anos[47].

A Ouvidoria da Educação foi formulada, desenhada e materializada na nova gestão (2008 – 2010). Todavia, a sua criação já constava como um objetivo do Plano Municipal de Educação de Nova Iguaçu. Com efeito, no item *Objetivos e Metas Setoriais* e sub-item *Profissionais da Educação*, o PME descreve da seguinte forma: "Objetivo 5: Criar serviço de ouvidoria. Meta: criação, até 2009, de serviço de ouvidoria."

---

[45] Cf. Texto Base referencial de anteprojeto de Lei do Sistema Municipal de Ensino de Nova Iguaçu. Secretaria Municipal de Educação e Instituto Paulo Freire, 2007.)

[46] Os textos assinalados serão colocados no capítulo anexo da dissertação.

[47] Cf. Material de divulgação do Bairro Escola, Coordenação do Programa Bairro Escola (2007).

O novo secretário soube que o Plano previa a instituição da Ouvidoria apenas quando teve acesso ao Plano Municipal da Educação, e o fato foi surpresa mesmo para membros antigos da rede municipal. Isso porque, infelizmente, a inserção do órgão no Plano não ocorrera em função de uma efetiva demanda e preocupação da gestão anterior com um instituto desse tipo, mas em função da forte influência do Instituto Paulo Freire na definição conceitual do Plano e em sua formatação final. De fato, ele não fazia parte do universo de preocupações dos gestores ou mesmo dos profissionais da rede. Assim, apesar da Ouvidoria estar prevista para ser criada até 2009, não houve medida alguma da gestão da SEMED, à época, para, pelo menos, discutir sua implantação na rede municipal.

Os pressupostos, princípios e regras de constituição da Ouvidoria da Educação implantada foram sendo estabelecidas em várias dimensões sociopedagógicas. Levando em conta seu papel efetivo na construção global do Projeto Pedagógico proposto. O fato ampliou a relevância da criação do órgão no âmbito da rede municipal de educação e do programa Bairro Escola em um momento no qual houve um significativo em seu processo de implantação na cidade de Nova Iguaçu.

A Ouvidoria da Educação foi normatizada pelo Decreto Nº 8.511, de 27 de novembro de 2009 [48]:

> CRIA A OUVIDORIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.
> O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando de suas atribuições conferidas pela legislação em vigor
> DECRETA:
> Art. 1º - Fica criada a Ouvidoria do Sistema Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu, denominada também Ouvidoria da Educação, na forma deste decreto. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Outro material de caráter regulador do instituto então elaborado foi o *Regimento da Ouvidoria da Educação*. Ele foi elaborado pela equipe da Ouvidoria e funcionou como a referência central para a atuação do trabalho desenvolvido entre encaminhado para ciência, discussão e aprovação do Conselho Municipal de Educação (CME). Essa iniciativa por parte da gestão da SEMED revelava um forte valor simbólico e político. Afinal, a medida atestava a importância conferida àquela instância, revelava o compromisso da gestão com o seu fortalecimento e com a consolidação do processo de gestão democrática que era o cerne da gestão proposta pelo prefeito Lindberg Farias. Enfatizava-se, assim, o respaldo às instâncias públicas, a valorização do diálogo, da participação e o controle social da gestão educacional.

[48] O Decreto estará disponível no capítulo anexo da dissertação.

Do mesmo modo, garantia-se o reconhecimento, legitimação e abertura da nova estrutura e de um novo espaço de diálogo e mediações no sistema educacional.

Aquele processo de formalização, todavia, coincidiu com a proximidade da transição da prefeitura. O Prefeito seria candidato a Senador e vários meses antes de sua renúncia as tensões políticas se agravavam na cidade. Em função desse quadro político, e apesar de forte mobilização da equipe da SEMED, da busca permanente de viabilização do debate a respeito do tema com os representantes legais do CME, o Regimento não foi votado naquele Conselho antes da finalização daquela gestão e de minha atividade como Ouvidora. Para agravar a dificuldade de consolidação do quadro legal e político da Ouvidoria de Educação, a nova gestão - assumida por uma militante histórica na cidade do Partido Comunista do Brasil – PCdoB, mas que nunca lidara com a questão educacional – não deu respaldo ao documento e não buscou garantir sua publicação.

Além, desses instrumentos legais de constituição da ouvidoria, como já visto no item sobre a contextualização do instituto de ouvidoria no Brasil, o sentido e norte referencial desde órgão em qualquer espaço de gestão é a criação de um canal participativo que reconheça o cidadão em sua integralidade, propiciando o exercício da cidadania na reconfiguração do lugar e da existência mediante as relações sociais estabelecidas.

Em outra dimensão, é um canal inerente a comunicação, onde se estabelece a escuta, a fala, a mediação, o registro, o encaminhamento, a resposta, que concretiza um controle social, ativo, qualitativo e avaliativo da gestão pública, ao mesmo tempo, que viabiliza estratégias de proteção e promoção do cidadão na violação dos seus direitos sociais, na negligencia e abusos que a estes se cometem.

E, ainda, se faz eficaz e sólido como espaço válido de um Estado Republicano em instâncias e organismos na sociedade contemporânea, de forma *autônoma*, cuja função de permear a transparência eleva a busca pela concretude dos princípios da administração pública imbuídos dos princípios constitucionais. E que atribui referencia enquanto organismo promotor e instigador da “coisa pública”, atendendo o “público cidadão” no paradigma democrático.

Digo que, outros documentos como textos, projetos e informativos da Ouvidoria da Educação foram sendo construídos ao longo do seu processo de implantação e de realização no período da gestão tratada e que serão visualizados no discorrer dos itens mais a frente.

Fechando assim, na conceituação da Ouvidoria da Educação, o organismo foi viabilizado e desenhado nas dimensões referenciais dos princípios e fundamentos da

democracia, com autonomia, intuindo o desenvolvimento da Educação Integral na cidade. Coexistindo em políticas/práticas públicas que visavam atingir o cidadão, atribuindo ao espaço direto deste sujeito (o lugar), a autonomia do desenvolvimento da cidadania plena, mesmo diante da historicidade da busca de construção de um projeto nacional de educação em nosso país. O que por sua vez intencionava a *"viabilização utópica"* da constituição de *poder* ao sujeito da cidade, por permitir que este praticasse junto à gestão pública a participação popular no cotidiano escolar, se constituindo como *sujeito da pólis*.

4.3 **O Processo de Implantação da Ouvidoria**

4.3.1 Características da rede de educação

Pensar a pesquisa científica do campo da educação com o olhar voltado a fotografia de NI, já ganha relevância sendo uma das maiores Rede Municipal de Ensino da Baixada Fluminense, apresentando um signo/marca no espaço considerável na universalização do acesso ao ensino da classe popular. Segundo o site da prefeitura de Nova Iguaçu, a rede municipal de educação atualmente compreende um quantitativo de 126 escolas e 07 creches conveniadas, um aumento de 2 unidades escolares em relação a 2010. E o IBGE apresenta no censo de 2011 um total geral de:

- 652 estabelecimentos de ensino[49];
- 333 estabelecimentos de saúde, sendo 104 de unidades do SUS.

De acordo com um levantamento e estudo feito por Dalcio Marinho e a sua equipe do setor de matrícula da semed em 2010[50], o quadro de equivalência das Unidades Escolares foi atualizado pela Lei Municipal nº 3.850, de 28 de junho de 2007, sendo ampliado com os dados de 2010 para uma revisão. Vejamos o quadro abaixo:

[49] Compreende estabelecimentos: federal, estadual, municipal e privada.

[50] Estudo e texto apresentado na gestão educacional da semed em 2010 como revisão e alteração do número de classes de escolas em função de número de turmas, objetivando a construção de uma proposta de reajuste de dobras e criação de adicional de Direção Geral, Adjunta, CPP e Assessoria.

Quadro 3 - Quantitativo de Escolas – 2006 e 2007.

Classe	Número de Turmas	Quantidade - escolas em 2006	Quantidade - escolas em 2010
A	Acima de 16 turmas	48	53
B	Entre 11 e 16 turmas	31	38
C	Até 10 turmas	20	33
Total		**99**	**124**

Fonte. SEMED/Gestão 2008-2010 Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu.

Tal estudo considerava que, entre 2007 e 2010, o número de escolas aumentou em razão de quatro ações:

- municipalização de unidades do Estado (07 unidades);
- promoção das creches a escolas municipais de Educação Infantil (Decreto nº 8407 de 17 de julho de 2009 (12 unidades);
- a municipalização de estabelecimentos privados – um, de Ensino fundamental, e dois, de Educação Infantil – (03 unidades);
- e a instalação de novas unidades de Ensino Fundamental (03 unidades).

O que resultou nessa gestão, o total de 124 unidades escolares em 2010. Abrangendo o atendimento nas modalidades de Educação Infantil (de 2 a 5 anos), Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º ano), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Quadro 4 – Quantitativo de Turmas e Escolas – 2010.

Nível	ATUAL		PROPOSTA/2010	
	Nº de turmas	Nº de escolas	Nº de turmas	Nº de escolas
A	50 ou mais	4	49 ou mais	4
B	20 a 49 turmas	39	37 a 48 turmas	2
C	10 a 19 turmas	53	25 a 36 turmas	16
D	até 9 turmas	28	15 a 24 turmas	42
E	-	-	7 a 14 turmas	42
F	-	-	até 6 turmas	18
Total	**Todos os níveis**	**124**	**Todos os níveis**	**124**

Fonte. SEMED/Gestão 2008-2010, Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu.

A percepção da universalização do ensino também pode ser percebida nos dados de matrículas na rede por segmentos e anos de escolaridade, tendo um número expressivo de alunos atendidos no decorrer dos anos, totalizando: dezembro de 2009 – **65.422** alunos; dezembro de 2010 – **63.071** alunos; e abril de 2011 – **61.656** alunos. Entretanto, o atendimento desse quantitativo ainda não é satisfatório na totalidade de crianças e jovens do município, sendo reconhecido como um processo contínuo e condicionado a ampliação e melhoria das condições estruturais da rede. Os problemas estruturais de ordem física das escolas é uma significativa demanda a ser eliminada.

De acordo com o Censo Escolar 2011 este era o quantitativo de estudantes atendidos na rede

Quadro 5 – Matrículas na Rede – 2009/2010/2011.

	EDUCAÇÃO INFANTIL		**ENSINO FUNDAMENTAL**		
ANO LETIVO	**Creche**	**Pré-Escola**	**1º ao 5º ano Anos Iniciais**	**6º ao 9º ano Anos Iniciais**	**Educação de Jovens E Adultos (EJA)**
2009	926	4.740	41.862	11.378	5.987
2010	946	4.606	38.854	11.644	6.204
2011	997	4.586	37.814	11.316	5.986 (Continua)
		EDUCAÇÃO		**ESPECIAL**	
2009	2	16	465	25	21
2010	12	15	687	48	55
2011	10	20	771	58	98 (Conclusão)

Fonte: INEP – Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, 2011, Censo Escolar.

Os alunos compreendidos na Educação Especial não possuem turmas ou escolas diferenciadas, estudam distribuídos em todos os segmentos de ensino e participam de atividades em Salas de Recursos. No qual, no quadro da SEMED, existe uma equipe de coordenação das salas e do trabalho desenvolvido em polos distribuídos em algumas escolas e por URG's, com atuação de professores especializados. A equipe recebia a denominação: Agente Pedagógico de Educação Especial[51] (APEDES) e atuava de forma itinerante acompanhando o desenvolvimento do trabalho, articulando o diálogo com a escola e a família dos alunos.

[51] Essa equipe foi formada na primeira gestão de educação petista. No ano de 2010 houve o I Seminário de Educação Especial.

A semed conta com um quadro expressivo de professores concursados para atendimento de seus alunos, sendo que não supre a demanda, e a secretaria, então, trabalha com regime de Dobras[52] de professores. Além desses, as unidades escolares possuem um número reduzido de funcionários administrativos, muitas das funções extra-classe como secretária escolar e auxiliares de secretaria, agente de departamento pessoal, coordenadores, orientadores pedagógicos (OP) e orientadores educacionais (OE) são exercidas por professores, onde num quadro histórico de gestões passadas, veio ocorrendo o desvio de função. Nesta dimensão do desvio de função também se deu um discurso desde a primeira gestão no governo do PT na educação e como um discurso imperativo da gestão 2008 – 2010, a segunda, onde não se compactuava com a continuidade dessa ação não respaldada legalmente, o concurso público era preciso ser consolidado como o principal instrumento de uma gestão republicana. Pelos dados do Censo 2011- IBGE, Nova Iguaçu possuía em 2009 no total de estabelecimentos de ensino:

- 130.900 matrículas – Ensino Fundamental;
- 5.635 docentes – Ensino Fundamental.

Os funcionários de limpeza são oriundos de serviço terceirizado. Os cozinheiros e auxiliares de cozinhas eram até 2010 cooperativados, no final da gestão 2008 – 2010, estava em processo de se concretizar uma seleção que respaldassem pessoas da própria comunidade escolar, sendo um entendimento e preocupação do governo municipal que um concurso público poderia respaldar bastantes pessoas de fora da cidade e, com isso, não garantia o atendimento dos moradores/trabalhadores do local que deveria ser a prioridade de acordo com a demanda do município na questão da geração de renda desse quantitativo de munícipes. Estes funcionários foram contratados na gestão posterior a esta diretamente pela prefeitura de acordo com a intencionalidade referida.

A educação municipal de Nova Iguaçu se compreende em uma estrutura singular e com características semelhantes a muitas cidades de periferia no Rio de Janeiro, com uma grande parcela de classe popular que são marcadas pela desigualdade social. O que evidencia o desenvolvimento do trabalho do Programa Bolsa Família no cotidiano escolar, no âmbito das secretarias das escolas. Algumas especificidades com o que o campo educacional de NI se mobiliza pode ser visualizada um pouco no quadro geral que se compreende contexto social do município, a partir de alguns dados do censo 2011.

[52] Horas extras cumpridas por professores da rede que assumiam turmas com falta de professor em turnos alternativos ao da sua matricula de origem.

Quadro 6 – População Residente – urbana, rural e por sexo.

Descrição	Valor	Unidade
População residente – total	796257	pessoas
População residente- situação domicílio – urbana	98.9	%
População residente – situação domicílio – rural	1.1	%
População residente – sexo – masculino	47.9	%
População residente – sexo – feminino	52.1	%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo IBGE, 2011.

Percebemos também a pluralidade do contexto populacional quanto a diversidade religiosa.

Quadro 7 – População Residente por Religião.

DIVERSIDADE RELIGIOSA		
Católica	263.499	pessoas
Evangélicas	294.099	pessoas
Espíritas	20.914	pessoas

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo IBGE, 2011.

Nas condições de escolarização, destaco os dados por etnia/raça na população de 15 anos ou mais que não sabem ler.

Quadro 8 – População com 15 anos ou mais que não sabem ler – etnia/raça.

ETNIA/RAÇA	TOTAL/pessoas	TAXA/%
Indígena	48	7.4
Amarela	252	4.6
Pardas	13.907	4.9
Pretas	5.697	6.2
Brancas	8.168	3.7

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo IBGE, 2011.

Nesse quadro acima o sobressalente de população de jovens que não sabem ler, se encontra no grupo de pardos e os brancos em segundo, seguido por pretos e indígenas. Uma leitura possível [não determinada e fechada] que possa ser aprofundada em outras pesquisas, com base das observações que trago do campo de minha atuação, é que alguns jovens não se reconhecem como negros [que o IBGE utiliza a denominação preta] e se veem como pardos,

alguns não se reconhecem como pardos e que tem o seu registro de nascimento como brancos e a população indígena é, com certeza, um número populacional restrito no município. Alguns desses jovens eram visados como público do Programa Brasil Alfabetizado promovido pela rede municipal e, também, pela EJA.

Outro quadro que permite uma leitura do contexto de alfabetização no município entre os jovens é o da Taxa de analfabetismo de pessoas por grupos de faixa etária.

Quadro 9 – Taxa de Analfabetismo por Faixa Etária – 2002 e 2010.

GRUPO ETÁRIO	ANO	TAXA
15anos ou mais	2002	7.2%
15 anos ou mais	2010	4.6%
15 a 24 anos	2002	2.6%
15 a 24 anos	2010	1.3%
24 a 59 anos	2002	6.1%
24 a 59 anos	2010	3.4%
60 anos ou mais	2002	23.8%
60 anos ou mais	2010	15.7%

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo IBGE 2011.

Com esses dados percebemos uma queda em todos os grupos etários entre os anos de 2002 e 2010 compreendendo os munícipes de NI. Uma relevância que contribuiu ao quadro, consideravelmente, foi a ênfase dada pela governança no PT através da Secretaria de Educação, abarcando de forma geral o seu público no Programa Cidade Educadora, indo além das modalidades de ensino das unidades escolares, como o Brasil Alfabetizado e o Pré-vestibular Comunitário.

A estrutura da semed acompanha a da prefeitura com a divisão do município em URG's, agrupando um conjunto de unidades escolares dos bairros em sua visualização e organização. Não há uma homogeneidade do número de escolas por essas divisões regionais de NI e nem dos padrões e das estruturas físicas, tamanhos dos prédios e do quantitativo de salas de aula e espaços como bibliotecas, quadras poliesportivas, salas de informática, salas de recursos etc, de atendimentos e desenvolvimento dos estudantes. A secretaria de educação centraliza todas as suas atividades administrativas, pedagógicas e políticas de gestão da rede educacional do município em sua sede, localizada no bairro Centro.

4.3.2 O *lócus* privilegiado: a gestão 2008-2010

O início do trabalho de materialização do novo órgão da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu não foi uma tarefa fácil, em vários aspectos. Destacava-se, no momento inicial, a necessidade de formar um grupo que entendesse a proposta inovadora e desafiadora em si, com disponibilidade a pensar, pesquisar e estudar, paralelamente, a atuação. Fui convidada para assumir o compromisso de efetivação do projeto por apresentar um perfil de gestora que valorizava a mediação de conflitos, a articulação institucional e das equipes de trabalho, assim como possuía a autonomia em relação aos grupos políticos, identidade com o projeto global, senso crítico e compromisso com minha condição de servidora pública. Naquele momento, passou a ser minha responsabilidade selecionar pessoas com um perfil aproximado para constituírem a equipe técnica da Ouvidoria da Educação.

Começamos com um grupo de cinco pessoas: eu, na posição de Ouvidora; Elienai Gandra, diretora escolar convidada por mim a assumir como Ouvidora Adjunta, substituída, posteriormente, pela professora Simone Menezes; três servidores na função de técnicos do órgão: uma professora concursada da rede e técnica da SEMED, professora Jacira, e dois funcionários não concursados, Maria Célia e Marcos Ferreira. A intenção era a de ampliar a equipe, mas isso não era simples em função da transição de governo e porque alguns professores que tinham o perfil delineado ficavam receosos de deixarem o seu espaço de atuação e, posteriormente, não serem mantidos no cargo.

Nos primeiros dias de atuação, a Ouvidoria ocupou um espaço improvisado, pois tínhamos urgência de iniciar o trabalho, que começou com um estudo sistemático sobre o tema e com a coleta de informações na Rede Municipal sobre as situações de conflito e suas características fundamentais. No âmbito técnico do trabalho, começamos pesquisando os modelos de ouvidorias na busca de identificar qual o mais identificado com os objetivos da nova gestão da educação. Nessa pesquisa, alguns modelos nos chamaram atenção, como já assinalei em item anterior desse trabalho: a Ouvidoria implantada na cidade de Santo André – SP, a que mais se aproximava da proposta de atuação do nosso projeto – nela, nos baseamos para elaborar o Decreto de criação e o Regimento Interno; o projeto de Lei da Ouvidoria da Educação do Estado do Rio de Janeiro e outros.

Com base nessas pesquisas e nas reuniões junto a gestão, começamos a traçar o projeto global de trabalho, avaliando suas potencialidades/possibilidades de ações. No

primeiro momento, diante do desafio e da minha identificação com o projeto, as simples anotações, o tentar traduzir e chegar aos direcionamentos propostos pelo gestor, pensador e idealizador da Ouvidoria da Educação, acontecia até mesmo a lápis e em um caderno próprio. A equipe, de forma simultânea, pesquisava o tema, participava das discussões a respeito de nossas atribuições e rotina de trabalho, além de fazer os atendimentos e buscar visualizar para onde caminhávamos.

Antes mesmo da formalização do cargo via a publicação do Decreto Oficial de instauração da Ouvidoria da Educação, o Secretário nos apresentou à equipe da SEMED e aos gestores escolares, com o intuito de iniciar o trabalho, criar meios coletivos de construção do projeto, obter maior interlocução com a rede, assim como o devido respaldo de seus profissionais. Imediatamente, e paralelamente, começamos a fazer atendimentos específicos, pois, os atores das comunidades escolares que procuravam a SEMED não tinham um espaço direcionado a sua escuta e direcionamento de suas questões.

Naquele momento, recebíamos demandas, reclamações e solicitações no campo da educação apresentadas na Ouvidoria Geral da prefeitura de Nova Iguaçu e também as apresentadas diretamente na Secretaria de Educação. Rapidamente, o órgão tornou-se um espaço central para a acolhida de um conjunto de demandas que, até então, eram apresentadas de forma dispersa na estrutura da SEMED. A título de exemplo, no dia inaugural do nosso trabalho, os dois primeiros processos que chegaram à ouvidoria foram uma denúncia (anônima) feita pelo responsável por um estudante da rede de que seu filho sofria discriminação na escola por ser portador de necessidades especiais e uma reclamação a respeito do tratamento discriminatório a um aluno de Educação Infantil. Estabelecemos o diálogo com os familiares, envolvendo técnicos das equipes da Supervisão Escolar e da Educação Infantil e fizemos uma série de encaminhamentos práticos voltados, também, para a definição de procedimentos a respeito da atuação em casos daquele teor.

O grau de complexidade dos problemas que começaram a chegar demonstrou-me, de forma imediata, o grau de profundidade e sofisticação do trabalho que aceitara implantar. Essa constatação impactava e nos trazia a um forte senso de responsabilidade e, na posição de Ouvidora, da convicção que teria de estudar muito e me preparar de forma abrangente para dar conta do conjunto de questões envolvidas nas demandas que chegariam ao novo órgão. Naquele momento, compreendi de forma efetiva o papel da nova entidade e o que a nova gestão esperava do meu trabalho. Mais ainda, ficou evidente que a intenção afirmada pela Gestão Educacional, na primeira reunião com os diretores, de buscar criar *procedimentos*

humanizadores da escola pública e do seu órgão de gestão, a secretaria de educação, passava, necessariamente, pela Ouvidoria da Educação.

A demora na publicação do Decreto de criação da Ouvidoria em função dos trâmites burocráticos da prefeitura – situação que levou alguns meses para ser formalizada - tornava a situação da equipe delicada, pois eu não tinha condições formais de assinar documentos como Ouvidora nem de fazer os encaminhamentos formais dos processos. Desse momento, realizávamos a coleta das demandas e as encaminhávamos para as equipes internas da SEMED, a fim de que elas lhes dessem uma resposta efetiva. Assim, nosso trabalho era de mediar as relações dos órgãos internos com as demandas trazidas pelos diferentes públicos, de modo a humanizar o atendimento e garantir os direitos efetivos desses cidadãos.

Nas primeiras demandas visualizamos que a Ouvidoria deveria buscar caminhos de ressignificação da gestão educacional pública de Nova Iguaçu, gerando *"nós"* de interlocução dentro das "redes" educacionais. Havia espaço para que um órgão dotado de relativa autonomia pudesse articular diálogos, comunicações e informações entre os agentes educacionais. Desse modo, buscava-se evitar que a gestão caísse na "zona de conforto" da burocracia e formalidade, levando seus integrantes a levar em conta o real papel do serviço público, um trabalho efetivamente que tem como sentido maior atender os interesses da população, numa perspectiva republicana.

A falta de formalização inicial da Ouvidoria, devido à sua realidade política e seu conjunto concreto de demandas, não gerou obstáculo para a construção de uma regular interlocução com os agentes educacionais internos à SEMED e no âmbito das unidades escolares. De fato, nos relacionávamos com os agentes da comunidade escolar, em especial os diretores e os Coordenadores Pedagógicos, assim como com os membros dos colegiados com liberdade e segurança. A intenção era envolver esse conjunto de sujeitos no processo de capilarização das ações da Ouvidoria, de modo a garantir que cada unidade pudesse ter um espaço e agentes próprios de mediação de conflitos e de prevenção á violência.

Era central naquele momento demonstrar para a rede o caráter singular da Ouvidoria: ela não era um órgão da equipe da SEMED nem o Ouvidor era um "ouvido e voz" do Secretário. Ela era um espaço relativamente autônomo – já que era fruto de indicação do Secretário, encarregado de estabelecer canais de mediações que contribuíssem para o melhor funcionamento da rede, em suas várias instâncias. Em função disso, foi central na elaboração do Decreto de Criação da nova estrutura a garantia de um mandato para o Ouvidor, de três anos, podendo renovar apenas uma vez. E esse tinha a prerrogativa de indicar sua equipe e só ele poderia demitir algum de seus membros. Com isso, era garantida, no plano formal, a

estabilidade e autonomia do novo gestor, de forma que ele tivesse segurança que suas posturas, mesmo quando contrariassem interesses localizados da equipe da SEMED, ou mesmo posições do próprio Secretário, não o colocariam sob o risco de ser afastado.

A compreensão dessa proposição, radicalmente defendida pela Gestão, exigia que se escapasse das lógicas tradicionais de exercício do poder as quais as pessoas estão habituadas a compreender e exercer. Nesse sentido, o núcleo central gestor (NCG) afirmava: *"o poder é existencial e necessário nas relações sociais; a questão fundamental é saber a quem se direciona o poder e como dele se utiliza; é possível criar redes de poderes a partir de redes de saberes"*.[53] Afirmava-se, então, o papel da Ouvidoria em contribuir para ampliar o próprio sentido da cidadania, da promoção dos Direitos Humanos e a valorização da *"coisa pública"* nesse processo, visto que os órgãos estatais são, também, espaços de (re)produção de violências de variadas ordens. O caráter político e inovador do novo órgão revelaram-se de forma plena, então, desde o seu nascimento.

A abrangência das responsabilidades e expectativas depositadas sobre a Ouvidoria me provocava, porém, uma série de inquietações na dinâmica de construção do projeto: como constituir um instituto de Ouvidoria sem sobrecarregá-lo diante da estrutura da rede e sem transformá-lo em um serviço de Serviço de Atendimento ao Cliente – SAC, que atua apenas defendendo os interesses da "empresa", sem capacidade de interferir em sua cultura? Como construir meios de que os técnicos da SEMED, especialmente, compreendessem o papel da Ouvidoria e sua condição singular? Logo conseguimos entender com precisão o papel proposto para o órgão, mas, seguramente, as questões assinaladas nunca foram completamente eliminadas no desenvolvimento do trabalho, inclusive no âmbito da equipe da própria Ouvidoria.

Com o crescimento das demandas na área de atendimento, a responsabilidade pelo estudo teórico e desenho global do projeto ficou diretamente sob minha responsabilidade. Passei a cumprir, ao mesmo tempo, o papel de sistematizar e analisar as demandas que chegavam ao órgão, na perspectiva de definir os procedimentos mais adequados, em interlocução com a gestão, para cada situação de conflito apresentada. Esse processo de interlocução derivava do fato desta última ter uma compreensão mais plena do projeto como também era fruto do seu desejo de entender de forma mais global os problemas concretos de relacionamento que ocorriam na rede e quais as formas de encaminhá-los.

[53] Afirmação feita em reuniões coletivas da equipe da SEMED, registrada em bloco de anotação.

De fato, a busca da definição precisa dos problemas existentes e de respostas que gerassem soluções estruturais para eles era uma estratégia característica da nova gestão. Era construída com todos os integrantes do núcleo central da gestão – secretário de educação, secretários adjuntos e subsecretários – e também com os gestores das unidades escolares, meios coletivos para a implantação de projetos e ações, de acordo com o fim maior que se tinha. O mesmo acontecia no caso da Ouvidoria: era permanente o estímulo para que pudéssemos *teorizar* o trabalho que estava sendo construído e, ao mesmo tempo, criar procedimentos *práticos* eficazes para o seu desenvolvimento. Vale ressaltar a escolha de vários profissionais comprometidos com os estudos acadêmicos que faziam parte do núcleo central: todos eram estimulados a se colocarem no trabalho afirmando uma postura integrada de educador, pesquisador e de gestor[54], da mesma forma o meu papel na figura de Ouvidora deveria se dar.

A primeira ação no campo da formulação conceitual foi a de pensar a estrutura do instituto. Definimos que ela se constituiria numa *Ouvidoria Central* (na SEMED) e em estruturas *descentralizadas*, materializadas nas Unidades Escolares, a partir dos seus Conselhos Escolares. No primeiro momento, foi dada prioridade à implantação da Ouvidoria Central. A partir dela, estabelecemos uma série regular de contatos com os conselhos. A intenção é que neles fosse instalado um conjunto de *Câmaras temáticas*, sendo uma delas a de Ouvidoria ou Ouvidoria local. Esta instância estaria ligada diretamente à Ouvidoria Central na SEMED.

Conforme o desenvolvimento dos estudos e da experiência prática da Ouvidoria, fomos construindo um leque de questões e as suas devidas respostas:

1. A Ouvidoria seria um setor da SEMED ou um Órgão Municipal? Um Órgão Autônomo da SEMED.
2. Onde ela deveria funcionar para garantir a sua autonomia, e, ao mesmo tempo, a sua ação interlocutora, de encaminhamento e de busca das respostas das demandas presentes na rede municipal? Definiu-se seu funcionamento em espaço cedido no prédio da Secretaria de Educação.

[54] Essa forma de compreensão da gestão pública e das características que deveria ter um servidor da educação foi um estímulo central para a minha busca do mestrado na área da educação e para o estudo mais sistemático do tema da Ouvidoria.

3. Como se daria o seu respaldo jurídico: através de Portaria, Decreto ou Lei?[55] No primeiro momento, considerando que Ouvidoria estava prevista no Plano Municipal de Educação, buscou-se estabelecer uma interlocução com a Comissão de Educação na Câmara de Vereadores para aprová-la através de projeto de lei. Como ficou evidente que não havia condições de encaminhar o processo por aquela instância, optou-se pelo Decreto[56].

A partir dessas definições, traçamos os princípios, finalidades, funções e atribuições da Ouvidoria da Educação. O instituto teria na gestão o foco na democratização do ensino público, agindo sobre as diferentes formas de pressões e tensões no campo da educação municipal e no programa Bairro Escola.

Ela funcionaria como um órgão independente, com autonomia funcional, sem subordinação ao poder constituído da secretaria de educação, mas obtendo o suporte desta, tendo em vista o caráter de pertencimento à rede e de suporte a uma gestão de perfil republicano. Nesse sentido, ela existiria no âmbito da SEMED e teria liberdade para se relacionar diretamente com órgãos de outras secretarias, a fim de responder eventuais demandas. Atuaria, fundamentalmente, com a comunidade escolar, no sentido de diminuir a distancia entre espaço escolar e gestão pública, como também buscaria contribuir para a construção do Horário Integral e demais projetos do programa Bairro Escola.

A Ouvidoria da Educação se constituiria em um canal de manifestações de conflitos, garantindo ao cidadão a fala e a escuta, compreendendo o conflito como parte inerente do cotidiano escolar e do bairro no qual a escola existe. Ela receberia e encaminharia questões concernentes à educação pública municipal. Nesse sentido, o eixo fundamental do projeto era: *a escuta e a procura de respostas adequadas às demandas dos diversos agentes escolares.*

Entretanto, o órgão não seria estanque, baseado apenas num espaço de denúncias. A Ouvidoria atuaria como parte integrante de um projeto educacional no qual todos são visualizados como sujeitos no processo: alunos, professores, pais, gestores. Ou seja, a Ouvidoria da Educação tinha como princípio atuar com base nas relações intrínsecas entre escola e comunidade, elementos centrais do Bairro Escola.

---

[55] Portaria é uma norma legal feita pelo Secretário da pasta; Decreto é uma norma editada pelo Prefeito e a Lei é aprovada pela Câmara Municipal, tendo maior perenidade e estabilidade.

[56] A ex-Secretária de Educação, que voltara para a Câmara de Vereadores e dirigia a comissão de Educação, se tornara, em função da decisão do prefeito de não renomeá-la depois da eleição, uma das principais vozes da oposição, apesar de fazerem parte do mesmo partido.

A experiência revelou que ser apenas um espaço de fala e escuta era insuficiente. A Ouvidoria da Educação teria que ser um órgão com um forte caráter pedagógico, propondo medidas pró-ativas, que ampliasse a compreensão dos gestores escolares e o conjunto da comunidade sobre as possibilidades de se construir uma educação integral e humanizada.

Nessas medidas pró-ativas destacavam-se pesquisas de campo, capacitações internas e externas de subsídios às escolas. Essas ações se integraram ao esforço de materialização de um programa denominado Rede de Prevenção à Violência, que tinha como objetivo construir uma intervenção em larga escala na comunidade escolar e no seu entorno, a partir da mobilização dos diversos agentes escolares e do envolvimento direto dos Conselhos Escolares e das Câmaras de Ouvidorias Escolares em gestação.

O Programa Rede de Prevenção a Violência visava contribuir para o desenvolvimento de um trabalho sistemático visualizando os direitos humanos e a dignidade humana em suas expressões matérias na escola. Nele se buscava também criar metodologias e estratégias que enfrentassem a violência difusa manifesta no espaço escolar e no seu entorno. Ele se propunha a criar um espaço de sentidos e relações sociopedagógicas, construindo meios para os agentes locais ampliarem o seu tempo e espaço sociais. A proposta de ser implementadora de redes de prevenção da violência colocava a Ouvidoria da Educação na condição de um instrumento da gestão de um projeto de cidade educadora, buscando fazer da mediação dos conflitos meios de transformações sociais e pedagógicas.

A primeira ação dentro do programa da Rede de Prevenção construída pela Ouvidoria foi a rede de Terapeutas Comunitários. Um grupo de aproximadamente vinte e um profissionais (professores e/ou representantes de comunidades escolares) participou no decorrer do ano letivo de 2009 de uma intensa Formação de Terapia Comunitária (TC). Este grupo foi formado e capacitado desde o início da formação a produzir Rodas de Conversas. Os dinamizadores promoviam no interior das escolas e no seu entorno grupos coletivos que, através de uma dinâmica própria, promoviam a fala e a escuta dos sujeitos, motivando-os a compartilhar a sua dor, sofrimento, alegria, ansiedades, esperas e conquistas no coletivo, procurando terapeuticamente desenvolver o tratamento do indivíduo. Uma máxima nos encaminhava na "ciranda da TC": *"quando a boca cala, o corpo sente; quando a boca fala, o corpo trata"*. Em folhetim o Instituto Diálogos do Ser definia:

> A Terapia Comunitária é uma proposta nascida no estado do Ceará, como resultado da interação entre o saber acadêmico de um professor universitário, médico psiquiatra, e seu trabalho direto com a comunidade popular. Ele é um instrumento de construção de redes solidárias, que abre espaço para lidar com o sofrimento humano

> decorrente da desigualdade social, pobreza e violência que atingem comunidades inteiras em nosso país. Mobiliza recursos e competências dos indivíduos, valoriza nossas matrizes culturais e nos conduz, coletivamente, a transformar carências em competências. Atualmente, a Terapia Comunitária foi implantada em muitos estados brasileiros, sendo compreendida, inclusive, como política pública e desenvolvida também no exterior. É um procedimento terapêutico de fácil acesso e viável para grandes grupos. (INSTITUTO DIÁLOGOS DO SER, s/d, p. 1).

A formação dos terapeutas comunitários iniciou-se no dia 30 de abril com previsão de encerramento no dia 12 de dezembro de 2009, sendo promovida por uma instituição de São Paulo, a Diálogos do Ser. Os terapeutas atuavam aplicando as rodas de conversa sob a supervisão e acompanhamento das formadoras do Pólo Formador UNIFESP. A crença do núcleo central na metodologia fez com que várias dificuldades burocráticas para a liberação dos recursos fossem superadas e garantiu-se, então, o desenvolvimento da iniciativa. De fato, a geração de espaços de fala e escuta nas escolas gera oportunidades muito ricas de construção de novas formas de relacionamento e são centrais para a mediação dos conflitos e a prevenção da violência. Elas intensificam a convivência social dos vários agentes educacionais e permitam que eles se vejam para além dos seus papéis sociais tradicionais.

Por último, outra ação pró-ativa do instituto foi a promoção da Eleição dos Conselhos Escolares. Na proposta discutida e aprovada em uma conferência com representantes de toda a rede municipal, eles se estruturariam em Câmaras Temáticas: gestão, pedagógica, comunicação e ouvidoria. A Câmara de Ouvidoria Escolar iria atuar diretamente ligada a Ouvidoria da Educação, desenvolvendo ações de fala e escuta e coordenação da elaboração do *"código de convivência escolar"*.

Um dos grandes "braços" que a Ouvidoria de Educação atuava com o intuito da promoção de articulação entre escola e gestão, era o espaço de reuniões com os Conselhos Consultivos de Gestores Escolares e do grupo geral de Diretores e dos CPP's. A representatividade nesses conselhos consultivos passava pela organização da divisão em URG's, sendo eleita pelo coletivo de Gestores Escolares e de Coordenadores Políticos Pedagógicos. A Ouvidoria da Educação foi se apropriando desses lugares de vozes e, junto a gestão educacional, levantava-se questões, direcionava debates e imprimia deliberações coletivizadas e escolhidas de forma democrática.

Outra ação de bastante atuação da Ouvidoria da Educação junto a gestão educacional com a interlocução e articulação com as escolas foram os Fóruns Consultivos e Deliberativos realizados no ano de 2009. Minha fala por algumas vezes expressou um "encantamento utópico": *"era a gestão democrática dos fóruns; da participação decisória do coletivo"*. Realizamos como gestão seis grandes ações nesse sentido:

1. Fórum consultivo e deliberativo da Eleição Direta de Diretores Escolares [representantes de todos os seguimentos escolares de todas as escolas: gestores, professores, funcionários, pais e alunos];
2. Eleição Direta para Coordenador Político Pedagógico [processo participativo dos professores e alunos];
3. Plano de Cargos e Salários [fóruns, assembleias, caminhadas e ocupação pacífica da Câmara de Vereadores];
4. I Seminário Político Pedagógico [gestores escolares e CPP's];
5. Fórum consultivo e deliberativo da Eleição dos Conselhos Escolares [representantes de todos os seguimentos escolares de todas as escolas: gestores, professores, funcionários, pais e alunos];
6. Fórum Consultivo do Regimento Escolar.

O Plano de Cargo e Salário foi um grande movimento da categoria junto ao governo e a gestão educacional, ocorrendo a governabilidade no campo da educação. A Ouvidoria atuou fortemente na mobilização. Foi um intenso momento de disputas entre gestores, categorias dos profissionais da educação, entre servidores público de demais setores da prefeitura, sindicato (SEPE), poder executivo e legislativo. Foi com certeza um embate da *polis*, uma luta social.

Nesse percurso, paralelamente a essas ações aconteciam no desenvolvimento do trabalho a ênfase da produção de Educação Integral, no qual ocorria a articulação setorial na governança municipal, e na questão fictícia de mecanismos de autonomia das escolas e de canais cada vez maior de interlocução de diferentes sujeitos, construindo a Ouvidoria da Educação o seu *lócus* e o empoderamento de seu papel articulatório, mediador, de intermediação e, também, de controle social.

Era preciso, então, construir um Código de Ética da Ouvidoria da Educação, onde sobressaísse a sua identidade social no âmbito da gestão democrática, se constituindo como um canal de participação cidadã e de relações sociais em condições sustentáveis no ambiente, na alteridade do perfil de uma Ouvidoria Pública Republicana.

Produzimos o Fórum consultivo e deliberativo com representantes de todos os segmentos que compõem a comunidade escolar de cada unidade. A partir de sua regulação, ocorreram no dia 26 de outubro do ano letivo de 2009, as eleições que elegeram os Conselhos Escolares. Nesta organização teríamos a Câmara de Ouvidoria Escolar.

4.3.3 A dinâmica metodológica de Atendimento

A Ouvidoria da Educação foi normatizada pelo Decreto Nº 8.511, de 27 de novembro de 2009 [57]:

> CRIA A OUVIDORIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.
> O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando de suas atribuições conferidas pela legislação em vigor,
> DECRETA:
> Art. 1º - Fica criada a Ouvidoria do Sistema Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu, denominada também Ouvidoria da Educação, na forma deste decreto. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Entretanto, ela já se fazia atuante, como já citado, desde o processo inicial de seu desenho, pensamento e visualização de como, para que e o que se constituiria. O trajeto da construção do próprio projeto implementado já começava a ser delineado com suas próprias ações, na medida, que aconteciam conjuntamente/paralelamente com pesquisas, mediações que faziam parte ou passavam pela educação, inclusive, pela própria necessidade apresentada no interior da SEMED.

A escola era reconhecida como instituição objetivada a "fornecer a crianças e jovens condições de adquirir conhecimentos e habilidades tipicamente escolares necessários ao exercício pleno da cidadania na vida moderna" (BRANDÃO, 2009) e se constituindo, fundamentalmente, "como espaço de socialização" (SILVA, 2005). Logo, no projeto de construção da Ouvidoria da Educação percebia-se que a escola refletia as representações sociais que ocorrem no seu local, é influenciada e influencia as próprias políticas públicas e a ação do Estado no espaço social. Nesse sentido, o pensamento de construção da Ouvidoria da Educação em seu projeto inicial passava pela proposta de um espaço colaborativo com a democratização do ensino público, optando pela concepção de gestão pública democrática e republicana na efetivação da educação, como é visualizado em um dos primeiros textos formalizados pela Comissão da Ouvidoria denominada, Carta da Comissão da Ouvidoria da Educação:

> A proposta visa a colaborar com a democratização do ensino público, trabalhando as diferentes formas de pressões e tensões a partir de um espaço próprio de autonomia, independente do poder público interagindo com a Escola – Secretaria Municipal de Educação – e seu Gestor. Democratização sim, pois garantir ao cidadão um canal

[57] O Decreto esta disponível no capítulo anexo da dissertação.

> direto para manifestação de conflitos: ESCUTANDO, MEDIANDO, RECEBENDO E ENCAMINHANDO questões concernentes à educação pública municipal. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

O norte da gestão democrática é compreender e firmar o sentido da *coisa pública*, a escola pertence ao público e ela se constrói a partir dela, do seu entorno, da sua filosofia e da política do seu sistema. A escola não pertence ao diretor e muito menos ao governo, mas, ela deve se construir numa relação interativa e coexistente dos seus diversos sujeitos-cidadãos, "envolvendo os seus segmentos e desencadeando a sua efetiva participação" (FERREIRA; AGUIAR, 2000).

A Ouvidoria da Educação não surgiu com um sentido em si mesma; ela se contextualizava como mais um mecanismo no próprio sentido interno da Educação Integral, no projeto de cidade educadora diante do processo da construção e firmação da democratização, ou seja, de mudanças que estavam sendo provocadas. Esse contexto de produção de uma cultura democrática da educação com o intuito de dar um novo significado a rede educacional na cidade e pela cidade, buscava retirar dela o "ranço do poder homogêneo dos coronéis", dominante no sistema político local. Pois, anteriormente à gestão petista municipal, as escolas eram divididas entre vereadores, responsáveis pelas indicações à direção escolar e, muitas vezes, estes atuavam como os "donos" da instituição. A superação dessa situação estava expressa no anteprojeto preparado para ser encaminhado à Câmara de Vereadores junto ao Decreto e o Regimento Interno da Ouvidoria da Educação objetivando a sua legislação municipal.

> O trabalho sistemático com valores e o devido respeito à diferença, além da criação de instrumentos para lidar com a violência difusa que se manifesta tanto no espaço educacional como no seu entorno, colocam a Ouvidoria da Educação em relevância no Município de Nova Iguaçu. Território que vem sendo marcado por avanços do processo de democratização da Escola Pública, onde elementos fundamentais que fazem alavancar a educação neste município foram se constituindo, através do empenho e trabalho de gestores públicos e atores das unidades escolares. Eleição para diretores nas escolas, eleição dos Conselhos Escolares, fóruns de debate e construção, criação do Sistema e do Plano Municipal de Educação, programas que oportunizam a formação cognitiva, cultural e esportiva dos alunos, como o Bairro Escola, são elementos democráticos que constrói hoje o avanço e o compromisso político com a Educação Pública neste município.[58] E a Ouvidoria da Educação surge nesse bojo de democratização e valorização do cidadão no campo da educação. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Em relação aos empecilhos para concretude plena e autônoma da Ouvidoria, destaco como um fato a política hegemônica afirmada no território entre as forças políticas locais.

[58] Grifo meu.

Essa carta foi preparada para esclarecer e apresentar a Ouvidoria da Educação para ser legitimada legalmente pelo legislativo municipal. No entanto, as implicações e mobilizações da rede e, até mesmo minha atuação direta na mobilização e luta pelo Plano de Cargos e Salários dos Professores e funcionários da Educação construído pelo poder executivo e gestão educacional e debatido e deliberado em Fóruns/Assembléias de toda categoria de professores, impossibilitou que esse procedimento fosse viabilizado antes do encerramento da gestão 2008 – 2010.

Esse embate acontecia de forma evidente nas marcas da cidade entre o legislativo e o executivo municipal, com esse último buscando afirmar um projeto em prol da diminuição da desigualdade social num processo de crescimento e desenvolvimento da gestão democrática no campo da educação e da cidade. Inclusive, enfrentando como principal oposição a vereadora municipal que tinha sido a Secretária de Educação durante todo o primeiro mandato do governo petista e que pertencia ao próprio partido.

Diante desse contexto, a Ouvidoria da Educação surgia como um espaço onde se trabalhava as "pressões e tensões" postas na educação municipal, trazia-se a diretriz da gestão democrática em junção ao próprio sentido de um órgão de ouvidoria, afirmava-se que a autonomia é intrínseca ao conceito de cidadania e da própria construção de emancipação da escola, cabendo garantir o deslocamento do poder, rompendo com a reprodução das ordens e decisão de cima para baixo. Dessa forma, já começávamos desenvolver o trabalho da Ouvidoria da Educação de construção de sua autonomia junto com a da escola, tendo no interior do campo social a intenção de se fazer com e a partir de um projeto delimitado.

A ficha de atendimento construída logo no início da formação da equipe foi pensada como forma de registro, de forma ampliada, do caso atendido. Ela deveria conter elementos que subsidiasse a organização da Ouvidoria, a sua movimentação na SEMED e o nosso acompanhamento, ao mesmo tempo, apresentasse uma leitura para levantamentos, relatórios, estudos e análises, fornecendo elementos para a gestão e escolas, para que pudéssemos quantificar e qualificar a demanda, consequentemente a realidade do cotidiano da educação municipal.

Figura 1 – Box: Modelo de Ficha de Atendimento.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU
OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO
PROTOCOLO DE ATENDIMENTO Nº:_____

FICHA DE ATENDIMENTO

NATUREZA DO ATENDIMENTO: ( ) DENÚNCIA ( ) RECLAMAÇÃO ( ) SUGESTÃO ( ) CRÍTICA ( ) ELOGIO
( ) INFORMAÇÃO

DADOS DO RELATOR
NOME: _____E-MAIL:_____
RG:_____ _____ TELEFONE:_____

DESCRIÇÃO DO FATO OCORRIDO:
_____
_____
_____
_____

Documentos em Anexo: ( )SIM ( )NÃO
Quais:_____
_____
_____

PROVIDÊNCIAS TOMADAS
( )ENCAMINHAMENTO AO SETOR JURÍDICO
( )ENCAMINHAMENTO AO COTIDIANO ESCOLAR
( )ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE MATRÍCULA
( )ENCAMINHAMENTO À TERAPIA COMUNITÁRIA
( )MEDIAÇÃO NA ESCOLA
( )ENCAMINHAMENTO ÀO GABINETE DO SECRETÁRIO
( )ENCAMINHAMENTO AO SETOR DE MERENDA
( )VISITA À UNIDADE ESCOLAR
( )MEDIAÇÃO NA SALA DA OUVIDORIA

Movimentação:

Data	Descrição

NOVA IGUAÇU: _____/_____/_____

ASSINATURA DO RELATOR:_____

RESPONSÁVEL PELO ATENDIMENTO:_____

(continua)

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU
PROTOCOLO DA OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO

Nº DO ATENDIMENTO:_____

Prezado(a) Senhor(a),
Agradecemos a sua ( ) reclamação ( )sugestão ( )denúncia, recebida em _____/_____/_____ e protocolada conforme o número acima.
A mesma será objeto de nossa análise e posteriores providências.
A Ouvidoria da Educação encaminhará resposta (s) à demanda no prazo previsto de uma semana.
Atenciosamente,
Ouvidoria da Educação da Cidade de Nova Iguaçu.
TelefoneFax: (21) 2667-3456 ou 2667- 5759

(conclusão)

Fonte: A autora, 2012.

O órgão da Ouvidoria tem a função indispensável ao seu papel, de se constituir como canal comunicativo, que eleve a participação do cidadão não apenas como um membro cioso de seus direitos. Esta deve também estimular a mobilização social, com a colaboração na crescente consciência do sujeito sobre o seu papel no jogo do poder. Para esse trâmite ocorrer era preciso criar uma cultura da escuta e da resposta da *coisa pública* com o entendimento dos agentes educacionais e escolares da significação do próprio termo que utilizamos tanto, serviço público, muitas vezes de forma esvaziada do seu sentido *servir* ao cidadão.

Uma situação que não conseguimos dar conta no início do processo de implementação da Ouvidoria - devido a própria urgência projeto e dos atendimentos, assim como pela

carência de espaço de escuta na SEMED, foi a ausência da realização de seminário, capacitações e debates no início do processo com todos os técnicos e gestores educacionais. Esse elemento estava previsto e tinha-se como ação que a Ouvidoria da Educação iria realizar, porém, tínhamos deixado como uma meta posterior. Entendo isto como um dos principais equívocos do processo; era fundamental que a formação e a integração tivessem ocorridos desde o início da construção do órgão, como uma promoção inicial da criação da cultura da ouvidoria, as suas finalidades, os seus princípios, as suas atribuições e, inclusive, a sua autonomia na circulação em todos os setores da administração pública, encaminhando e cobrando as respostas devidas aos *sujeitos da cidade*. A partir daí, poderíamos ter desenvolvido uma melhor compreensão e aceitação dos agentes em relação à Ouvidoria da Educação, apreendendo, também, o respaldo e qualidade de seu trabalho e sentido republicano nesse campo.

Embora se fizesse a identificação do *usuário* atendido, a ficha de atendimento só era utilizada quando a demanda da resolução do caso passava pelo corpo administrativo competente a solução adequada à situação problema e/ou o atendimento do usuário, com a sua aquiescência. Pois, deveria seguir a sua atribuição de acordo com o art. 4º, Decreto nº8.511; 2009:

> VI – Receber, encaminhar e acompanhar até a solução final denúncias, reclamações e sugestões que tenham por objeto:
> A superação de conflitos entre os agentes educacionais;
> A correção de erro, omissão ou abuso de servidor público do Sistema Municipal de Educação;
> No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a prevenção e a correção de ato ou procedimento incompatível com os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da Administração Pública Municipal;
> O resguardo dos direitos dos usuários da Rede Municipal de Ensino. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Caso contrário, mantinha-se sob sigilo a sua identidade, de acordo com os princípios de uma Ouvidoria, resguardando o cidadão no seu anonimato quando preciso fosse, evitando a exposição, discriminação e/ou o sofrimento de alguma ação violadora de seus direitos sociais por parte dos agentes escolares e setores da administração pública. Além disso, prezava no atendimento a notória fundamentação do caso relatado e o respeito as diferenças, também, na responsabilidade social deste órgão com a promoção dos DsHs e com a mediação se firmar como espaço cuidador tanto do cidadão como dos agentes educacionais e escolares. No caso do resguardo e/ou respeito dos segundos indivíduos citados, é sabido que nem sempre o grupo popular tem e ou apresenta razão diante do conflito estabelecido e do processo democrático de construção da educação. Sendo a cultura dos direitos e deveres, seja individuais ou coletivos,

carentes de apreensão de sua filosofia e essência, no processo de ensino-aprendizagem, imbuída na Educação em Direitos Humanos (EDsHs). O que está de acordo o Art. 5º, Decreto Nº 8.511; 2009

> O acesso à Ouvidoria da Educação será realizado por comparecimento pessoal ou mediante correspondência, ligação telefônica, mensagem via fac-símile ou correio eletrônico.
> §1º - A Ouvidoria da Educação não atenderá denúncias anônimas com notória carência de fundamentação.
> §2º - manter-se-á sob sigilo a identidade dos seus usuários, salvo nos casos em que tal identificação junto aos órgãos competentes seja indispensável para a solução do problema e atendimento do interessado, com a aquiescência.
> §3º - o atendimento não sofrerá restrição relativa a sexo, raça, religião, orientação sexual, convicção política e ou ideológica. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Quanto ao registro do fato ocorrido, era feito em outra ficha que fora preparada, a Ficha de Encaminhamento. Nesta, o relator atendente fazia o relato e a Ouvidora tomava ciência, assinava e encaminhava para o destino competente a resolução e/ou resposta.

Figura 2 – Box: Modelo da Ficha de Encaminhamento.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO

ATENDIMENTO Nº: _____

FICHA DE ENCAMINHAMENTO

NATUREZA DO ATENDIMENTO: _____

DESCRIÇÃO DO FATO OCORRIDO:

Sonia de Pontes Leandro
Ouvidora da Educação

Fonte: A autora, 2012.

Os elementos de documentos anexados, assinalação dos setores a qual poderia ser encaminhado e movimentação tinham a finalidade de registro e organização para acompanhamento do caso. Na finalização da Ficha de Atendimento, foi produzida a forma de Protocolo. Onde todo manifestante deveria ser informado, para fins de acompanhamento, do número deste recebido pela respectiva manifestação quando de sua inserção no sistema da Ouvidoria da Educação. Este número só era disponibilizado somente depois de efetuado o registro, no caso de atendimento pessoal tinha-se também a assinatura do relator e que entrava, então, no sistema de controle da Ouvidoria.

Na produção do Regimento, detalhamos todo procedimento referente ao atendimento de forma a garantir uma metodologia com lisura, organização e facilitador: aos encaminhamentos dos casos; as respostas aos usuários do serviço; a transparência, o acesso e a produção dos dados destinados a pesquisas, relatórios e diversos materiais de divulgação de sua demanda. Entendendo com Lyra (2001)[59] que a Ouvidoria é, precisamente, um instrumento de transparência, indispensável à garantia da impessoalidade e eficácia do exercício da função pública.

Fica isto bem detalhado no Art. 11, Decreto Nº 8.511; 2009, quanto as suas normas:

> VI- Todo relato demandante será preenchido em ficha de atendimento, com o devido registro do número de protocolo. A conclusão do atendimento será registro de cunho próprio. As fichas de atendimentos e de encaminhamentos, bem como os documentos em anexo, serão mantidas em arquivos específicos pelo prazo de dois anos;
>
> VII- Toda ficha de encaminhamento deverá ser registrado em livro de Protocolo;
>
> VIII- Nas reclamações, críticas, elogios, pedidos de informações, sugestões e quaisquer outros expedientes constarão nome, RG, telefone e email do usuário do serviço;
>
> IX- Os atendimentos serão realizados: no espaço da Ouvidoria, por telefone ou email;
>
> X- A(s) resposta(s) ao usuário será(ão) encaminhada(s) pela mesma via de recepção.
>
> XI- Todos os atendimentos acatados pela Ouvidoria da Educação devem ser analisados pela sua equipe no prazo máximo de sete dias, caso seja necessário a sua resolução um prazo maior, o demandante deverá ser comunicado de seu andamento. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2)

Como gestora da Ouvidoria, eu deveria acompanhar, tomar ciência, direcionar o seu trâmite aos setores e/ou agentes educacionais e escolares passíveis de respostas e/ou mediações, como também dar por concluído os casos. A Associação Brasileira de Ouvidores – ABO - ressalta que o Ouvidor deverá exercer sua função com independência e autonomia. O que não é uma tarefa simples, visto que, mesmo sustentada em leis e decretos que asseguram

[59] In. A Ouvidoria no Brasil. – São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001.

a sua condição de existência, sabe-se que no cotidiano essa questão está sempre em debate nas estruturas às quais estão vinculadas.

A metodologia de atendimento da ouvidoria foi sendo desenhada a partir de nossos estudos e da prática progressivamente construída. A Ouvidoria da Educação ganhava a sua primeira configuração e estava de acordo com o *ethos* de um Sistema de Ouvidorias. Opero com a compreensão dessa forma de ser, que combina meios técnicos informacionais ou não, permitindo o órgão se constituir como um canal de comunicação e informação, além do seu papel de promotor e garantidor dos direitos cidadãos. Corrobora a minha apreensão Oliveira (2001, p. 26):

> Cabe à estrutura de ouvidoria implantar ações e mecanismos, permitindo ao cidadão o entendimento e o incentivo para o exercício de sua cidadania e ao administrador público a possibilidade de análise e alteração de procedimentos.

E, ainda, ampliando a minha análise:

> O cidadão é mal informado quanto aos seus direitos, não sabendo nem mesmo a quem ou a onde se dirigir. E, ainda, como a comunicação é falha no setor público, seus administradores passam a ser rotulados como inoperantes (OLIVEIRA, 2001, p. 26).

O principal foco da Ouvidoria da Educação estava voltado a mediação dos conflitos. Sabíamos que precisávamos trabalhar, fundamentalmente, no interior da rede as diferentes formas de pressões/tensões. Assim, a construção do seu *lócus* se deu na formulação de duas escalas primordiais, visto como indispensável ao *ethos social* que se pretendia, se apropriando e renovando as práticas das interlocuções da/na linguagem educacional. Ou seja, formulando e experimentando o que seria as suas características [caráter], seus costumes e o que o diferenciaria dos setores/organismos da SEMED. Por sua vez, produzindo a sua cultura - seu valor particular de *identidade social*.

A primeira escala era exatamente o seu espaço de escuta e mediação, espaço de conflitos e de seus encaminhamentos, colocando visível de forma institucional os conflitos que estavam acontecendo. Acontecia em sua sala focada nos atendimentos dos *sujeitos da cidade*. Opero com a concepção de mediação, enquanto uma relação intermediária entre duas ou mais divergências no intuito de mediar o conflito problematizando-o e, não necessariamente, eliminando-o. A mediação é um procedimento, uma conduta, em que um sujeito se coloca como um técnico que porta-se na posição entre/intra na relação conflituosa - frente ao que está em disputa - com uma posição imparcial, com o fim que as partes cheguem ao ponto de resolução do conflito. Corrobora o pensamento do educador Álvaro Chrispino

(2007, p. 1)[60]: "Chamaremos de mediação de conflito o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável".

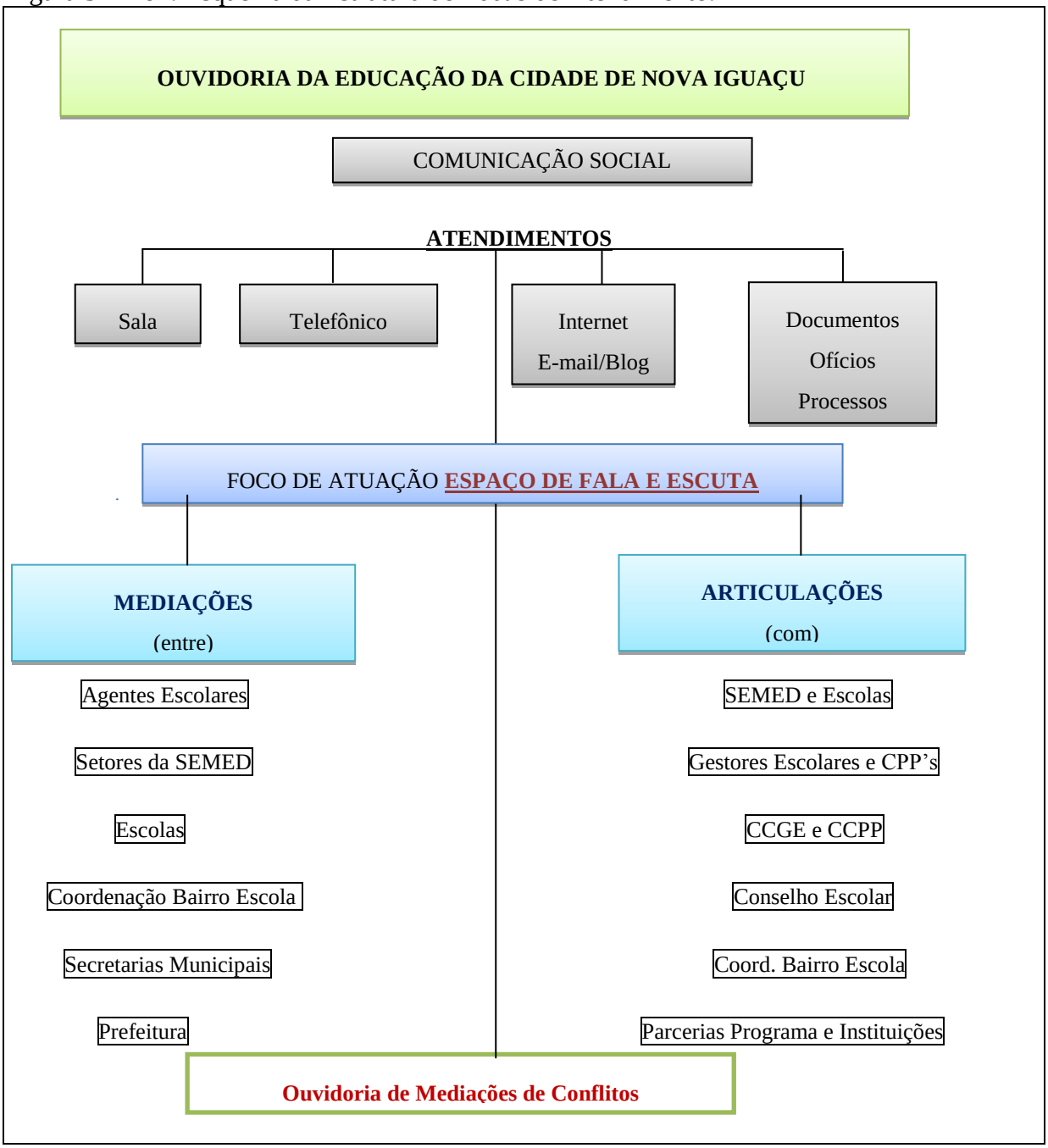
No início do processo eu cheguei a me provocar, se o mediador [no caso o Ouvidor] porta-se imparcialmente, como a Ouvidoria garantirá os direitos do cidadão? Com o desenvolvimento do trabalho, estudo e planejamento, foi clareando os meus sentidos que o papel do mediador é garantir o direito do *sujeito da cidade* como usuário do serviço público. Aqui o discurso é da necessidade que temos de fomentar o sentido estabelecido da *coisa pública* como a casa do público, com a identidade social do colocar-se a serviço e, independente, que seja a esfera do poder público ou privado.

Sabíamos, então, que não era a Ouvidoria que tinha que dar conta do conflito. Ela se instituía como *ponte*, como intermediária na relação social estabelecida. Esse devir gerava o caráter da Ouvidoria em seu eixo fundamental, a escuta e a procura da resposta, construindo o seu *ethos* republicano, o respeito ao cidadão usuário. O seu papel passa pela investigação, controle e cobrança que o poder público [as gestões educacional e escolar] atue na resposta ao conflito. O que promovia a essência dos DsHs e, até mesmo, da EDsHs com as dimensões de cooperação; confiança; solidariedade (CHRISPINO, 2007) na base da liberdade da resolução frente as diferenças pessoais e coletivas. Nesse sentido, a mediação se fazia na indução de uma direção a um ou alguns pontos, com o fundamento da responsabilidade de promover participação e atitudes de tolerância. Esse tipo de ação permite desconstruir e construir novas orientações nas formas de estabelecimento das ordens sociais.

Vejamos o esquema da estrutura de constituição do *lócus* dos Atendimentos:

[60] Ensaio: aval. Pol. Públ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

Figura 3 – Box: Esquema da Estrutura do *Lócus* de Atendimento.



Fonte: A autora, 2012.

Era necessário qualificar o órgão como uma instância para tratar de conflitos. O Regimento Interno da Ouvidoria demonstra bem isso:

> Art. 3º - A Ouvidoria da Educação tem por finalidade ser um canal direto de mediação ampliando a comunicação entre os integrantes das Unidades Escolares, entre estes e a comunidade do entorno, assim como as relações com a Secretaria Municipal de Educação, de acordo com o art. 2º no Decreto nº 8.511.
>
> Art. 4º - A Ouvidoria da Educação se apresenta como um canal direto para manifestação de conflitos: recebendo, mediando e sugerindo procedimentos

> concernentes à Educação Pública Municipal que melhorem a convivência e a qualidade pedagógica nas Unidades Escolares. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Ficava estabelecido que o órgão em construção não fosse um canal de defesa da secretaria e sim um espaço de interlocução, o que por sua vez dava a dimensão do compromisso que o profissional a sua frente [Ouvidor(a)] deveria atuar, com a perspicácia do saber ouvir; com sabedoria de fazer a escuta, buscando efetivar a visibilidade, de forma institucional, dos conflitos que aconteciam. Assim,

> Art. 6º - A Ouvidoria da Educação visa [visava] contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria dos padrões e mecanismos de transparência, presteza, eficiência e segurança dos serviços e das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Municipal fortalecendo o exercício da cidadania.
>
> Parágrafo único - A Ouvidoria da Educação atende [atendia] às manifestações dos usuários a respeito da qualidade dos serviços públicos oferecidos pelas Unidades Escolares, Secretaria Municipal de Educação e demais membros do Sistema Municipal de Educação sem prejuízo das atribuições específicas de outros setores administrativos destas instituições (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Por isso, ela precisava se firmar e gerar o seu reconhecimento, através dos seus materiais, instrumentos e práticas como um canal/uma ponte entre espaço/cotidiano escolar e gestão educacional. A sua legitimação acontecia através do ideal utópico que o núcleo central gestor tinha com a construção de um espaço autônomo e de caráter republicano, aceitando o desenvolvimento livre do trabalho do órgão e, gerando a sua condição de ir e vir entre escola e SEMED. Aqui se tinha essa clareza,

> Art. 9º - A Ouvidoria da Educação visa contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria dos padrões e mecanismos de transparência, presteza, eficiência e segurança dos serviços e das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Municipal, além do fortalecimento da cidadania. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

Entretanto, para eficácia da articulação era preciso garantir ao órgão o seu estabelecimento forte, enquanto, um canal de informação. Essa é uma meta indispensável a qualquer órgão de Ouvidoria Pública, e que, na Ouvidoria da Educação deixávamos claro como normas de procedimento estabelecidas em seu Regimento no Art. 11:

> I- Divulgar através de informativos, folders, sites e outros meios disponíveis o seu papel institucional e suas ações a todos que compõem a Rede Municipal de Educação;
>
> Os atendimentos serão realizados: no espaço da Ouvidoria, por telefone ou email;

> A(s) resposta(s) ao usuário será(ão) encaminhada(s) pela mesma via de recepção. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2).

Era necessário que todos os meios viáveis na pluralidade se fizessem em seu espaço para garantir a realização do princípio de comunicação num contexto social de transparência e da eficiência na contribuição do órgão na garantia da realização da resposta aos *sujeitos da cidade* e da elevação qualitativa da gestão democrática:

> XII- Todos os atendimentos deverão ser cadastrados num Sistema de Registro, para fins estatísticos e de pesquisas sendo classificados quanto:
>
> a) Aos meios de acesso;
>
> b) À natureza da manifestação;
>
> c) Aos órgãos e agentes atingidos por denúncias, críticas, reclamações, elogios e sugestões;
>
> d) À natureza das questões suscitadas nas denúncias, críticas e reclamações;
>
> e) Às decisões e aos encaminhamentos da Ouvidoria. (Art. 11).
>
> XIII- Não se tratando de casos sigilosos, as informações, depois de recebidas e analisadas pela Ouvidoria, poderão ser repassadas a outros órgãos.
>
> XIV- Todas as ações pró-ativas e de mediação da Ouvidoria da Educação com as Unidades Escolares, assim como ações de integração e interação com projetos e atividades com a Secretaria Municipal de Educação deverão constar em registros próprios. E serão documentos próprios deste órgão. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2).

Para garantir, então, que o *ethos* da Ouvidoria da Educação realmente se concretizasse com liberdade e poder no seu *lócus* de Atendimento, ficava estabelecido em sua estrutura que,

> Art. 12 - A Ouvidoria da Educação funcionará [funcionava]:
>
> Em espaço próprio, nas instalações da Secretaria Municipal de Educação, recebendo desta apoio técnico, administrativo, de materiais e serviços.
>
> Parágrafo único – Para fins administrativos e financeiros, a Ouvidoria da Educação vincula-se [vinculava-se] ao Gabinete do Secretário. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2).

E, ainda, para essa efetivação era fundamental o papel do Ouvidor, registrado no item Competência do Regimento:

> Art. 14 - Compete ao Ouvidor da Educação:
>
> Cumprir com as atribuições previstas no art. 9º do Decreto nº 8.511:
>
> Observar o cumprimento dos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, de eficiência e da publicidade da administração pública;
>
> Planejar, dirigir, coordenar, supervisionar e orientar o funcionamento das ações da Ouvidoria da Educação;
>
> Emitir parecer final sobre as demandas em curso na Ouvidoria da Educação;
>
> Resolver os casos omissos do Decreto e praticar outros atos da competência da Ouvidoria da Educação.

> Coordenar a parte administrativa e normas de trabalho previstas nesse Regimento.
>
> Planejar, estimular e coordenar as atribuições de caráter pedagógico e as ações de mediação na Rede Municipal de Educação previstas nesse Regimento.
>
> Indicar o Ouvidor Adjunto da Ouvidoria da Educação e os demais membros da equipe podendo destituir os mesmos em caso de não cumprimento de suas atribuições.
>
> Com o seu corpo técnico, zelar pelo funcionamento e organização interna da Ouvidoria da Educação. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 2).

No *lócus* dos Atendimentos era necessário atuar, também, com a condição de investigação, tanto no âmbito da Secretaria de Educação como da Escola e de outros lugares da gestão pública municipal. Tendo interlocução e abertura para detectar e apurar casos de violência, negligência, omissão etc. Era previsto a criação de um número de telefonia simples que pudesse chegar facilmente as crianças [sujeitos mirins da cidade] e, fosse visualizador dos casos de violência, acompanhamento dos abonos de faltas de professores junto a Secretaria Municipal de Administração de Nova Iguaçu [SEMAD] etc.

A partir de um breve levantamento de dados no sistema de registro da Ouvidoria da Educação, verifiquei que sobressaiu, em ordem decrescente, nesse período de minha atuação, os tipos de casos por atendimentos realizados no final do primeiro semestre do ano de 2009.

Quadro 10 – Casos de Atendimentos na Ouvidoria da Educação – 2009.

Item	Casos	Total
A	Falta de professores	24
B	Problemas estruturais de ordem física (falta d'água e/ou obra,capina etc)	21
C	Desentendimentos entre direção e servidores da u.e.	16
D	Denúncia contra equipe da escola - omissão/constrangimento/negligência	11
E	Agressão/ameaça/constrangimento a servidor da rede	10
F	Bullying: constrangimento, agressão e/ou ameaça (alunos)	10
G	Problemas com matrícula de alunos na rede	10
H	Problemas com o horário integral e/ou falta de merenda	9
I	Atraso e/ou ausência de professores/funcionários	6
J	Conflitos entre servidores de u.e. e Comunidade Escolar	6
L	Solicitação de fiscalização em escola	6
M	Problemas de ordem financeira, juridica e/ou administrativa	6
N	Reclamações e solicitações a semed	6
O	Solicitações Diversas: cantina escolar, adequação de prof., troca de turno (aluno)	5
P	Roubos ou furtos nas dependências da u.e.	4
Q	Problemas ligados à distribuição de uniforme escolar	3
R	Falta de funcionário de apoio: conservação e limpeza da u.e.	2
S	Denúncias relativas à eleição do conselho escolar	2
T	Indicação ou pedido de exoneração de diretor adjunto	2

Item	Casos	Total
U	Intolerância religiosa ou com alunos incluídos	2
V	Assédio moral: servidor de outras secretarias e/ou instituições e servidores da educ.	2
W	Acidentes por má conservação do mobiliário e/ou prédio	1
X	Pedido de permanência de servidor na u.e. pela Comunidade Escolar	1
Y	Falta de mobiliário	1
Z	Pedofilia	1
		166

Fonte: A autora, 2012.

Logo de início a demanda maior era a de reclamação por falta de professores, item **A e R,** sendo o espaço da Ouvidoria da Educação de imediato usado por gestores escolares, pais de alunos e próprios técnicos da SEMED que ainda não tinham apreendido o propósito da Ouvidoria, o que provocava um risco de perder o seu *ethos* e virar um sistema de SAC. No entanto, esta demanda ocorreu no início do ano letivo de 2009, começo do desenvolvimento do trabalho da gestão educacional direcionada diretamente ao cotidiano escolar. A Ouvidoria da Educação atuava na interlocução com a gestão destacando a sobressalente fala da necessidade de reestruturação do setor Administrativo e Recursos Humanos da Secretaria de Educação. Onde o sistema de dobras de professores aumentava, aconteciam remanejamentos diferenciados de professores por escolas sem regras claras e critérios comuns, não suprindo a necessidade da rede e, por sua vez, também dificultando o funcionamento do Horário Integral nas escolas. Este foi um dos problemas iniciais de estruturação que o NGC teve que enfrentar. E que, muitas vezes, a Ouvidoria atuou junto aos agentes escolares na busca de sua resposta na garantia do direito básico, elementar e fundamental de todos os alunos, em todas as turmas, terem o principal agente profissional na produção do conhecimento e de formação integral dos *sujeitos da cidade* – o professor. Como, também, atuava junto a gestão educacional no levantamento e visualização dos focos a serem reestruturados de acordo com as vozes do campo escolar.

A segunda maior demanda nesse momento, item **B, H, L e N** não escapava da ordem estrutural das escolas [falta d'água, falta de equipamentos etc.], o que procurávamos direcionar ao setor correspondente a solução cabível, apenas registrando o relato da procura do demandante a fim de quantificar, porém, expressando ao cidadão que o órgão estaria aberto a contribuição, caso os mesmos não conseguissem resposta. Mesmo porque a gestão já se compreendia desenvolvendo o trabalho direcionado a solução destes problemas e precisamente tínhamos que direcionar e promover o sentido/finalidade da Ouvidoria, não caindo no risco de ser reconhecida "como a salvadora da pátria" e sobrepondo o papel da

gestão. Entretanto, essa era uma situação problema de conflito, onde os agentes escolares e, sobretudo, os seus gestores se sentiam impotentes frentes a esses e com as dificuldades em obter verbas suficientes. O NGC procurou em todo ano de 2009 solucionar e garantir, junto a governo municipal, a liberação da verba municipal destinada as escolas [a Conta Escola]. Em outros casos, a Ouvidoria da Educação já assumia de imediato, a fim de investigar, apurar e encaminhar as soluções cabíveis. Como questões dessa ordem ligadas a negligência do diretor ou de depredação do patrimônio público, que muitas vezes, cabia a mediação entre os sujeitos inseridos e outras encaminhar, cobrar a resolução por meio do poder da SEMED.

Quanto aos casos dos itens **C**, **D** e **E**, relacionados a negligências, constrangimento, agressões, omissões e ameaças, alguns estavam relacionados a conflitos não solucionados e dialogados de forma a transformá-los, o que algumas vezes, chegava-se a via de fato da violência. Esta, por sua vez, muito mais verbalizada e psicológica, do que física. Entravamos no primeiro momento sempre com a intenção de mediar, caso ainda estivesse em vias de conflito e passíveis de serem transformados, e, mesmo já consolidado o fato da violência, não se tirava a importância de intervenção no lugar específico [aquela unidade escolar] para a produção de espaços da cultura do diálogo.

Em alguns desses casos, era percebido que a mediação podia e deveria ser feito no próprio *lócus* de atendimento da Ouvidoria da Educação, procurando chamar atenção dos gestores escolares quanto ao seu papel, compromisso público em sua função com toda a comunidade escolar, da sua alteridade na Administração Escolar e sua tenaz participação como produtora de formação e reconhecimento de todos os sujeitos escolares, e com a nossa contribuição fosse uma mediadora de conflitos em seu ambiente de trabalho. Que no bojo de uma Educação Integral, qualquer corpo diretivo, principalmente, eleito democraticamente em seu *lócus político*, não cabia e não poderia ser aceito qualquer tipo de violação da condição humana de nenhum sujeito. E os casos conseguiam ser solucionados em nossa própria sala. Procuravamos nos informar através de telefonemas e novos diálogos, detectávamos uma resposta positiva a mediação feita, quando não, o próprio demandante retornava e, então, outro direcionamento era dado, fosse com apuração dos fatos, mediação com a comunidade escolar e/ou encaminhamento ao setor competente a solucionar com as medidas devidas de poder público.

Nesses casos de agressões e ameaças a profissionais, principalmente, professores da rede, a demanda maior se dava na denúncia, em que o violador era a representação do gestor escolar ou da equipe de gestão escolar, seguido por pais e, por último, alunos. O que indicava a importância da articulação e "divisão de poderes" com os diretores das escolas junto a

gestão educacional no trajeto de construção coletiva das diretrizes e ações da educação, vivenciando a prática democrática e sendo, também, responsabilizados e cobrados pelo viés republicano da *coisa pública*. Sobressaia-me a percepção de como alguns diretores escolares não davam importância a valorização deste relacionamento, se assegurando que o maior número de seus votos em sua eleição vinham dos alunos e pais, gerando uma errônea imagem de posse da escola pública – *"eu sou a diretora, eu que mando"*.

Contudo, em alguns casos de violação do professor por parte do responsável e/ou aluno, alguns gestores escolares respaldavam o profissional e, ainda, solicitava ajuda para fazer a mediação na escola. Esse diretor, certamente, ampliava a sua condição de gestor democrático e importante a comunidade escolar e ao corpo docente. O que pode ser um dos pontos esclarecedor do respaldo que alguns diretores obtém do seu conjunto de agentes escolares para se manterem por vários mandatos de gestão, é claro, sem eliminar outras variáveis possíveis. Porém, se destaca aqui ao meu interesse de reflexão e análise no campo da Ouvidoria da Educação, era o sinal dado por essa personagem de liderança social, reconhecida e valorizada pela comunidade escolar, que não tinha instrumentos e/ou estratégias eficazes para lidar com o conflito no cotidiano de seu trabalho e solicitava ajuda. O que justificava e empoderava a segunda escala de atuação e *lócus* que a Ouvidoria da Educação tinha em sua delimitação descentralizando-a e, que veremos mais a frente – o espaço da escola. A mediação saía do seu lugar de acomodação e ia a campo.

Olhando para os casos **F, O, Q, W** e **Z**, embora, sejam demandas diferenciadas, estão relacionados a alunos e/ou responsáveis. Sobressai em um quantitativo de Bullying mais alto neste grupo, o que corresponde bem ao discurso presente, nesse momento, na sociedade. Essa demanda está de acordo com a proposta de Ouvidoria Escolar, da produção da Cartilha de Convivência e mais a frente o Código de Ética Escolar. Essa prática se caracteriza em assédio moral, a dinâmica da violência não é fixa e imóvel, isso talvez justifique a fala de sujeitos que entendem que somente a denominação [bullying] é nova e um modismo, mas que essas ações já existiam na escola. Percebíamos, ainda, que essa prática tomava outras formas que estavam invadindo o ambiente escolar e sala de aula. Aparecia com o uso da informática, da internet, e era um dificultador em alguns casos para resolver, porém, promotores de efeitos graves[61]. O que se compreendia na Ouvidoria da Educação, que era uma violência que pode ser percebida pelo o não reconhecimento do outro. O agressor não está respeitando o outro como sujeito, na sua singularidade e subjetividade. E quando ela ocorre através da internet, a consequência é

[61] Miriam Abramovay (2009) a denomina de Ciberbullying.

maior, pois tem a escrita, na maioria das vezes tem a imagem e, ocorre muito entre os adolescentes, o agredido fica mais exposto, inclusive, pela a velocidade na rede. As formas de Bullying pode se agravar quando existem ameaças e no caso com a internet, provoca muito medo e angústias, também, nos pais.

Na diferença do item **Z**, Pedofilia, foi registrado apenas um caso, entretanto, tamanha é a sua gravidade que nos toca. Na psiquiatria é definido como atração sexual por crianças e adolescentes até completarem 14 anos [pré-prúberes]. No espaço da escola a sedução, quando subjuga o outro aos seus desejos com o uso da sua "força", ela também se torna um ato agressivo. Entre os jovens a sexualidade, na faixa etária do segundo segmento do ensino fundamental, fica bem aflorada e as vezes até um beijo forçado ["roubado" como os alunos costumam dizer] e se a escola não se dá conta do ocorrido, pode provocar um grande conflito, que se não for cuidado, pode gerar barbaridades. Alguns casos de agressões sexuais vinham de fora da escola, isso ocorre com crianças do primeiro segmento e sendo a unidocência, o professor tem uma facilidade maior de observar e descobrir. Entretanto, muitos agentes tanto da escola como os pais não veem o assédio sexual como uma violência, por não ter o ato de sexo concreto.

Na letra **V** sobre assédio moral acometidos por servidores em outras secretarias municipais, o que sobressaia nos dois casos, estava relacionado a situação de faltas abonadas e/ou erros de pagamentos. Isso ocorreu muito após aprovação do Plano de Cargos e Salários. E que ressaltou uma situação conflituosa que se dava entre a SEMED e a SEMAD. Esta última secretaria trabalharia com ditos "abonadores", seriam funcionários que teriam o poder de abonar ou não a falta de um servidor público, sem comunicar a outra secretaria correspondente a lotação. No caso das reclamações, as professoras teriam sido descontadas como se houvessem faltas, tinha recebido a menos do que deveria pelo o estabelecido no PCS e, ainda, teria sido muito destratada e ofendida pela situação. A atendente se dizia ser a sua abonadora. E essa situação começava acontecer muito, tendo em vista, que o PCS foi destinado apenas aos profissionais da educação e para demais setores e secretarias municipais não houve. A fala de justificativa do governo era que não teria caixa para subsidiar aumento para todos os servidores e entre não executar, preferia escolher a educação como foco do trabalho no Bairro Escola, da prioridade desta rede.

Quanto aos itens **G, P, Q** e **W** foram demandas de pais de alunos ofendidos ou agredidos no ambiente da escola. No caso de problemas com a matrícula, algumas vezes, estava relacionado a própria relação na escola, quando esta cria varias maneiras [camufladas] de transferir o aluno, pela sua condição de *"má aluno"* ou *"aluno complicado"*. É comum no

período de final de ano, após os conselhos de classe e a escola justifica que não sabe mais o que fazer com aquele aluno, que a melhor medida seria ele ir para outra escola. Em relação aos roubos e furtos, quando estes tinham as reclamações relacionadas a alunos e pais, estavam muito ligados a celulares e outros aparelhos. Em relação ao patrimônio público, era quando a escola era arrobada. Teve um caso que atendemos com recorrência, o que tudo indicava, era que a diretora não se relacionava com a comunidade escolar, tinha uma excelente quadra que não cedia nem no final de semana e havia uma reinvindicação dos moradores local por não ter nenhum espaço público de lazer. Em uma visita a escola junto a gestão, procurando entender, apurar os fatos e conversando com funcionários e pais de alunos, sobressaia a mim as falas a "escondidas" e de forma muito discreta, pelo receio de sofrerem sansões pela direção e o medo maior é que esta podia ter forças maiores no bairro. Já a distribuição de uniforme e má conservação do imobiliário se caracterizava por reclamações de pais de alunos.

No item **S** as denúncias a eleição dos conselhos escolares procedia a conflitos de relações entre diretores e membros da comunidade escolar. Tínhamos em ambos os lados problemas postos de não concluentes com as práticas democráticas. Aqui, também, destaco o item **J** e **L**, o conflito entre funcionários e comunidade escolar se dava nesse mesmo trajeto, onde o diálogo era conflituoso e, alguns casos, haviam depredação do prédio.

Já o item **I** era relação clara e muito conflituosa nas escolas, não somente com os gestores escolares, mas com a comunidade que era o atraso e/ou constantes faltas de professores. Alguns profissionais por motivo de doenças outros não se ausentavam muito do trabalho e isso provoca uma situação lastimável, turmas de alunos sem aulas. Ou seja, era uma situação em que não se garantia um dos direitos básicos de nossos alunos, a carga horária nos devidos dias letivos cumpridos. A determinação da SEMED era que não poderia voltar para a casa nenhum aluno antes do horário de término do turno correspondente e que a escola deveria atuar com os professores extra-classe na substituição do ausente. Isso era um complicador, primeiro que dependendo do tamanho e demanda da escola não supre e acabava que sobrecarregava e/ou sucateava o trabalho pedagógico, por outro, tinha-se, também, alguns que não aceitavam e não confiavam em deixar seus filhos com outro profissional[62]. Isso repercutia na rotina do Horário Integral em que os pais cobravam do gestor escolar como a escola não conseguia manter seus professores presencialmente e conseguia oferecer o horário complementar/as oficinas. A questão do atraso, em alguns casos, o professor justificava a distância da sua moradia. O que não era aceitável, pois todos são concursados e fizeram

[62] Isso acontecia muito em escolas de maior porte, como a E. M. Monteiro Lobato, onde se tinha uma diversidade grande de alunos atendidos em relação a localidade e a questão de renda familiar.

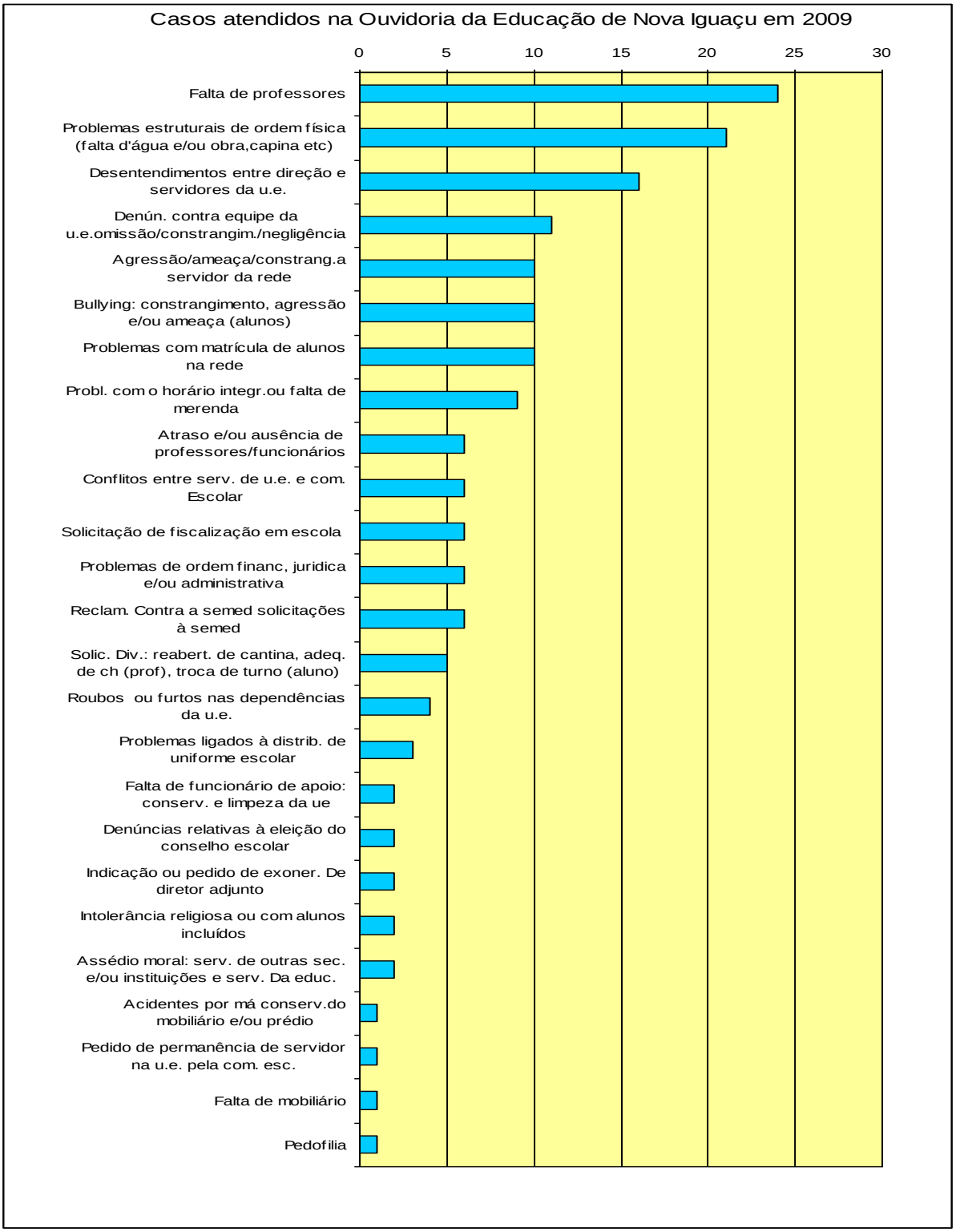
concurso para NI. A compreensão era que algumas pessoas de variadas partes do Rio de Janeiro fazem concurso para o município sem se dar conta da extensão territorial, como se fossem trabalhar na URG Centro. A proposta que foi apresentada no PCS e não aprovada era que os concursos ocorressem por divisão regional, com o objetivo de minimizar essa situação.

No caso do item **N** estava muito ligado a questões demoradas e burocráticas no âmbito dos tramites entre escola e SEMED. Tendo um caso nesse quantitativo que estava ligado a uma denuncia feita por uma comissão de professores quanto ao diretor escolar desviar uma verba do programa Escola Aberta e ter problemas com a merenda escolar. Na letra **H,** problemas com o Horário Integral e/ou falta de merenda, ocorreu muito no início da gestão, onde a secretaria teve que atuar muito para solucionar a situação, melhorá-la e distribuí-la uniformemente. Isso era mais uma demanda problema para o Horário Integral, onde os alunos recebiam cinco alimentações ao dia.

No item U, quanto a Intolerância Religiosa, tivemos um caso atendido por telefone. Um pai de uma aluna de creche ligou para a Ouvidoria da Educação fazendo a reclamação que a professora de sua filha estava indo trabalhar com roupas brancas, que tinha "feito cabeça" [a expressão popular utilizada para um ritual do Candomblé] e que ela estava agredindo a sua criança que era evangélica, além, de está assustando toda a turma. A nossa fala logo de início ao responsável foi de acordo com o seu princípio estabelecido em seu Decreto e Regimento: "Art. 10 – O atendimento na Ouvidoria da Educação não sofrerá qualquer restrição relativa a sexo, raça/etnia, religião, orientação sexual, convicção política ou ideológica." Dialogamos com ele esclarecendo e mediando o caso, explanando sobre a tolerância e o respeito a cada pessoa com liberdade de ter e seguir sua religião. Entretanto, nesse mesmo dia ocorria uma reunião com os gestores escolares e chamei a diretora da creche para conversarmos, sondei se havia alguma professora conforme o citado e como ela atuava na escola. A sua resposta foi que sim, mas que era uma das melhores professoras da unidade, a turma não teve problema e, pelo contrário, os alunos são muito apegados e dinâmicos com ela. Foi quando, sem expor a identificação do reclamante, dialoguei sobre o caso e identificamos que era hora, então, de realizar um projeto, trabalhar a temática com os alunos e comunidade escolar. Também tive acesso a gestão educacional e fechando a pauta de reunião comentei sobre o caso atendido e como a gestora escolar foi solicita a desenvolver um trabalho. Na reunião ficava claro o papel de articulação entre escola e a gestão. Na própria reunião naquele dia, o gestor educacional não deixou aquele relato passar em branco e pedagogicamente fez uma interlocução/debate com os gestores escolares sobre a Intolerância e o nosso papel de educadores de promover e garantir os direitos.

Podemos visualizar como ficaria em registro de gráfico o quadro descrito acima:

Gráfico 2 – Casos Atendidos na Ouvidoria da Educação de Nova Iguaçu em 2009.



Fonte: A autora, 2012.

Entretanto, a Ouvidoria da Educação não se constituiria apenas como este canal, a sua proposta ia além do seu *lócus* de atendimentos e de interlocução no seu ambiente interno. Assumia-se a segunda escala de atuação, que se ampliava na exterioridade e nos trajetos da cidade – A Ouvidoria Escolar. Em 2010 o seu desenvolvimento na prática só estava começando e se faria, também, e com grande importância e relevância no cotidiano escolar, como pode ser visto no próximo esquema de continuação de seu espaço de desenvolvimento.

4.3.4 Proatividade – a Ouvidoria Escolar

> Art. 4º - São atribuições da Ouvidoria da Educação:
> II - Estimular e promover ações para a formulação do Código de Ética das Unidades Escolares, com a participação de toda a comunidade escolar;
> III - Estimular a criação das Câmaras de Ouvidoria dos Conselhos Escolares e buscar realizar trabalhos conjuntos com as mesmas; (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

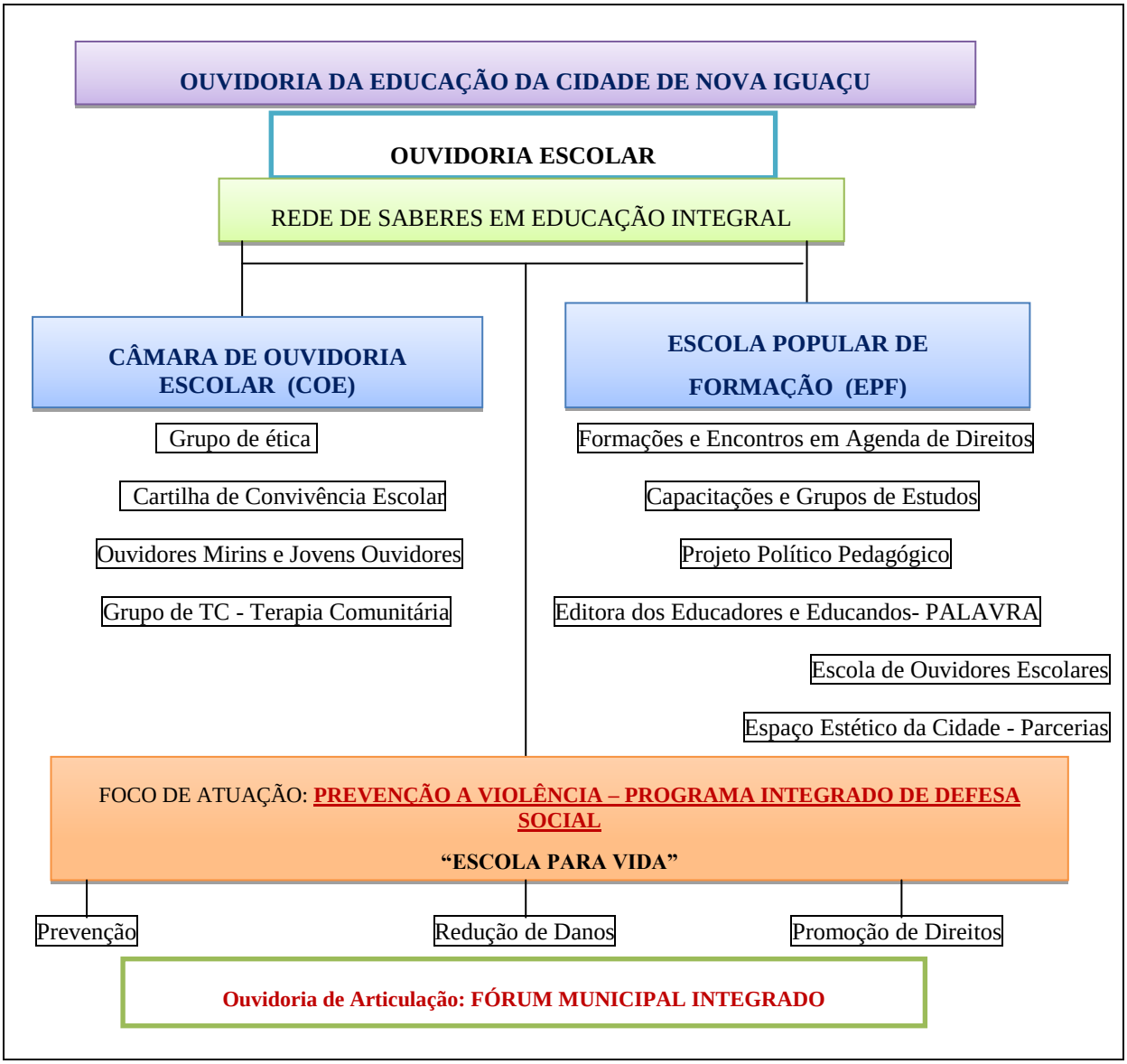
Como visto no item Implantação da Ouvidoria da Educação, a intenção da gestão era construir o plano de ação maior e participativa na rede. Nesse sentido, numa interligação com o setor pedagógico – Cotidiano Escolar – o órgão começou a construir a sua ação proativa, o sair a campo, gerar a Rede de Saberes. O papel da Ouvidoria da Educação se tornava relevante no *lócus* da escola num caráter de interlocução e formação. Pois, no processo aqui, faço a relação analógica de se constituir "uma saúde preventiva", onde é perda de recurso e/ou uma prática superficial quando a saúde trata apenas da doença, da cura e não exatamente da saúde, o que provoca o não olhar para o sujeito no seu todo sem intervenção desse campo na produção da qualidade de vida.

No caso do órgão, entendo que este para ser produtor e garantidor de direitos não pode se restringir ao atendimento e a garantia da resposta, tendo em vista uma prática contribuidora da construção do processo de conscientização da cidadania dos seus sujeitos. Neste sentido, ficaria na saúde superficial, não que não tivesse a sua importância, mas era preciso se fazer na prevenção e formação do sujeito da cidade em sua integralidade. Isso era assumir a Ouvidoria da Educação na sua própria contradição em que não substitui o papel da escola na mediação do conflito, esta instituição precisa aprender realiza-la e constituir sua autonomia no quadro de educadora e socializadora.

A Ouvidoria da Educação buscava atuar no campo educacional como formadora e integradora na ação e responsabilização de todos, frente aos conflitos, a mediação e prevenção

da violência[63]. Por isso, a proposta de se fazer como uma Ouvidoria de articulação, participando da construção de um Fórum Social integrado a cidade. Construíamos uma proposta de Rede de Saberes em Educação Integral para atuar em duas dimensões, como pode ser visualizado em seu esquema abaixo.

Figura 4 - Box: Esquema da Estrutura do *Lócus* da Ouvidoria Escolar.



Fonte: A autora, 2012.

A primeira ação da Ouvidoria Escolar foi a partir da mobilização e fortalecimento da comunidade, captando o Conselho Escolar [um dos braços da Gestão Escolar Democrática Participativa] como seu parceiro, além, do trabalho que já se fazia com os diretores e CPP's

[63] Esses três elementos serão desenvolvidos embasados teoricamente mais a frente na dissertação.

que a Ouvidoria da Educação já estava produzindo nos encontros dos núcleos representativos e gerais. Esse trabalho foi construído em conjunto com a coordenação/conselheiros dos Conselhos Escolares, que fazia parte do setor pedagógico da SEMED.

Nesse trajeto, a nossa proposta já desenhada para o primeiro semestre de 2010, era compor a Câmara de Ouvidoria Escolar com os Grupos de Ética/Convivência dentro dos Conselhos Escolares. O quadro que queríamos construir era da Ouvidoria Descentralizada, ou seja, teríamos a Ouvidoria da Educação com o seu *lócus* central no âmbito da SEMED com gestão autônoma e circulação na gestão educacional e recebendo o suporte desta, como já delimitado neste capítulo, e as Ouvidorias Escolares [locais] com seus agentes/sujeitos que atuariam produzindo a escuta e a mediação, ligadas a central e interligadas aos seus princípios. O propósito era constituir e contribuir na formação de um conjunto participativo da comunidade escolar, que garantisse a gestão democrática e se efetivasse a mudança real de uma rede educacional na cidade. O que não se daria apenas com atuação dos diretores eleitos e sim de um corpo diversificado e organizado em instâncias representativas do todo, num sistema de pluralidade que dividisse direitos e deveres, como é expresso no Regimento Escolar, Capítulo II, Seção I:

> Art. 73º O principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola é através da participação do conjunto da comunidade escolar, garantida através do funcionamento de fóruns e instâncias adequadas.
>
> Art. 74° As formas de participação da comunidade escolar na gestão são:
>
> Assembleia Geral: fórum que reúne todos os segmentos da comunidade escolar, sendo as condições para sua convocação e deliberação definidas no Regimento do Conselho Escolar;
>
> Assembleia dos Profissionais da Educação: instância que reúne apenas os profissionais da unidade escolar, dedicada a discutir e deliberar questões pertinentes a estes profissionais. Esse fórum poderá ser convocado pela direção geral da unidade ou por solicitação de, pelo menos, 20% dos profissionais da unidade.
>
> Conselho Escolar: instância de representação, organizada de forma paritária, de todos os segmentos escolares, sendo as condições para sua constituição e funcionamento estabelecidas no Regimento do Conselho Escolar;
>
> Assembleia Estudantil: instância de representação dos estudantes, dedicada a discutir e propor questões pertinentes a dinâmica destes no espaço escolar. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 16).

4.3.4.1 Câmara Temática – Ouvidoria Escolar

O foco de atuação da Ouvidoria da Educação para a constituição da Ouvidoria Escolar era promover essa ação no contexto de produção de Prevenção a Violência. A Câmara de

Ouvidoria Escolar, no primeiro momento, estava sendo formada pelo Grupo de Ética do Conselho Escolar. Esta seria responsável pela coordenação da construção da Cartilha de Convivência Escolar, objetivando a geração de um Código de Ética de cada unidade. Esse texto produzido pela própria escola e seus atores promoveria o seu acordo de convivência, visando um ambiente saudável e sustentável, projetando-se em relações sociais humanizadas e humanizadoras. Compreendendo que o princípio de uma convivência democrática é fortalecido e empodera os seus sujeitos no propósito de uma educação de cidadania e que preside uma ordem ética que guie as ações dos atores em seu *lócus político-pedagógico*.

Nesse sentido, o próprio conjunto escolar, passa ser autor do ideal de uma escola/cidade/sociedade mais sólida no seu desenvolvimento com valores de solidariedade, justiça, compromissos frente a desigualdade social da classe popular. Ao, mesmo tempo, que geramos junto com a escola a mediação dos conflitos num processo de co-gestão e que num caráter republicano se produz um consenso coletivo em torno dos elementos fundamentais de força: "democracia, desenvolvimento e justiça social" (TORO, 2005) num processo dialetizado de formação dos cidadãos.

Assim, a Ouvidoria da Educação provocaria a Escola na garantia do exercício pleno da coletividade diante da própria proteção que construírem aos Direitos Humanos; a produção de autoregulação na sedução e vínculo dos atores-autores no cumprimento de seus acordos sociais, das normas estabelecidas; e nas possibilidades da equidade e participação do público. Seria, então, a Câmara de Ouvidoria Escolar o canal de comunicação e mobilização direta, através da Cartilha de Convivência Escolar, a fomentar um novo contrato social dessa instituição. Pensávamos, enquanto gestão educacional, a estratégia de não darmos conta do conflito, mas, de ressignificar o campo social das escolas em relações horizontais, além das verticais, com agentes fortalecidos em seu vínculo com a mesma. Esperando que essas pessoas se reconhecessem na sociedade civil como coresponsáveis na gestão, ampliando o sentido de ser, ter e cuidar da *coisa pública*.

Elucidando o pensamento do filósofo e sociólogo colombiano Jose Bernardo Toro[64] (2005), digo que produzir um código de ética através da prática da Ouvidoria Escolar, é uma ação densa para converter um Projeto de Escola [analogicamente a um Projeto de Nação visto pelo cientista e, pela gestão 2008-2010, como Projeto Político Pedagógico] que nos distancie

[64] Jose Bernardo Toro é Decano acadêmico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Javeriana em Bogotá, Colômbia. Teve atuação na América Latina, durante 30 anos, como consultor e assessor de Educação, Comunicação e Mobilização Social. No Brasil esteve na consultoria da Reforma Educativa de Minas Gerais, como, também, atuou na Reforma de Educação do Chile. Com práticas e direção dos Conselho de Responsabilidade Social e da Confederação de ONGs Colombianas. Vale ressaltar que o Chile é considerado um dos países da América Latina mais fortalecido em Direitos Humanos.

numa temporalidade construída da história da desigualdade social. Permitindo provocar uma educação preventiva da violação e da violência difusa com a possibilidade de um plano de cidadania, na medida, que,

> edificamos uma ordem ética de convivência democrática, superamos a violência, fortalecemos a integridade do território e a legitimidade de nossas instituições [as escolas e a gestão educacional]... Da mesma forma, se decidimos criar riqueza eticamente, ou seja, produzir bens e serviços abundantes que favoreçam a dignidade humana de todos [agentes escolares e da cidade], poderemos superar a pobreza [a miséria social em várias dimensões] e nos inserir adequadamente nos mercados globais [numa qualidade sustentável de vida local no mundo] (TORO, 2005, p. 10).

O desafio era promover a autonomia escolar com o suporte da Ouvidoria da Educação, tanto quanto ter a parceria da escola como uma instância/extensão do órgão, visando a cultura do diálogo frente ações conflituosas, e, colocando a comunidade escolar como protagonista na produção de saberes neste território. O Regimento Escolar traz no seu conteúdo o registro de todos os segmentos nas suas atribuições e dever de se fazer e atuar em relação ao outro de acordo com a Cartilha de Convivência. Um indivíduo ou um coletivo escolar não pode invadir e/ou ferir o outro, tendo as próprias regras delimitadas pelo corpo geral da escola normalizando o cotidiano.

Contudo, percebo as normas de condutas, as regulações como diretrizes legais de um grupo ou de uma sociedade, que são produzidas mediante algo a ser disciplinado, objetivando estabelecer uma ordem de convivência social. No caso do Código de Ética Escolar se daria numa dinâmica de interação/comunicação, onde seria influenciado por cada equipe diretiva e por cada segmento no Fórum Escolar e, circularmente, influenciaria a prática de todos no cotidiano. Quando essas normas são estabelecidas na prática participativa da/na escola, tem a possibilidade de reorganizar o sistema educacional na eficácia e efetividade da sociabilidade e na promoção do processo ensino-aprendizagem do conhecimento, da racionalidade na dimensão cognitiva, da formação integrada do ser humano de forma ética que se faz na individuação e na estética com o belo em si nos seus potenciais, no seu âmbito cultural e na territorialidade do seu lugar. Potencializa o sistema em rede na capacidade político-institucional dos gestores imbuídos do compromisso de um desenvolvimento saudável dos *sujeitos da cidade*, com a perspectiva de olhar de forma mais abrangente o público em vulnerabilidade social mediante os seus direitos e dignidade. Promove a saúde no território escolar com a prevenção, evitando a cura da violação e da violência.

Entretanto, percebíamos que essa disciplinarização partindo do processo participativo possibilitaria ressignificar ou ultrapassar o olhar e o se portar na escola, diante do discurso

que visibiliza, principalmente, os alunos da escola pública, dos espaços populares, como indisciplinados, e, que é a indisciplina que provoca as ações de violência no interior da instituição. Recebíamos alguns casos nesses contextos de conflito:

- muitas vezes, o corpo diretivo escolar se assume como *a* autoridade se apropriando do espaço [“*essa é a minha escola; aqui quem diz o que pode ou não pode sou eu”*]. Alguns desses agentes assumem uma postura contraditória envolvendo a comunidade escolar na qualidade e bom funcionamento da instituição, como sucesso de seu trabalho, através de uma falsa “ordem” numa relação excessivamente hierarquizada frente ao corpo docente [“*aqui quem manda sou eu; afinal não é o grupo de professores que me elege”*], onde os profissionais se sentem pesados e exaustivos em um ambiente desequilibrado. Ou, ainda, por conta da limpeza, silêncio, uma escola muito bem organizada [*os alunos não podem circular em alguns “corredores” encerados e brilhosos; devem circular em fila e silenciosamente até chegar ao destino; alunos só chegam na sala da direção quando “estes não tem mais jeito”, é para receber advertência ou transferência*];
- pais de alunos insatisfeitos e com sentimento de agressão ao seu filho, na maioria das vezes após período de conselhos de classe, por meio da postura e expressões de professores em sala de aula que acaba realizando avaliações com julgamentos subjetivos [*“você só dá trabalho; não sei o que faz aqui ainda; já está reprovado; seu resultado não poderia ser diferente, você só perturba; não tem educação em casa; para mim é como você não existisse mais em sala*], alguns casos chegando a termos pejorativos e xingamentos. Em alguns casos a forma de tratar a reprovação do aluno o violenta deixando marcas de impotência e incapacidade, quando a própria natureza da reprovação em si só, já lhe agredi;
- alguns casos de pais de alunos que assumiam posturas intransigentes, desrespeitosa e/ou violentas afrontando professores em sala de aula por acharem que esses não sabiam lhe dar com seu filho [na “cobrança de direitos infinitos”], onde a criança é colocada na posição que tudo pode e o profissional da educação tem a obrigação de aceitar essa atitude.

Todos os exemplos citados acima estão em alguma medida relacionados ao discurso de indisciplina ou desordem no cotidiano da instituição. Era preciso, então, direcionar essa

visão de todos agentes na diferenciação entre o que é indisciplina e o que é resistência mediante a natureza estrutural da escola; reorientar as atitudes nas relações sociais entre família e escola, diante da responsabilização consigo mesmo e com o outro; e reposicionar as dinâmicas cotidianas face as expectativas e exigências ética e política dos agentes escolares, que na perspectiva histórica da educação, pudessem deixar de serem "alvos das ações" do poder estatal para sujeitos produtores de sua inclusão cidadã. Destaca-se, a partir da exemplificação dos casos, que não se retira a posição da família e do estudante como, também, agentes de violação e violência, inclusive difusas, aos profissionais da educação.

Considerando essa complexidade do desafio da Escola para Vida, a Ouvidoria da Educação, em conjunto com a Ouvidoria Escolar, pensava contribuir para o entrelaçamento e coproduções de ações micropolíticas, porém, estruturantes. Percebendo que as políticas públicas educacionais presidem, também, de projetos políticos e pedagógicos que produzam justiça social na capacidade do Estado atuar, era necessário ver a *Educação Básica em atenção básica*, gerindo além da produção da racionalidade/do conhecimento, também, o vínculo do cuidar – qualidade [efetividade e eficácia] com equidade e afetividade. No qual era preciso no campo escolar reconhecer e praticar a *com-vivência* no próprio significado do vocábulo - viver em comum.

Na interação com o Conselho Escolar outra instância da gestão democrática seria a constituição dos Grêmios Estudantis, que se integrando ao Grupo de Ética formaríamos os Ouvidores Mirins no primeiro segmento e os Jovens Ouvidores no segundo segmento do Ensino Fundamental. Eles fariam parte da Câmara de Ouvidoria Escolar e seriam capacitados a interagir com o seu grupo no espaço social como mediadores de conflitos atuando no intercâmbio. Assumindo no campo escolar a posição do grilo falante da Ouvidoria da Educação e de protagonistas promotores de direitos, sendo estes um canal de relevância na percepção e negação das violências simbólicas, físicas, do assédio moral como o bullying e demais práticas de violação.

Penso que é possível no campo da educação refletirmos e buscarmos projetos alternativos em escala micro e/ou local, que no processo histórico de nosso país, ainda, não tem a relevância dada as macropolíticas como reformuladoras e de mudanças. Nesse sentido, a partir dos Ouvidores Mirins e Jovens Ouvidores era alternativo a criação de um *intercâmbio cultural* como um instrumento de produção da palavra. A escola culturalmente eleva o desenvolvimento da palavra na forma escrita, ficando a oralidade num plano muito abaixo [visto ainda nos dias atuais as horas que o aluno passa em sala de aula copiando do quadro ou realizando outras tarefas escritas], quando, esta dimensão é fundamental na construção das

relações sociais mais harmônicas e produtivas. Só se aprende a mobilizar-se, a reivindicar, a confrontar sem violentar o outro, na medida, que esse paradigma se produz e, sendo, então, o conflito inevitável e necessário, ter como princípio educativo norteador dos demais [a cultura, o trabalho, o aprendizado, o meio ambiente] a linguagem. E é nela que atuaríamos no projeto sociopedagógico no seu sentido plural, desenvolvendo a formação e a prática dos sujeitos em três dimensões de linguagens: *o corpo, a palavra e o território*. Elementos chaves da gestão. Compreendendo o intercâmbio como troca, esses agentes poderiam contribuir no processo de fala e escuta na interlocução com a Ouvidoria da Educação, com o seu grupo e, ainda, ter aquisição ou apropriação de uma capacidade a mais [a mediação] através da linguagem.

A relação deles no seu grupo [alunos], enquanto a sua rede social, atingiria uma distância menor no ato da comunicação e da percepção dos acontecimentos. Pois, ocorre aproximação nessa oralidade, com a partilha dos códigos das linguagens estabelecidas de acordo com a temporalidade e espacialidade em que estão centralizados. A criança se encontra no tempo da adaptação ao meio escolar iniciando a construção da socialização, centrada no espaço delimitado do primeiro segmento do Ensino Fundamental, orientada, na maior parte das vezes pela unidocência, formando a sua *persona* numa relação bem estreita entre família e escola. Os seus códigos/domínios da linguagem interpassam pelo lúdico. O adolescente está no tempo da experimentação dando passos mais largos na produção de sua autonomia, sua centralidade está a frente com mobilidade de um ciclo ao outro – segundo segmento, amplia-se o seu movimento diante da multidocência, encontra-se em processo de mudanças fisiológicas e estreitando a relação com o seu grupo, produzindo com mais independência a formação do seu ser. A sua construção de linguagem passa pelo "jogo", pela constância de movimentos. Ao chegar neste segmento, o estudante já se apropriou em certa medida, alguns mais outros menos, das "regras" e consegue jogá-las.

Contudo, nesses contextos a observação, a percepção, o tomar ciência, o ouvir, desses mediadores mirins e jovens mediadores, podem muito favorecer a comunicação e a mobilização, sendo canais de apreensão do que muitas vezes está omisso, escondido ou camuflado que violam, oprimem, violentam sujeitos na escola e que pode ser mais demorada a nossa percepção. Em alguns países, como a França, ações aproximadas dessa já se desenvolvem há certo tempo com jovens em seus ambientes. Nesta prática, a Ouvidoria Escolar amplia em cogestão o sentido da Ouvidoria da Educação na prática do *Ombudsman*, atuando no controle social. Já que é um órgão de instrumentos constitucional de controle da Administração Pública e, esta, também em sua estrutura viola e agredi em certa medida o seu "público-cliente". Onde o canal para o exercício da autonomia da Ouvidoria se torna mais

qualitativo no recebimento de sugestões, reclamações e que pode ter acesso a alta administração [gestão educacional] e atuar com mais eficiência em defesa dos direitos individuais, combatendo erros, omissões e abusos, designando um elo de imparcialidade entre instituição e a sua comunidade.

Como disse o professor Hermano Tavares em sua proposta de criação da Ouvidoria Universitária na UNICAMP, o *Ombudsman* "pode contribuir com a Administração na identificação de problemas sistêmicos, na correção de injustiças, na proposição de novos procedimentos, atuando assim como agente de mudança" (TAVARES, 1998). E, dialogando com Lyra (2001), os Ouvidores Escolares contribuiriam na mobilização social, estimulando os *sujeitos da pólis* abandonar atitudes de passiva resignação, tornando-os protagonistas de/da mudança.

Outra relevância no desenvolvimento dos Ouvidores Mirins e Jovens Ouvidores no campo da mediação, articulação e participação no cotidiano escolar era criar a Rede de Saberes de cunho sociopedagógica conforme o registro no Regimento da Ouvidoria da Educação:

> Art. 5º - Em seu caráter pedagógico, a Ouvidoria da Educação preza pela formação dos alunos da Rede Municipal de Ensino no âmbito da Educação Integral, reconhecendo-os em suas dimensões cognitivas, éticas e estéticas. Possibilita assim, as condições para a construção de relações sociopedagógicas na perspectiva do programa pedagógico da Rede Municipal de Nova Iguaçu. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

E ao gerar essa condição no âmbito da escola, a intenção era desenvolver o trabalho da Ouvidoria Escolar atribuindo a perspectiva *da Palavra, do Corpo e do Território*, pensando que essa relação em rede era formadora e formada de seus *nós* [pontos de junção na horizontalidade]. Nessa perspectiva a Ouvidoria da Educação, por outro lado, é que contribuem ao seu público com o princípio de um *Ombudsman*, que adota planos e estratégias de responsabilidade social, podendo o Ouvidor obter subsídios para a implementação da atividade no campo social. Tendo este gestor/agente a função de harmonizar os interesses entre a organização e o público. Resgatando aqui, a denominação que ambas Ouvidorias – no setor privado o Grupo Pão de Açúcar e no setor público da Prefeitura de São Paulo – receberam: *Casa da Cidadania*.

4.3.4.2 Escola de Formação Pedagógica – EFP

No desenvolvimento de relações sociopedagógicas, poderíamos elevar o sentido de rede "municipal de educação" e rede escolar numa política pública de Educação [Formação Integral] em movimento e não estática, quando esta perde o próprio sentido de rede[65] e se fixa numa ideia de conjunto em apenas relações verticais e hierarquizadas. A proposta era colocar em movimento a rede se ressignificando através da formação e vivencia entre sujeitos e instituição na construção de sua identidade marcada pelo contexto do seu lugar/território e arcabouço cultural. Assumindo um trabalho de equipe que se prepara e atua no encontro do diferente, criando o(s) nó(s) no espaço da gestão e em seu campo social, gerando arranjos e dispositivos coletivos nos *lócus* da política [governança] e da escola. E que na relação complexa, densa e tensa da escola, formadora na racionalidade científica e de relações sociais afetivas e éticas, pudesse garantir um ambiente de direitos aproximando os *sujeitos da cidade* na sua semelhança humana que se distingue coletivamente em sua singularidade. Era formar "multidão" em potência do encontro, da produção de saberes e de conhecimento, na finalidade política e pedagógica da educação. Contudo, a Ouvidoria da Educação assumiria um processo constante e formativo dos cidadãos e diferentes atores escolares na Escola de Formação Escolar[66], focando de acordo com o texto Carta de Apresentação da Ouvidoria (2009):

> O trabalho sistemático com valores e o devido respeito à diferença, além da criação de instrumentos para lidar com a violência difusa que se manifesta tanto no espaço educacional como no seu entorno, colocam a Ouvidoria da Educação em relevância no Município de Nova Iguaçu. Território que vem sendo marcado por avanços do processo de democratização da Escola Pública, onde elementos fundamentais que fazem alavancar a educação neste município foram se constituindo, através do empenho e trabalho de gestores públicos e atores das unidades escolares. Eleição para diretores nas escolas, eleição dos Conselhos Escolares, fóruns de debate e construção, criação do Sistema e do Plano Municipal de Educação, programas que oportunizam a formação cognitiva, cultural e esportiva dos alunos, como o Bairro

[65] Ver SANTOS (1996, 1997a, 1997b); RAFFESTIN (1993); PINHEIRO E MATTOS (2006) e outros.

[66] No primeiro momento fora muito pensado no núcleo central gestor onde ficaria e qual o gestor que teria um perfil de coordenar e gerir a Escola de Formação, que por conta da realização das ações anteriores e primordiais e do fim da gestão, não foi possível concretizá-la. No início de 2010 a decisão, frente as dificuldades de técnicos capacitados no perfil da proposta a desenvolver, tanto na SEMED como na Ouvidoria, tomada que ficaria com o Setor Pedagógico [o Cotidiano Escolar] com suporte e/ou abertura para atuação de nosso órgão, atuando em parceria. Essa articulação não seria difícil, pois já fazíamos essa troca mútua no processo da mediação de conflitos. Entretanto, com a troca do corpo gestor, a Ouvidoria assume em sua estrutura já prevista de relações sociopedagógicas e proatividade, a EPF. A denominação que inicialmente pensava-se era de Escola de Formação Educacional, porém, a minha escolha foi de trazer uma linguagem muito usada na sociedade civil em que busca evidenciar o que se quer fortalecer visibilizar. Então numa gestão coparticipativa de formação em direitos, era propicio resgatar um termo da educação informal – popular.

> Escola, são elementos democráticos que constrói hoje o avanço e o compromisso político com a Educação Pública neste município. E a Ouvidoria da Educação surge nesse bojo de democratização e valorização do cidadão no campo da educação. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

A Câmara de Ouvidoria Escolar faria o intercâmbio cultural apreendendo e desenvolvendo com o seu grupo a produção da palavra dos sujeitos escolares, com o suporte da Escola de Formação Pedagógica, a atuar em seu território com o corpo de forma estética que se reconhece e se valoriza no belo e como belo, com a mediação da ética em conjunta responsabilidade da garantia do respeito às diferenças. Lembrando, que essa instância não seria somente composta pelos Ouvidores Escolares, inclusive, no seu início ela estava se compondo com um representante de cada segmento escolar ou pelo menos um professor e um aluno pertencentes ao CE e pelos terapeutas comunitários. Ajudando cotidianamente junto a Ouvidoria Escolar, o corpo da escola em seu mundo vivido, "na maioria dos casos, a perceber que a solução das questões de seu interesse imediato, pautada nos princípios de eficácia e de justiça, é indissociável do aprimoramento, *em benefício de todos*[67], da ação desenvolvida pelos responsáveis pela *res publica*[68]" (LYRA, 2001).

4.3.4.3 Terapia Comunitária – TC

Outros atores na composição da Câmara de Ouvidoria Escolar seria o grupo de Terapeutas Comunitários com a prática da Terapia Comunitária [a TC]. Essa foi a primeira ação a ser praticada na Ouvidoria Escolar tomando espaço na rede de escolas e na cidade. O projeto aconteceu de acordo com a situação da Comissão de Ouvidoria, sendo formada a existência do grupo e paralelamente já atuando no campo com Rodas de Conversa. Tínhamos urgência em concretizá-lo diante da importância de cuidar dos *sujeitos da cidade*, compreendendo que era preciso melhorar muito o relacionamento entre gestão - SEMED com as escolas, criar procedimentos valorativos de comunicação e de convívio, que tratando os diversos agentes de forma terapêutica, estaríamos gerando um instrumento privilegiado de: cuidado com o(s) outro(s) captando, se apropriando do sentido de Saúde Pública; para a mediação de conflitos e de superação da violência. Conforme o texto explicativo da TC,

[67] Grifo do autor.

[68] Grifo do autor.

> A rede de Terapia Comunitária de Nova Iguaçu é uma das ações viabilizadas pelo Programa de Prevenção a Violência nas Escolas da Secretaria Municipal de Educação, que acredita ser preciso articular ações que promovam, entre os agentes do ambiente escolar, um convívio mais justo e ético, capaz de minimizar os atos de violência, agressões que atingem as Escolas, tendo em vista o quanto professores, alunos e comunidade escolar carecem de ações efetivas de superação da violência. (NOVA IGUAÇU, 2009, p. 1).

A TC se constituía em Rodas de Conversas, sendo uma ferramenta de trabalhar coletivamente diante de demandas sociais, gerando suporte coletivo para lidar com a dor, o sofrimento humano, as alegrias, as celebrações; de partilha de vida; de espaço de fala e escuta em grupos – numa abordagem psicossocial. Para a sua efetivação na Rede de Educação em Nova Iguaçu, a Ouvidoria da Educação, através e subsidiada pela SEMED, fechou uma Formação prolongada durante o ano de 2009 em quatro módulos e dez encontros de acompanhamento [denominados intervisões] com o Instituto Diálogos do Ser em parceria com o Polo Formador UNIFESP/Enfermagem.

O Instituto era representado pela terapeuta Anna Patrícia Chagas que promoveu a Formação. Tínhamos como formadoras a terapeuta e doutora Ana Luíza Horta e a terapeuta Celina Daspett, ambas da UNIFESP. Era uma rede de vinte e um membros da educação, os Terapeutas Comunitários, com a desistência de uma pessoa, que atuava em escolas e outros espaços da cidade colocando em prática as Rodas de Conversas [as TC's] conforme e durante o curso de 360 horas, tendo avaliação, supervisão e orientação nas intervisões. Começamos o curso no dia trinta de abril de dois mil e nove, com a previsão de encerramento no dia doze de dezembro do mesmo ano. Os encontros de formação ocorreram em quatro módulos, sendo o primeiro de imersão em quatro dias e realizado no município de Cunha no estado de São Paulo e os demais foram de três dias em Lorena/SP. Formamos a rede de TC realizando um encontro de seleção no dia nove de abril com dois grupos de agentes educacionais convidados em momentos diferentes. Os selecionados preencheram uma ficha cadastral e assinaram um termo de compromisso em efetivar as Rodas de Conversa. O grupo selecionado foi:

Quadro 11 - Terapeutas Comunitários.

Agentes Educacionais	Função/Segmento	Unidade Escolar
1 - Alice F. da Silva	Orientadora Pedagógica	Creche M. Jesus Bom Pastor
2- Alan Calisto Lelis	Gestor Escolar	E. M. Pera Flor
3- Cristiane Marques de Jesus	Orientadora Pedagógica	E. M. Virgílio de Melo Franco

(Continua na próxima página)

		(Continuação)
4- Eliane Freire da Silva	Mãe de aluno/Conselho Escolar	E. M. Barão de Tinguá
5- Érica Costa Campos	Técnica	SEMED – Cotidiano Escolar
6- Jacira de Fatima L. de Faria	Técnica	SEMED - Cotidiano Escolar
7- Joanna Angelica Marques	Orientadora Educacional	E. M. Therezinha Xavier
8- Leila Santos de Santana	Secretária Escolar	E. M. Monteiro Lobato
9- Marcela Aurea R. Gomes	Professora Docente	E. M. Armando Pires
10- Marcele Pontes da Silva	Orientadora Educacional	E. M. Monteiro Lobato
11- Marcia M. A. Conceição	Orientadora Educacional	E. M. Nicanor
12- Maria Célia B. da Silva	Técnica	SEMED – Ouvidoria
13- Marco Antonio Pires Silva	Professor Docente	E. M. Janir Clementino Pereira
14- Marcos Antonio F. Souto	Técnico	SEMED – Ouvidoria
15- Marcio Aloisio do Carmo	Pai de aluno/Conselho Escolar	E. M. Compacto
16- Marliete Peixoto Xavier Filha	Orientadora Educacional	C.M. E. E. Paul Harris
17- Marivalda M. dos Santos	Gestora Escolar	CIEP 373 Brigadeiro Teixeira
18- Raquel Linhares de Lima	Orientadora Pedagógica	E. M. Profª Venina Correa Torres
19- Renata Santana das Neves	Gestora Escolar	E. M. Orestes B.Cabral
20- Rose Marcia Luxidi Duarte	Gestora Escolar	E. M. José Luiz da Silva
21- Sônia de Pontes Leandro	Ouvidora	Ouvidoria (Conclusão)

Fonte: A autora, 2012.

O quadro demonstra bem a heterogeneidade da rede de TC com alteridade no princípio da gestão democrática e republicana, formado por vários agentes de funções de atuação na escola ou na SEMED: 3 orientadores pedagógicos; 4 orientadores educacionais; 2 professores; 1 secretária escolar; 4 gestores escolares; 2 responsáveis de alunos e membros do Conselho Escolar; 2 técnicos da SEMED; e 3 membros da Ouvidoria da Educação. E, também, possuía a diversidade de escolas em localidades e segmentos de ensino [creche, escola de 1º segmento e de 2º segmento, 1 escola que antes dessa gestão e tradicionalmente vista como para alunos especiais]. Alguns buscavam, inclusive, por orientação no curso, está atento ao público/grupo das rodas de conversas conforme a sua função, evitando o "peso" da aproximidade como

possibilidade de ser um obstáculo na execução da TC[69]. Por exemplo, o diretor escolar trocava em sua dupla de terapeutas quem dirigia a roda nas comunidades escolares e/ou evitava fazer com o corpo docente de sua unidade escolar. Tínhamos técnicos da SEMED que realizavam as TC's em reuniões gerais de orientadores educacionais outros iam fazer com grupo de alunos, professores e, principalmente, com a comunidade escolar.

A Terapia Comunitária e outras práticas nesse campo tinham como objetivo central o trabalho com a prevenção da violência. Com efeito, foi definido que era preciso ter uma organização direcionada a cuidar e coordenar ações concretas da escola frente a questão da violência. Ela iria para além da escola, num processo eficaz de parcerias na cidade com as instituições responsáveis em desenvolver um projeto maior de convivência e dignidade de vida humana. Foi criado um setor específico na SEMED, sob a gestão do secretário adjunto, Leonardo Marino, e que trabalharia em conjunto com a Ouvidoria da Educação. Por necessidades estruturais isso não se efetivou e a Ouvidoria assumiu o programa e a função de gerir o trabalho.

4.3.4.4 Rede de Prevenção a Violência

Destaco aqui, o art. 6° do Regimento da Ouvidoria da Educação (2009, p. 2) visualizando um de seus objetivos:

> No campo reflexivo e de ações, a Ouvidoria da Educação tem por objetivo viabilizar medidas pró-ativas:
> programa de rede de Prevenção à violência nas Unidades Escolares abordando três eixos: prevenção à violência, redução de danos e promoção de direitos;
> minimizando conflitos e tensões e consolidando práticas de cidadania;

O Programa Integrado de Defesa Social se constituída na articulação entre as diferentes instâncias do governo municipal, sociedade civil e comunidade escolar. Teria o foco voltado para a redução dos índices de violência e para a promoção de direitos nos ambientes educativos da cidade, devendo contribuir para a redução da evasão escolar e melhoria da qualidade de ensino. Objetivava a criação da rede com capacidade de interferir na dinâmica da

[69] E a atuação dos terapeutas comunitários acontecia sempre em parceria, onde um assumia como terapeuta com a função de levar a roda e o outro como coterapeuta auxiliando no direcionamento da TC e conforme iam acontecendo trocavam as posições.

violência que atingia as escolas, reduzindo danos e prevenindo a sua ocorrência. Metodologicamente seriam produzidas ações que promovessem, entre os jovens, a solidariedade, o respeito a pluralidade e um convívio ético.

Ele se justificava na própria função da escola além de desenvolver cognitivamente a racionalidade/o conhecimento, se fazer em um espaço de sociabilidade. Enquanto lugar de relacionamentos, a violência é um dos maiores problemas que atinge o ambiente escolar, o que provoca um misto de resignação, desestímulo e desesperança. E atualmente não tem como a escola fechar os olhos para essa situação esperando que a sociedade elimine a violência e isso acabe soando e eliminando a violência escolar.

Visto a alternativa de adoções de medidas educativas e fomento de conscientização dos agentes diretamente envolvidos. Para o seu funcionamento era previsto a promoção de práticas e ações compartilhadas por membros da sociedade garantindo a aquisição dos direitos fundamentais: direito a vida, um ambiente saudável e a qualidade de ensino. Os seus eixos seriam instâncias de ações articuladas e integradas, que deveriam resultar em materiais metodológicos na elaboração de políticas públicas, agenciamento de campanhas e ações no ambiente escolar. Nesse sentido, seria construído um Fórum Municipal Integrado de Prevenção a Violência Escolar, formado por vários organismos municipais: secretarias municipais que afetas ao objetivo do programa; Ministério Público; Conselho Escolar, Conselho Municipal de Educação; Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente; Associações da Sociedade Civil; e demais *sujeitos da cidade* interessados. Para isso seria articulado reuniões mensais que apontassem as direções das ações, formas de acompanhamento, monitoramento.

Segue a seguir o Plano de Ação para a constituição da Rede em seus três eixos estruturantes:

Quadro 12 - EIXO 1. PREVENÇÃO A VIOLÊNCIA

Ação	Meta	Etapas	Equipe	Prazo
Rede Municipal de Prevenção a Violência Escolar	**Mobilizar a Comunidade Escolar, os agentes públicos, as instituições da sociedade civil para participar do Fórum.** **Seleção/indicação de alunos e professores interessados a integrar a Rede de Prevenção a Violência.**	**Levantar instituições que possam integrar a rede e estabelecer parceria.** **Visitar as instituições de maior relevância na redução da violência.** **Levantamento dos representantes das instituições de Nova Iguaçu para integrar o Fórum Municipal.**		**- Planejamento e Articulação – 2 meses** **- Implantação – 1 mês**
Graal – Educação	**Implantação no CIEP 072.** **Formação dos Multiplicadores (vincula-se a qualificação).**	**Levantamento da quantidade de turmas de 8º ano no CIEP 071.** **Inserção na grade de horários** **Planejamento do Processo de Formação dos Multiplicadores**		**- Planejamento - Janeiro** **- Início da Ação - Fevereiro** **- Implantação do Curso - Abril**
Qualificação de Membros da Comunidade Escolar	**Organização de Cursos de qualificação (Mediadores de Conflitos).**	**Definição dos Cursos – levantamento, organização e montagem de estrutura curricular.** **Levantar possíveis parcerias.**		**- Planejamento – 2 meses** **- Início dos Cursos de Qualificação – 1 mês**

Fonte: Ouvidoria da Educação, gestão 2008 – 2010.

Quadro 13 - EIXO 2. REDUÇÃO DE DANOS

Ação	Meta	Etapas	Equipe	Prazo
Rede de assistência as vítimas da violência	**Disponibilizar para todas as vítimas de violência detectadas no ambiente escolar atendimento psicológico individualizado** **Estabelecer Parceria com os integrantes do Conselho Tutelar Municipal.**	**Realizar levantamento de Instituições em Nova Iguaçu que prestam esse serviço.** **Discutir possibilidades de parceria e apoio institucional.** **Promover diálogo entre essas instituições para levantar as possibilidades de realização de trabalho individualizado nas escolas.** **Implantar um sistema integrado de encaminhamento e de fluxo de informações e notificações entre as unidades de ensino e o Conselho Tutelar.**		**Contatos e Parcerias – 2 meses.**
Práticas Pedagógicas de Redução de conflitos nas escolas	**Promover Encontros, Seminários e Palestras que contribuam para a multiplicação de práticas pedagógicas capazes de reduzir os conflitos e tensões no ambiente escolar.**	**Levantar instituições para parceria.** **Convidar consultores externos para ministrar palestras e dinâmicas.**		**Planejamento – 2 meses** **Início - _____** **Processo Contínuo.**
Mobilização dos Programas da Semed a respeito da temática da violência e dos direitos humanos.	**Promover encontros com os integrantes dos principais projetos para estabelecer discussões e ações ligadas às temáticas do PPVE.**	**Montar agenda, apresentações e textos explicativos.**		**Ao longo de todo o ano.**

Fonte: Ouvidoria da Educação, gestão 2008 – 2010.

Quadro 14 - EIXO 3. PROMOÇÃO DE DIREITOS

Ação	Meta	Etapas	Equipe	Prazo
Seminários Municipais de Prevenção a Violência no Ambiente Escolar	**Promover dois encontros com especialistas que trabalhem com a interface violência/direitos/educação.**	**Levantar instituições para parceria.** **Selecionar e convidar os palestrantes.** **Convidar as instituições locais para participar das discussões.** **Convidar as escolas para indicarem representantes.**		**Planejamento – 2 meses** **Realização – 1 mês** **Planejamento – 1 mês** **Realização - 1 mês**
Promoção de Campanhas	**Produzir material publicitário sobre a temática da violência nas escolas.** **Incentivar a montagem de peças teatrais que tratem de temáticas relacionadas às temáticas do Programa.**	**Levantar instituições para parceria.** **Selecionar as temáticas que serão trabalhadas.** **Definir as formas de divulgação.** **Promover as campanhas.**		**- Ao longo de todo o ano.**
Produção de Material Bibliográfico	**Produzir um livro com artigos e pesquisas sobre a temática debatidas e discutidas nos dois seminários.** **Publicar Material de Apoio Didático e sobre as questões relacionadas à temática.**	**Criação de GT para a produção de Material Didático e de Apoio Didático.** **Levantar instituições para parceria.**		**GT – _____** **Produção Gráfica - _____**
Construção da Rede Virtual de Prevenção a Violência	**Implantação no site da Ouvidoria da Educação de página com divulgação de textos, informações e fórum eletrônico com temas da área.**	**Levantar instituições para parceria.** **Produção de Conteúdo.**		**Planejamento – 2 meses** **Implantação – 1 mês**

Fonte: Ouvidoria da Educação, gestão 2008 – 2010.

“Todo ato que viola a dignidade do ser humano, em especial, e de outros seres vivos.” Essa é a definição que Eliana Sousa Silva (2009) expressa sobre violência. E diz que poderia usar a palavra direito no lugar de dignidade, mas considera o sentido da última mais preciso e abrangente.

Em alguns casos relacionados a partir do quadro descrito no quarto capítulo, percebo que a escola produz violência, além, de ser vítima da violência exterior, a violência urbana. O grupo de ética – Câmara de Ouvidoria – se insere como uma ação implementada de intervenção, onde os projetos de convivência escolar, tem por objetivo atingir o clima do ambiente local e desenvolver uma intervenção global na escola (ABRIMOVAY, 2009). A Rede de Saberes como rede social tornam ações conjuntas capazes de trazer pertencimento e identificação dos grupos, sendo a convivência um dos fatores de maior importância e determinadores de boas e más relações (ORTEGA & DEL REY, 2002 apud ABRIMOVAY, 2009). Na proposta de Ouvidoria Escolar, a cotidianidade na escola tem os seus lugares de reprodução, construção de valores, normas e relações sócias.

As escolas de Nova Iguaçu produzem a violência simbólica recorrendo por demasia e repetitivamente símbolos na linguagem, gerando os sítios de reprodução do fenômeno. Outras relações de forças estão estabelecidas aqui, o simbólico opera com símbolos de poder legitimados, onde a força existe sem ter que utilizar a força para conseguir a dominação, aparecendo nas demandas dos casos nos finais de ano letivo. Para Bourdieu, a violência simbólica:

> é enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumpre a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação de dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica), dando o reforço da sua própria às relações de forças que fundamentam, e contribuindo, assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Entretanto, além e antes de alguns atos de violência o que muito aparecia como nossa demanda era o conflito e este era visto pelos agentes escolares como um ato de violência. E nós conseguíamos olhar os fatos como divergência, atritos, ausência de diálogo ou de mecanismos desses. Isso logo de início nos levou a dizer: a forma de tratar a violência não será a mesma do conflito. Esse é essencial no processo de movimento, de debate, mudanças e transformações políticas e pedagógicas nas escolas, então, sempre reafirmávamos o tempo todo com os atendidos: “*não terminamos com o conflito, ele é importante e necessário, o que fazemos é contribuir com o diálogo que você e o outro irão construir, nós vamos mediar esse*

processo". Na verdade, era a nossa expressão diante da procura do imediatismo e/ou da punição que o atendente esperava. O professor que a solução era mudar de escola ou retirar alguém de sua comunidade escolar; era a relação entre gestão e equipe e, tantas outras relações. Com isso, vem a percepção da falta de uma cultura do diálogo, que a escola não sabe lidar com o conflito, não consegue ter estratégias, preposições e condições de mediação deste elemento evitando e prevenindo a violência.

Começamos a pesquisar e trabalhar o olhar, o perceber o conflito e um dos bons encontros nesses estudos foram as preposições, propostas do CECIP[70] e a partir de suas concepções, a Ouvidoria ia consolidando o processo de contribuir com mecanismo para a escola fazer o seu aprendizado para mediar o conflito. Tirávamos que a primeira coisa é eliminar a ideia de conflito ser igual a violência. Ele rever e afirmam valores e posições, percebendo que a violência não pode ser tolerada e tem que ser interrompida. O conflito bem manejado é fonte de aprendizagem e o mal manejado é de consequências indesejáveis. Tanto a violência física como a psicológica pode ter sido conflitos sufocados e não elaborados. Então, em uma proposta de uma escola para paz – Escola da Vida – precisa relacionar estratégias que levem em conta três momentos: equilíbrio, ruptura e restauração. Assim, compreendendo que a violência é a ruptura do equilíbrio dialógico (CECCON, 2009).

- O programa em ação – I Seminário Municipal de Prevenção a Violência no Ambiente Escolar

Chegamos realizar o primeiro seminário com o intuito de trazer especialistas e organizações e/ou representantes relacionados ao tema da violência. O público alvo que queríamos atingir era além de professores, pedagogos [OP's e OE's] representantes de instituições municipais, que compartilhassem dos anseios e compromissos em relação a questão presente no cotidiano da cidade e que pudéssemos sensibiliza-los a formação da rede e a integração do Programa Integrado de Defesa Social.

Praticamente tivemos a presença dos agentes escolares representando as suas unidades, membros de setores da SEMED, alguns policiais e uma representação do NAV [Núcleo de Atenção a Violência]. Embora tivesse tido mais do que um convite, mas, uma

[70] CECIP – Centro de Criação de Imagem Popular. Esse organismo tem um elo importante com a Baixada Fluminense, desenvolveu durante um período a chamada TV Maxabomba. E sobre este projeto há uma dissertação no acervo do mestrado da FEBF: TOJA, Noale de Oliveira. **TV Maxambomba: processos de singularização**. Dissertação de mestrado em Educação, FEBF/UERJ, Duque de Caxias, 2010.

articulação e contextualização com a importância de pensarmos junto ampliação das ações no município em conjunto, não houve representação dos Conselhos Tutelares e nem do Conselho Municipal de Educação.

Começamos pensando, por que o tema da violência está sendo colocado, inclusive, no âmbito escolar. Na relação de uma cultura do medo – onde está a origem do nosso medo? Era compreendido que o poder coletivo sempre constrói um discurso para justificar a violência. Tem muito crime sem violência e existe violência sem crime. Então, tinha sentido refletirmos e buscarmos identificar o nosso medo. Primeiramente, percebe-se o desmantelamento do Estado no controle social. Sobressaia a importância de analisarmos a violência como fator social – a pobreza é fator de criminalização? Lembrando a expressão de Foucault "a delinquência é a ilegalidade dominada". Nessa medida, é necessário gerarmos um novo modelo de polícia: primeiro – identificar o problema como problema real e como a polícia e outros agentes da sociedade pode solucionar o problema.

Tivemos, então, durante todo o dia de seminário a interlocução constante dos agentes escolares presentes no seminário. Logo após a primeira palestra começamos com as intervenções, que aconteceram muito mais no sentido da troca de experiências e vivências em seus lugares do que perguntas a mesa. Descrevo aqui em Box algumas falas.

Figura 5 - Box: Falas dos Agentes no I Seminário de Prevenção a Violência.

Profº - E. M. Raunhet Darcílio Ares

O modelo da escola é o primeiro problema, a criança já chega sendo penalizado pela estrutura física da escola. Não temos mais o profissional que nos auxiliavam no ambiente escolar, o inspetor escolar. Quando a polícia chega na escola, chega o inimigo. Não vejo a polícia para dar uma palestra, para dizer nós somos Estado, a ordem, se aproximar da realidade das crianças.

OP – E. M. José Ribeiro Guimarães

A nossa sociedade é de violência que não é gerada na escola, é na família. A criança não é tratada como criança, e sim, como adulto. A nossa comunidade era de violência, hoje já não é mais, pois houve mudanças de postura de toda escola. Agente olha a criança como se fosse o futuro marginal e temos que olhar com olhos de humanidade. O que a escola precisa é resgatar os valores morais, éticos e até mesmo de religiosidade. A escola precisa dialogar.

(continua na próxima página)

(Continuação)

Profº - E. M. Compactor

Eu pergunto: "qual a sabedoria, estratégia de como trabalhar com as crianças?" Comecei mostrar a realidade para os meus alunos, quem quer ser gari, ser morador de rua? Após esse momento junto com eles a fala que construo é que juntos somos obedientes, somos pessoas de valor. Separei os alunos rebeldes para construir um mural de outono e vou presentiá-los e eles vão se sentir valorizados. Não podemos trabalhar só com a criança, mas também com as famílias. O amor é fundamental.

Técnico – SEMED

Pergunto: e a violência que escola comete com seus alunos? Está na hora da escola repensar as suas atitudes.

Técnico – SEMED

Não quero panfletar, mas é perceber que quando um governo abre espaço para uma proposta dessa, acontecer, é maravilhoso. Agora cabe a nós e os moradores se organizarem.

Coronel – PM

Os alunos enxergam o policial como o repressor. Ninguém fala de chamar o traficante para tirar o aluno de sala de aula, por isso, é ele o herói. Na mídia, quem são os heróis dessas crianças hoje até mesmo de nós? Não conseguimos identificar. Antigamente o policial era exemplo para as crianças, hoje temos carência em todos os sentidos desse profissional. Tem policial que são vitimizados diariamente e que não é divulgado.

Profº - E. M. Luís de Lemos

O PROERD[71] é um projeto que dá resultado, não só com os alunos como também a família. Ele, então, é um projeto de prevenção. Eu faço um apelo que esse projeto tenha maior apoio, para que possa ampliar a relação da polícia com a escola. Como detectar o problema na escola? Isso não é tarefa difícil, difícil é encontrar a solução. A ansiedade é saber como resolver. Mas, já saio hoje daqui com a esperança de pelo menos podermos construir um caminho. Nunca tivemos na rede um momento para refletirmos sobre isso e traçar um trabalho junto.

(conclusão)

Fonte: A autora, 2012.

Esse foi o contexto, com vozes, da parte da manhã no seminário. Chegamos fazer algumas interlocuções e contribuições, mas o nosso interesse maior era ouvir e, claro,

[71] O PROERD é um programa da polícia militar que atua em escolas públicas, trabalhando com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), promovendo um curso em sala de aula em um momento específico num dia da semana junto a professora da turma. O foco é a violência e principalmente as drogas. No final do ano letivo, a corporação junto ao policial que ministra o curso, promove na escola a formatura desses alunos, com a presença de agentes escolares e os pais. Tive a experiência de atuar com esse projeto em minhas duas gestões de diretora escolar na Monteiro Lobato, onde o policial gerou um vínculo tão forte com a escola, que algumas vezes, ia além do seu trabalho específico [o curso] e contribuía com o corpo diretivo e educacional em situações de conflitos e violência de toda clientela de alunos.

instigar/provocar o sentido do programa. Encerramos com as falas na mesa, do Delegado Zaccone[72]: *"a escola é convocada a dar respostas por causa do enfraquecimento das outras instituições. Cobram da escola e da polícia pela responsabilidade do controle social"*; e do Prof. Dr. Luiz Eduardo Soares[73]: *"quando nós compartilhamos linguagem, falamos de igual para igual"*. Já na parte da tarde foi dado continuidade com a mesa sendo composta por vários representantes, falando sobre as suas experiências, tivemos: um coordenador do Bairro Escola; uma representante da Casa França Brasil; e uma professora da nossa rede municipal que atuava com um projeto em sua turma. E finalizamos com apresentação de um grupo de alunos em uma banda musical com instrumentos recicláveis.

4.3.5 Os limites e as vulnerabilidades no cotidiano

O fato que mais se evidencia para mim, fazendo uma leitura retrospectiva, é que, naquele momento de implantação da ouvidoria, não tínhamos condições estruturais na SEMED para viabilizá-la. Isso, apesar dela ser uma prioridade do núcleo gestor, muito dedicado para criar as bases de funcionamento do novo órgão, a sua concretude e para garantir a ela os meios instrumentais de mobilização social dos agentes para a participação. A precariedade de estrutura passava pela própria situação de ausência/carência de um quadro fortemente estruturado da própria Secretaria de Educação. Havia a intencionalidade e a procura de desenvolver uma rede telefônica eficiente, o esforço em equipar a Ouvidoria da Educação com os instrumentos de comunicação, permitindo todos os acessos possíveis dos *sujeitos da cidade*. Porém, chegamos ao final de nossa gestão sem uma linha telefônica direta ao órgão, apenas tendo um ramal na SEMED.

Pensávamos sempre em ampliar as ações que favorecesse e fortalecesse a comunicação com e em rede. Víamos a importância da aquisição de um número de telefonia próprio, que fosse fácil para as crianças fazerem uso e ter a interlocução conosco, gerando a cultura do diálogo e da garantia dos direitos numa dimensão de educação no sentido da

[72] Delegado de Polícia Civil Orlando Zaccone D'Elia Filho exercia essa função na delegacia de Nova Iguaçu [052ª DP] e tinha um trabalho diferenciado, com alfabetização dos presos.

[73] Luiz Eduardo Soares é antropólogo, cientista político e escritor brasileiro. Hoje no Brasil ele é considerado um dos maiores especialistas em segurança pública. Atuou como Secretário de Segurança Pública do Estado do Rio de Janeiro, durante o governo de Anthony Garotinho, como visto no primeiro capítulo da dissertação – "A contextualização da Ouvidoria". E, também, ocupou a Secretaria Nacional de Segurança Pública no governo Lula. Nos dois cargos que exerceu foi afastado por pressões políticas.

prática; viabilizar uma ligação com a SEMAD investigando e estudando os casos de licenças médicas, o que era centralizado nesta secretaria municipal. O número era enorme e provocava situações problemas na qualidade do ensino aos alunos, demandava uma constância ausência de professores, consequentemente, o de dobras que suprisse os docentes licenciados.

Essa situação provocava uma das maiores reclamações e pedidos de soluções atendidos na Ouvidoria da Educação, o que apresentava a necessidade de apuração, estudo e a busca de ações estratégicas para a solução ou minimização do problema. A investigação era preciso, visto que a SEMAD em seu controle centralizado nos casos de licença médica, negligenciava muitas vezes atendendo os servidores públicos da educação com profissionais ditos *abonadores*. Estes exerciam o poder de abonar as faltas apresentadas. Porém, na interlocução com a SEMED esta outra secretaria não assumia que essa ação procedia.

Outro fator complicador era a carência de estrutura física de várias escolas, o que tornava a presença dos gestores constantemente, com as mesmas falas. Um deles era a questão da água, em que a SEMED até oferecia bombas, materiais, mas, a questão da falta passava pelo poder de atuação da CEDAE em conflito com o poder municipal. A questão da falta de agilidade e deliberação da Conta Escola, a verba municipal que cada unidade tinha a receber, também, gerava situações complicadas de serem resolvidas no cotidiano escolar. O que criava situações de conflitos entre pais de alunos e gestores escolares, e que era difícil a mediação, pois sabíamos da limitação do gestor e ao mesmo tempo da razão dos responsáveis. Nesse ponto, a Ouvidoria da Educação tinha a sua limitação em conseguir garantir a resposta devida por parte da governança, por sua vez, fazer a mobilização concreta de promoção do direito do estudante ter condições mais dignas do ambiente escolar voltado a sua formação integral de *sujeitos da polis*.

Outra limitação era o entendimento de uma cultura de Ouvidoria por todos do Núcleo Gestor e pelo corpo da SEMED. Como ela funcionaria, qual era o seu papel e o que era da sua competência. Nem todos compreendiam que a Ouvidoria da Educação não estava para resolver os problemas, sem entender exatamente o papel da mediação e de articulação, da busca da garantia do direito. Isso acabava chocando e provocando situações complexas de resolver. Como a carência de espaço de escuta era culturalmente existente na secretaria de educação, imediatamente, os técnicos de vários setores encaminhavam toda clientela que aparecia, fosse uma questão pedagógica, uma informação, casos de matrículas e vagas. Na própria recepção, o atendimento de qualquer sujeito oriundo das escolas, já se tornava o de encaminhar para nós.

Outro limite se deu entre a Ouvidoria da Educação e o setor Jurídico, embora tivéssemos uma boa interlocução e um bom trabalho em conjunto. Este segundo percebia e cobrava que era a Ouvidoria que deveria dar andamento em casos de inquérito administrativo, quem deveria, inclusive, abrir o processo, ser a responsável. Isso se tornava uma dificuldade, primeiro que o tempo de pesquisar e estudar para construir o projeto e de atuar foi praticamente inexistente. Embora, assumíssemos como comissão no início, as duas demandas ocorreram em tempo real e demorava-se para fazer um debate sustentável e consistente do sentido do órgão e do que seria omissão por parte de quem era responsável na SEMED. Um exemplo, foi de um caso atendido [um dos que mais me envolveu enquanto Ouvidora], no qual uma comissão de professores e funcionários denunciou o desvio de verba do programa Escola Aberta e o descuido com a merenda escolar por parte do diretor da escola. Um caso bem típico do que se pode chamar de privatização da escola pública: o diretor escolar criou uma oficina de marcenaria fictícia no Escola Aberta para produzir brinquedos, estantes e outros objetos para desfruto da própria escola e alunos. No entanto, colocou como oficineiro um funcionário da limpeza que produzia junto com o diretor os móveis. O funcionário assinava, mas não recebia pelo serviço prestado, nem mesmo tinha conhecimento do valor a receber e que era de seu direito, até que os professores e demais funcionários descobriram. Em relação a merenda a gestão escolar fazia estoque grande de produtos, justificando que não deixaria faltar merenda na sua escola, deixando um produto em relativa quantidade sair de validade. Enterraram o alimento no espaço interno e aberto da unidade e que uma aluna visualizou a ação. A Ouvidoria de Educação atuou no âmbito da unidade escolar fazendo mediações, investigando e apurando os fatos em três ou mais reuniões com todo corpo de professores, funcionários e diretores na escola, exigindo prestações de conta no coletivo, examinando documentos, investigamos em setores no âmbito da SEMED, até que chegamos ao ato de convocarmos uma Assembleia com toda comunidade escolar, na qual, eu presidi como Ouvidora e o coletivo retirou o pedido de intervenção da SEMED e a retirada do diretor. Com o registro de todos os procedimentos de mediação e apuração, o passo foi encaminhar para gestão tomar as providências devidas, ficando decido pelo NCG abertura do inquérito administrativo. Neste momento, é quando o Jurídico entende que eu deveria gerir o processo. Esse procedimento fora bastante desgastante, especialmente, por demandar uma atuação intensa e constante, buscando a investigação, apuração dos fatos, a mediação e o gerir o processo decisório pelo coletivo escolar. E não tinha sentido, a Ouvidoria não é uma Corregedoria.

Na verdade, já se tinha uma situação prevista de mudança da gestão com o fim do governo e determinadas pessoas queriam "tirar o corpo fora", como é utilizado na linguagem popular. Isso era algo que trabalhávamos muito na gestão, *"o trabalho em si desenvolvemos, porém, concretizar o ato de responsabilização e penalidades ao outro, se espera sempre do gestor maior"*. Outro exemplo foi o caso em relação as eleições dos Conselhos Escolares, onde teve vários gestores e comissões que não funcionaram no tempo e condições estabelecidas pelo fórum representativo de toda rede. Na posição de Ouvidora, cobrei da equipe dos coordenadores conselheiros que deveríamos tomar atitude com as escolas em questão. Preparei um documento onde deixava claro o processo de omissão e desrespeito ao processo democrático construído, que a sua própria condição de diretor escolar era oriunda de eleições, e, enfim, determinando que tudo acontecesse devidamente e que não pactuaríamos, caso não realizassem o processo devidamente transparente, nós encaminharíamos ao gabinete do secretário e interveríamos na unidade escolar. Um membro dos coordenadores não concordou, mesmo tendo o resultado positivo e compreendido pelos gestores que justificaram as suas dificuldades e, ainda, nos procurou para irmos a escola e ajuda-los na mobilização da comunidade escolar. A fala desse agente educacional era que quem deveria ser responsável e ter assinado o documento, seria o Secretário de Educação, pois, isso gerava um constrangimento dela frente aos diretores e nunca se sabe quando tem que retornar com a sua lotação em escola.

Outra ação que demandou da Ouvidoria no caso citado acima e em outros, era a postura do sindicato que buscava medir força com atuação de mobilização da Ouvidoria da Educação. O SEPE se fez presente o tempo todo na escola com a postura de ter livre acesso aos momentos das reuniões e de cobrança que o órgão tomasse imediatamente a providência da retirada do diretor escolar. Isso provocava o embate positivo da Ouvidoria da Educação de firmar que o processo primordial e em primeiro lugar no espaço de ouvidoria é o da mediação, visto, também, que todos se encontram no processo de formação da democracia e se torna arbitrário [e fácil] um limitado grupo, pessoa ou setor tomar de imediato a decisão de afastamento, punição ou algo assim. Mediante a condição plena de eleger o seu corpo gestor a comunidade escolar deverá se plenificar como coletivo no poder de decisão. No entanto, essa condição tem que ser bem mediada para não cair na intolerância, no imediatismo e numa relação de forças.

A vulnerabilidade da Ouvidoria da Educação passou exatamente pela disputa do poder político. Apesar, que estávamos no segundo mandato do prefeito Lindberg Farias, a disputa se dava tanto com forças políticas da oposição do governo, como, também, dentro do partido – o

PT. Na Câmara de Vereadores, tivemos uma batalha muito grande para aprovação do Plano de Cargos e Salários (PCS) e, a participação da Ouvidoria da Educação, fortemente a minha [assumindo a função de Ouvidora e não abandonando a identidade de professora/categoria]. Isso repercutiu no meu trabalho, que pela carência de profissionais dispostos, tive uma enorme dificuldade de formar a equipe da Ouvidoria da Educação. Fora, também, a participação dos demais fóruns construídos e realizados na gestão, a atuação da Ouvidoria se efetivou como canal de mobilização e de comunicação, com atenção bem voltada para a escuta e para elevação dos debates travados nas assembleias participativas, normativas e deliberadoras.

Durante o processo de viabilização do PCS a participação da Ouvidoria da Educação junto a Conselho Consultivo de Diretores foi intensa, em que, se travou uma luta, um movimento da categoria junto ao governo municipal. Essa participação se deu na mobilização, na participação direta e com voz nas Assembleias Deliberativas realizadas entre governo, secretaria e os profissionais da educação; nas caminhadas nas ruas e na ocupação pacífica da Câmara de Vereadores [dita a casa do povo]. Além, de um embate forte que tivemos com o sindicato [SEPE], junto a um quantitativo muito alto e representativo da categoria, enfrentamos as disputas dos "coronéis" políticos, que para viabilizar o encaminhamento do PCS e legitimá-lo, se dava com barganhas, com moedas de troca. Os vereadores colocavam interesses de favorecimento a eles para que o executivo municipal garantisse o plano. A vereadora, professora Marli de Freitas, Secretária de Educação no primeiro mandato do PT, se fez fortemente nesse processo como oposição ao governo, não garantindo, inclusive, aprovação de preposições de avanços do PCS, devido ao seu "desfavorecimento" mediante o seu eleitorado. Como, por exemplo, concurso para o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, de professores habilitados com Ensino Superior. Era justificado pela vereadora que o município deixaria de atender uma grande parcela de estudantes oriundos dos Cursos Normais [Formação de Professores em nível Médio de Ensino]. Embora, essa regulação deva estar acontecendo nas redes educacionais no Brasil, exposta na LDB, Lei de número 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 25).

Nesse trajeto ficou praticamente inviável que o legislativo municipal aprovasse mais algum projeto oriundo dessa gestão e, principalmente, o da Ouvidoria da Educação, que esteve a frente dessa luta e travou o embate. Sem falar, que alguns desses políticos, ainda, nos dias atuais em NI, assumem uma representação política de A e/ou de B e não de toda população iguaçuense. Assim, na existência de alguns gestores educacionais que se atrelam ao poder de um desses políticos e com atuação desses diretores tradicionais de *donos* da sua escola, a Ouvidoria da Educação era inapropriada. Outro fator de nossa fragilidade frente ao legislativo se dava no próprio sentido do jogo político e eleitoral, que em vista dos futuros processos de eleição, a troca de moeda era colocado sempre na mesa de negociação e o governo municipal nesse momento se colocava fora de mais barganhas. Ou seja, ficamos vulneráveis em não concretizar a Lei de Criação da Ouvidoria, mesmo tendo o Decreto e o mandato.

Em relação ao SEPE, o embate passava pela forma radicalizada da atuação de militantes, que mesmo frente ao quantitativo expressivo da categoria participando e deliberando as preposições do plano em Assembleias junto a gestão e as suas esvaziadas em número reduzido, estes membros atuaram em disputa pelas preposições, articulando com os vereadores, Esse radicalismo pelo sindicato em Nova Iguaçu, passa por uma postura tradicional e sempre reafirmada de que não me interessa atingir um quantitativo de reivindicações e sim todas e tudo. Esse processo foi constante na gestão 2008-2010, que em muitos dos fóruns as negociações se davam de maneira pesada e muitas vezes ofensivas. E, durante o PCS, foram agredindo verbalmente com xingamentos e ofensas e, praticamente, na forma física vários professores. Eu mesma quase sofri agressão física no interior da Câmara de Vereadores, só não ocorreu porque outro sindicalista chamou atenção da pessoa para não fazer e ela se deu conta, em que pese as agressões simbólicas.

Outra disputa de poder se travava dentro da própria instituição educacional em que membros políticos e tradicionais, alguns da categoria outros não, se faziam no campo criando estratégias para o seu retorno e garantia da obtenção de cargos no final da gestão municipal de Lindberg Farias. Tendo no próprio núcleo central gestor da SEMED, mais diretamente no setor Administrativo e Recursos Humanos, profissionais que foram durante a gestão, principalmente, próximo da mudança que iria acontecer, produzindo ações de retorno de personagens que exerciam o poder na educação nas gestões passadas. Algumas dessas personagens se faziam historicamente presentes, temporal e espacialmente, na educação, como lideranças de poder autoritário, passando um governo, entrando outro. Quando o PT assume o primeiro mandato de governabilidade municipal, essas pessoas deixam/perdem o

seu cargo “vitalício”. E, mesmo, com a gestão 2008-2010, não aceitando e corroborando ao retorno desses indivíduos, ele ocorre através de um setor e alguns membros da gestão. Isso repercutiu fortemente na Ouvidoria da Educação.

Enquanto Ouvidora com a minha autonomia de investigação e circulação no campo e junto ao núcleo, eu não conseguia formar uma equipe sólida para atuar no órgão. Procurávamos profissionais da educação que tivessem o perfil da mediação e o arcabouço de conhecimento da rede. O que não é fácil. Algo que percebíamos na gestão com essa dificuldade da Ouvidoria formar a equipe, encontrar profissionais mediadores era da mesma forma que a escola não lida com o conflito também não há apreensão da mediação. Porém, todos os sujeitos que eram convidados recusavam, alguns chegavam a se encantar com a proposta de trabalho, a possiblidade de crescimento e mobilidade na educação e com a importância da atuação. Mas, estes retornavam no segundo momento sempre com o mesmo discurso, sendo envolvidos por outras pessoas: *“estamos em momento de mudança política e a Ouvidoria da Educação não se manterá e eu corro o risco de perder a minha lotação; me disseram, me alertaram que a Ouvidoria não é bem vista e não ficará ninguém”*.

Enfim, embora, percebêssemos a energia e as atividades de imobilização do trabalho da gestão, não só da Ouvidoria da Educação, mas de outros setores e gestores do NCG, inclusive, em relação também ao Bairro Escola, estávamos todos envolvidos com questões primordiais que precisávamos elencar e avançar, consolidando o máximo possível o plano de trabalho de educação democrática: o fórum e a eleição dos Conselheiros Escolares, os fóruns do Regimento Escolar, o primeiro grande Encontro Político Pedagógico etc. Essa dificuldade de constituir uma equipe sólida para o órgão nos limitava avançar e entrar com ações da Ouvidoria Escolar no cotidiano das escolas, onde o desenvolvimento se deu apenas com a formação da Câmara de Ouvidoria.

Os dois técnicos que se encontravam no trabalho não supria a demanda e não era viável a atuação no campo escolar, sendo um responsável pela parte administrativa, de organização e de registro de dados, da informatização das demandas atendidas; a outra pessoa assumia também outra função na SEMED, o que dificultava a sua ida a campo. Aqui assumo um erro, onde essas personagens estavam na Ouvidoria da Educação com o interesse maior de manutenção de seus cargos na secretaria no momento que houvesse a troca de gestão. Primeiro, uma delas passou por um envolvimento pessoal por ter atuado na gestão diretiva da Monteiro Lobato e víamos a contribuição dela no trabalho de constituição do órgão, num diálogo positivo para o desenvolvimento de nosso projeto de atuação, o que aconteceu no trabalho interno de atendimento, até o momento da mudança. Já a outra pessoa, assumia outro

setor da secretaria no início da gestão e que teve situações conflituosas na relação com os gestores escolares. A pedido de uma gerente, foi dada a oportunidade de tê-lo no corpo da Ouvidoria da Educação, resgatando-o como um profissional adequado ao desenvolvimento. Esta, também, exerceu bem a sua atividade no interior do órgão. A situação problemática é que eram cargos e não funcionários efetivados que garantissem a sua autonomia.

Tínhamos a proposta de trabalhar com um grupo de jovens universitários do projeto Células dos Saberes e, a possibilidade a ser estudada das mães educadoras, atuar com os antigos supervisores escolares e com a equipe de Educação Especial, fora a formação do grupo de Técnicos Mediadores de Conflitos. Entretanto, não tivemos tempo hábil, ficando apenas com a parceria dos coordenadores e conselheiros dos Conselhos Escolares do setor pedagógico. Com a saída do NCG, a minha atuação como Ouvidora foi sendo minada, não tendo acesso a Gestão nem para travar uma discussão sobre o trabalho da Ouvidoria da Educação e nem aos núcleos de Conselhos Consultivos de Gestores e CPP's e as escolas, perdendo o próprio sentido dos coletivos e participação destes no processo cotidiano de construção da gestão educacional como se fazia na gestão 2008-2010. A própria situação dos cargos garantidos ao Ouvidor e ao Ouvidor Adjunto não fora respeitado e mantido pela gestão posterior.

A fala nesse momento era de que o problema é que o Ouvidor deveria ser de profunda confiança do Secretário de Educação. Passei por um longo tempo solicitando uma reunião com a Secretária de Educação, para demonstrar toda a proposta e o trabalho da Ouvidoria da Educação e que eu pudesse traçar e dar continuidade ao trabalho, não obtive nenhuma resposta e nem encontro com algum membro da gestão. Não era viável a continuidade de meu trabalho no órgão mediante uma omissão que eu deveria ter com o que tínhamos construído de Ouvidoria, como espaço interlocutor, articulador, mediador com caráter republicano que se fundamenta na promoção e garantia de diretos, principalmente, pela minha condição de ter pesquisado, estudado e implementado o órgão, por ter construído junto a gestão anterior a Ouvidoria da Educação atuante interno na educação municipal. Além da saída da gestão 2008-2010, também, não tínhamos mais o núcleo coordenador com os outros secretariados que atuavam no Bairro Escola, o que provocava a falta completa de apoio para a "batalha", vou assim me expressar, de garantia da autonomia e de condições de trabalho. Era impossível a minha permanência na prática e que me agredia na posição de Ouvidora com um mandato legitimado e um Decreto de criação da Ouvidoria com todos os seus princípios, fundamentos, atribuições e autonomia, que fora efetivado pelo órgão executivo de governo, assinado pelo seu representante legal, o prefeito Lindberg Farias.

Enfim, não era compatível transformar a Ouvidoria em um espaço de SAC e/ou uma sala de conveniência, evitando que os sujeitos escolares tenham acesso ao gabinete da secretaria. O que me parece que é assim que acontece atualmente. Os dois técnicos dizem não ter autonomia e sei que são receosos por conta de garantir os seus cargos, isso ficou claro na negação para eu ter acesso os dados da Ouvidoria e o limite posto para a realização das entrevistas.

5 A MODO DE CONCLUSÃO

5.1 **“A leitura de mundo”: reflexões analíticas**

O ponto de partida aqui é o da chegada da conclusão, entendendo que o processo de construção do saber é contínuo e descontínuo, é construído e muitas vezes é preciso desconstruí-lo. O trajeto a ser percorrido seja na teorização ou no campo da prática social, é acidentado e não possui uma única forma, porém, tem rumos, tem caminhos, tem nexos produzidos pelas trajetórias. E, para isso, já há direções com possibilidades de leituras/olhares das imagens fotografadas nas periferias populares que estudiosos veem capturando.

O percurso na narrativa já foi esboçado e o esforço de objetivar os elementos trazidos de minha subjetividade no recorte empírico, em alguma medida foi se apresentando. Chegando ao capítulo final da escrita o objetivo foi trazer algumas visibilidades possíveis que nortearam o meu olhar na descrição do empírico fortalecendo o sentido de elevar uma experiência possível que se apresenta como nova e propícia no campo da educação. E de acordo com as concepções necessárias que se faziam presentes em NI para a construção de Educação Integral.

O espaço social de Nova Iguaçu foi abordado em sua singularidade e pluralidade, se constituindo como espaço de relações enquanto lugar de sociabilidades e que na experiência pontual do programa Bairro-Escola vinculava-se cidade e educação; sujeitos a *polis*. No contexto que se produz enquanto cidade educadora foi destacada como uma periferia possuidora de um cotidiano específico expressando a moralidade que redefine a vida dos sujeitos, como Lefebvre aponta. A dinâmica estabelecida no programa Bairro-Escola no propósito da construção de Educação Integral, tendo atuação em um desenvolvimento de governabilidade inter-setorial rompe com o distanciamento entre sujeito da representação [*os sujeitos da cidade*] e a coisa representada [*a coisa pública*]. A partir de uma visão dialetizada na perspectiva lefebvriana, o território fluminense ampliava aos seus munícipes a cidadania diante da qualidade que o espaço público ia se efetivando tanto quanto politicamente se constituía de sociabilidades inovadoras (BARBOSA, 2009).

A dimensão levantada de NI na governança de um projeto de educação integral, as representações se faziam e se construíam paralelo ao território, sobressaindo a visão de cidade

percebida implicada na *vivida e concebida* (LEFEBVRE, 1983). Como cidade educadora, a mobilidade, a circulação e as novas relações sociais conseguia visibilizar, agregar valor e reconhecimento, buscando ultrapassar o estereótipo de "periferia da periferia" e mobilizando atores na disputa de uma agenda de direitos. Como periferia da Baixada Fluminense, com o estigma atribuído pelo "outro" como o lugar da violência e de pura violência, o lugar "fora da lei", Nova Iguaçu ampliava a partir de um projeto novo de cidade a sua imagem de território pertencente ao estado do Rio de Janeiro e ao país. E, através desse estudo, a afirmativa é que a Ouvidoria da Educação nascia como política de intervenção social, contextualizada nas intenções das políticas públicas no campo educacional.

Percebe-se o concebido numa relação complexa quando tomamos a cidade para além das representações hegemônicas postas, onde as percepções estão centradas numa perspectiva sociocêntrica (SILVA, BARBOSA, 2005). Assim, o de fora e dominante geram juízos/representações dos territórios populares [favelas, subúrbios, periferias] a partir de elementos de seu cotidiano, o que acaba imperiosamente determinando-o como o lugar da ausência ou da carência. Ao analisar o meu próprio discurso intrínseco na narrativa/dissertativa fica compreendido o quanto o sentido da prática se dá na resistência as visões hegemônicas e que geram marcas, não aceitando a naturalização do distanciamento físico e simbólico. Incomoda, então, ao ouvir falar numa pesquisa expressões fixas e dadas, "a Baixada Fluminense é extremamente violenta, é um território que não se pisa". E que se encontra esteticamente na própria terminologia que vem da fusão entre o geográfico e o social, que formada por relevos de baixas planícies, inicialmente, delimitava a região entre o litoral e a serra do mar.

No entanto, a complexidade não se dá em negativa, que em reta final da dissertação sou impactada por mais uma chacina de jovens nesse território[74], fora outros casos que estão vinculando NI e a Baixada Fluminense na mídia. Onde também se fixa o discurso hegemônico, a TV e os canais de informação e de formação, tem momentos específicos, como esses brutais e desumanos, em que a Baixada Fluminense passa ser visualizada como parte do global - do estado. Um esquecimento real e simbólico no território. Na extremidade do pesquisador os dados obtidos me mostram que da chacina de 31 de março de 2005 que traço na dissertação, muito pouco mudou em termos de política pública voltada a prevenção e

[74] No atual mês de setembro, seis jovens do município de Nilópolis, que estivera em um momento de lazer indo tomar banho de cachoeira, no Parque de Chericinó, em Mesquita, foram encontrados mortos depois de serem torturados, próximo as margens da rodovia Presidente Dutra. O episódio segue outros nesse mesmo período que vem acontecendo brutalidades de homicídios em periferias do Rio de Janeiro por ação de grupos criminosos como neste caso e outro em Nova Iguaçu ou por ação indevida da força policial como na favela da Maré e, também, em Nova Iguaçu.

atuação a violência. E a leitura produzida, muito impactante, é que a segregação espacial, histórica e social, ainda é um desafio. Se antes, como visto na dissertação, tinha-se a distancia espacial das classes trabalhadoras do grande centro urbano, em sua maior parte migrantes nordestinos, e se constituindo mão-de-obra sem qualificação, hoje está nas suas próprias vivencias contraditórias no seu território urbano.

Nova Iguaçu tem um favorável grau de urbanização atualmente, uma expansão imobiliária de alto poder, um inchaço populacional em seu centro que vai "espalhando", retirando os menos favorecidos. E ação de grupos de extermínios que estão se inserido, em toda Baixada Fluminense através dos pleitos eleitorais[75], que segundo José Cláudio Souza Alves, atuação é com esquadrões da morte, traficantes e comprometimento do aparelho judicial. O sociólogo da UFRRJ pesquisador do tema na Baixada Fluminense esclarece que é na época da criação da Polícia Militar, em 1967, como uma força auxiliar ao processo de repressão e patrulhamento, inicia-se a escalada dos grupos de extermínios. E demonstra a importância de NI como a oitava cidade brasileira em população na conjuntura sociopolítica e econômica local na época da ditadura militar na montagem dos poderosos esquemas. Quanto a chacina de 31 de março, José Cláudio diz que a cada movimento de controle e limite para operação, reações com o aumento do número de vítimas foram identificadas e, a seguir, gera uma acomodação das políticas de segurança. Embora, o poder público tenha atuado bem mais em Nova Iguaçu e Queimados depois da chacina, hoje a participação direta e/ou indireta, financiamento de comerciantes e empresários locais, ganha respaldo com grupos políticos locais e um aparato criminoso com favoráveis condições de funcionamento. Paralelamente a ausência de uma política de segurança pública do Estado, atualmente, Nova Iguaçu com seus municípios vizinhos, na verdade o conjunto da Baixada Fluminense, só possui uma delegacia de homicídios com aproximadamente 40 policiais e pouco mais de 100 inquéritos abertos[76]. Porém, a população ao mesmo tempo em que percebe e necessita da presença policial são temerosos por conta dos indícios das milícias e de envolvimento de policiais nos grupos de extermínio.

> [...] a presença dos policiais é percebida ao mesmo tempo pelas populações da Baixada como uma necessidade, mas também, às vezes, como um problema, dada a participação de agentes policiais em chacinas contra a população e os indícios de envolvimento de policiais e ex-policiais nos grupos de extermínio (LAV/UERJ, 2012, p. 31).

[75] Na linguagem popular são chamados de matadores.

[76] Dados da pesquisa Relatório de Homicídios na Baixada Fluminense pelo LAV/EURJ.

A leitura que os números proporcionaram me remeteu ao sentido da própria compreensão do real e das práticas sociais como relacional. Ao mesmo tempo de provocação impactante ouvir estereótipos que marcam o território da traquinagem, do menino *na* rua, da bola correndo solta e caindo na calçada entre os vizinhos em seus "bate-papos", como, escutar os números da segregação soando o esquecimento da cidade, provocando as marcas no/do território, conforme pode ser percebido na tabela seguinte.

Tabela 1 - Taxa de Homicídios por 100 mil habitantes dos Municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro: 2002

Municipio de residência	**Homicídios[1] Dolosos Estimado**	**População residente[2] 2002**	**Taxa por 100.000 hab.**
Belford Roxo	387	456.559	84,69
Duque de Caxias	631	806.133	78,25
Guapimirim	28	40.205	69,61
Itaguaí	95	88.428	107,29
Japeri	64	88.544	72,56
Magé	121	218.051	55,65
Mesquita	109	173.801	62,56
Nilópolis	113	152.595	74,33
Nova Iguaçu	**591**	**791.096**	**74,75**
Paracambi	16	40.950	39,16
Queimados	88	128.950	68,17
São João de Meriti	340	456.701	74,52
Seropédica	53	70.373	75,67
Baixada Fluminense	**2.637**	**3.597.734**	**73,29**
Itaboraí	192	200.667	95,85
Mangaratiba	9	27.518	33,32
Maricá	55	85.348	65,03
Niterói	301	463.429	65,00
São Gonçalo	669	920.182	72,68
Tanguá	15	27.890	54,73
Rio de Janeiro	**3.644**	**6.010.004**	**60,64**
Região Metropolitana	**7.524**	**11.247.424**	**66,89**
Estado do Rio de Janeiro	**8.930**	**14.888.576**	**59,98**

[1] Fonte: Declarações de óbito - SUS/Ministério da Saúde
[2] Projeção populacional obtida através do Censo 2000/ IBGE

O espaço social de NI em seu processo histórico sobressai nessa concretude da contradição do Estado, um aparato de controle social reverso em criminoso, de perversão de política pública de segurança. Contudo, o espaço do "campinho" em que a "molecada"[77] joga a sua bola nos periféricos da centralidade da periferia ainda resiste; a queimada[78] na tarde de domingo, a convivência na vizinhança também, mesmo com o estado de insegurança e medo.

[77] Linguagem informal.

[78] Brincadeira de bola com coletivo de dois grupos, onde joga-se e corre em cada lado e vai sendo eliminado os ocupantes.

E onde evidencia a necessidade de construção de redes sócio-pedagógicas com um olhar territorializado, com o desenvolvimento territorial, de comunicação e de direitos, espaços abertos a construção que o projeto de uma cidade educadora estava proporcionando. Os *sujeitos da cidade* assim seriam percebidos e formados em seu todo: *na palavra, corpo e território* (SILVA E GOURLAT, 2011). Onde a educação integral colocava o enunciado, a palavra no/do corpo e território como componentes necessário para a compreensão da estrutura semântica, ou seja, do ato de comunicação (Bakhtin, 2004). O que dá significado a construção de canais de comunicação e de controle social no bojo da governança no campo social/educação e que deveria se constituir na e para a cidade, também, com os instrumentos dignificadores de segurança pública.

No quadro abaixo visualizamos a situação de homicídios juvenis em NI.

Quadro 15 – Número de Homicídios Juvenis.

Ordem	UF	Município	Número de homicídios juvenis					Taxa Homic. 2006	Jovens em 2006 (miles)
			2002	2003	2004	2005	2006		
1°	RJ	Rio de Janeiro	1508	1354	1264	1041	879	83,6	1052,0
2°	SP	São Paulo	2339	2349	1695	1082	797	38,3	2078,7
3°	PE	Recife	563	603	660	625	636	209,8	303,1
4°	MG	Belo Horizonte	442	603	721	581	543	112,7	481,7
5°	BA	Salvador	284	353	346	460	518	80,7	641,9
6°	AL	Maceió	229	246	290	299	428	233,2	183,5
7°	PR	Curitiba	239	262	307	342	382	109,6	348,6
8°	CE	Fortaleza	261	231	239	336	378	75,1	503,0
9°	RJ	Duque de Caxias	225	259	221	295	306	194,8	157,1
10°	DF	Brasília	356	407	374	331	303	56,6	535,8
11°	AM	Manaus	168	209	172	205	243	67,4	360,5
12°	PE	Jaboatão dos Guararapes	205	212	235	261	212	156,5	135,4
13°	PA	Belém	183	223	174	268	205	66,0	310,6
14°	SP	Guarulhos	331	270	215	167	194	79,4	244,3
15°	RJ	Nova Iguaçu	263	220	193	178	191	120,9	158,0
16°	RS	Porto Alegre	224	199	236	235	190	73,8	257,3
17°	GO	Goiânia	179	180	172	178	181	67,5	268,2
18°	ES	Serra	166	157	179	136	155	193,6	80,1
19°	PR	Foz do Iguaçu	140	102	134	135	154	251,4	61,3
20°	MG	Contagem	127	155	176	173	147	117,2	125,5

Fonte: Nova Iguaçu, s/d.

Embora, a intenção no estudo não seja fazer uma leitura apurada captando todas as devidas interpretações, os dados nos permitem nos sensibilizar para o quadro de uma política pública de real defesa da vida de nossos jovens, que se não estavam na escola passou por ela. Esse era um dos significados de buscar a construção de uma cidade que se educada, além de educar. Esse panorama era o sentido de quem assume uma gestão pública e com ela a co-

responsabilidade de um desenvolvimento social mais justo, o que justifica a emergência de territórios populares terem projetos reais de co-gestão na sociedade. Se compararmos os dados de Nova Iguaçu – 158,0 o nº de jovens e a taxa de 120,9 homicídios em 2006 – com os do Rio de Janeiro – 1052,0 o nº de jovens e a taxa de 83,6 homicídios no mesmo ano. A taxa de jovens mortos em NI ultrapassou a taxa do município do Rio de Janeiro. Os dados por si só já expressa o valor de uma sociedade em criar relações de forças que ultrapassem as "linhas abissais". O que visualizo como potencialidade do programa de Rede Integrada de Defesa Social.

Desta forma, isso me permite avançar na análise a compreensão da educação com/no princípio de direitos humanos, a proposta da cidade educadora comporta o sentido de formação das subjetividades de democratização da sociedade e a Ouvidoria da educação em seu campo social mobilizava "subjetividades inconformistas e rebeldes para ação transformadora"[79], na linha apontada por Boaventura Sousa Santos (1995) e apresentando o paradigma da indissociabilidade entre democracia e emancipação como:

> um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social conforme estabelecido na nova teoria democrática (SANTOS, 1995, p. 277).

As representações do lugar da violência e do campinho em NI possuem o seu caráter relacional do mundo social[80] e se constitui na visão relacional, com caráter construtivo e autônomo que comporta a percepção, a interpretação e reconstrução, tanto do objeto como do sujeito. Assim, a representação de NI e as representações em NI são plenas de historicidade em poder de enunciar ou revelar-se pelo(s) discurso(s) e pelas imagens (BARBOSA, 2000, p. 44 *apund* SILVA, 2010). Isso permite refletir NI numa reconstrução no sentido de suas centralidades e ramificações periféricas, com base em Silva (2010, p. 1):

> Precisamos rediscutir as velhas relações centradas na subordinação, dominação das grandes cidades sobre as cidades periféricas. Por isso que eu acho inclusive que tem que se romper com o conceito de periferia e centro. E a favela [periferia] é um espaço diferenciado que tem que ser reconhecido como tal nesse novo desenho de cidade, nesse novo desenho de centralidades mundiais que vai se configurando. Não

[79] Levantando os diversos fóruns promovidos na gestão 2008-2010.

[80] Pierre Bourdieu tem a percepção do mundo social como produto de uma dupla estruturação: do lado objetivo, ela é socialmente estruturada, porque as propriedades atribuídas apresentam-se em combinações de probabilidades desiguais.

> adianta você pensar a favela como um problema dentro da cidade. O desafio é reconceituar a cidade, reconceituar as centralidades e com isso reconceituar as favelas [periferias]81.

Contudo, além das representações do espaço há espaços de representações na perspectiva de Lefebvre e na própria condição da Ouvidora da Educação essas dimensões estavam postas na minha representação. Ao me inserir no campo de atuação nas gestões com forte perfil de mediadora e articuladora, especialmente, na Ouvidoria, a minha inserção acontecia tanto no lugar [educação] como na cidade, visto que são produtos e produtores de relações sociais. A imagem da representação de gestora com vínculo forte no âmbito da mediação e articulação é elucidado na constituição e reprodução das representações no espaço e vice-versa (LEFEBVRE, 1983), existindo a possibilidade da circularidade, da negociação da condição de sujeito em conformidade com relações e práticas mais plurais no campo e no espaço social. Sendo, também, compreendida como uma relação discursiva em que toda relação social no processo dialógico se coloca *entre* e *intra* discurso. O que pode ser resgatado com Bakhtin, com o enunciado tendo uma unidade real, delimitada pela alternância de sujeitos falantes, onde a palavra é transferida ao outro. A enunciação do Ouvidor tem caráter interativo, social, que contribui para a produção cultural – uma cultura do diálogo. A minha enunciação, a do NCG, a dos gestores e atores escolares, constitutivamente histórica e social, ia ligando-se em anunciações anteriores e posteriores, produzindo e fazendo circular discursos.

Conforme, Bakhtin (2004) expressa que o enunciado não é apenas objeto dos estudos da linguagem, é discurso e, por isso, não é um pensamento secundário ou simples atos de comunicar. Enquanto discurso, a palavra (SILVA; GOULART, 2011) surge a partir de interações sociais que não são relações passivas e desprovidas de intenções. Tento, então, avançar na compreensão que a palavra sendo repleta de intencionalidade, se torna um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia, buscando apreensão seguindo Gramsci. É por meio dessa linguagem [palavra, corpo e território] que o elemento interativo na/da pesquisa – o *sujeito da cidade* – se insere na sua própria realidade. Por sua vez, é na linguagem destes em relações sociais, em sua territorialidade, que o lugar do conflito e do confronto se apresenta. "Consequentemente, apenas se estuda linguagem quando se toma conhecimento de suas condições de produção" (DIDIER, 2006).

A mediação e articulação se tornam o dialogismo, o elemento constitutivo da palavra e do próprio sujeito. Os *sujeitos da cidad*e são ativos e responsivos, considerando que todo

[81] Entrevista – Qual é o futuro da favela? – 18/03/2010, 12:36 – Por Marianna Araujo e Vitor de Castro. Boletim Eletrônico. Observatório de Favelas – OF/RJ. www.observatoriodefavelas.org.

enunciado é uma resposta ao enunciado do outro (SOUZA, 1998, p. 39 apund DIDIER, 2006). O espaço de fala e escuta estava indissoluvelmente ligada as condições de comunicação, o que promovia a *"fala do eu que se realiza no nós"* não com sentido de síntese e sim de caráter polifônico[82] nessa relação estabelecida pela linguagem [a mediação – o *inter meio*] (BAKHTIN, 2004).

Estabelecendo-se o sentido de uma comunicação emancipatória, a Ouvidoria da Educação e a Ouvidoria Escolar [com a polifonia dos ouvidores mirins e dos jovens ouvidores] e a Escola de Formação Pedagógica (EFP) contribuíam para que "a cultura da escola tenham [tivessem] os direitos humanos como referência fundamental, a nível teórico e prático, investindo no/a educador/a [e demais agentes escolares e educacionais] como agente disseminador e multiplicador dessa cultura" (Sacavino e Candau, 2008). Os mesmos canais de ouvidorias na Rede de Saberes pensando o currículo [PPP – Projeto Político Pedagógico das escolas] apresentavam-se em Educação em Direitos Humanos (EDsHs) articulando e produzindo significados, que por sua vez se destacam numa dimensão discursiva (RAMOS, 2010 e FRANGELLA, 2006). As enunciações dos PPP's articulavam noções de diferença e cultura, que já começavam a ser percebidas pelos gestores educacionais, escolares e CPP's no I Seminário do Projeto Político Pedagógico. Para serem concebidos e vividos com a sua reconfiguração e elaboração na prática pedagógica e coletiva do cotidiano escolar, sendo o PPP na proposta da gestão 2008-2010 um projeto político maior e autônomo das comunidades escolares e de princípios formadores do sujeito integral nas dimensões da palavra, corpo e território (SILVA; GOULART, 2011). Nesse sentido, um currículo produtor de identidade, pensando o sujeito em formação que compreende as diferenças como limite de discussão, enfrentamento e produção (FRANGELLA, 2006).

O legado da igualdade como dignidade humana e da diferença em sua legitimidade, onde o ser humano assume um mundo humanizado como um projeto de realização de um ser pleno, coerente e autônomo (SILVA, 2012). É na mediação da ética, na polifonia estética e no pertencimento dos seus sujeitos ao seu lugar, que um projeto de educação/formação integral se realizava com o propósito de reconhecer o outro na autonomia e na individuação dentro da cidade. O caráter formativo na produção da palavra, articulado pelos canais de mediação e comunicação da Ouvidoria da Educação passava pelo mundo perceptível, vivido e concebido de sujeitos particulares [reconhecido, firmado e desenvolvido no âmbito da educação como

[82] Polifonia – simultaneamente de várias melodias harmonicamente dispostas; composição a várias vozes. §**po.li.fô.ni.co** *adj*. AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. Dicionário da Língua Portuguesa, 2001.

um ser singular em sua essência/existência] e genéricos [coletivo; seres coletivizados] (HELLEN, 1991).

O que permite perceber na pesquisa que nas relações de poder estabelecidas nas atividades – palavra é/era poder. E ela é que delimita na análise toda a forma de gestão e a própria concepção e construção da Ouvidoria da Educação nos princípios do *Ombudsman* em sua autonomia e independência do Estado nas "faces do micro e sub poder" (Foucault, 1988), para criar instrumentos da promoção de direitos, espaços de mediação de conflitos e de articulação participativa. A linguagem é o discurso e o poder é o jogo de forças essencial à vida, no qual ele se estabelecia tanto no objeto da Ouvidoria da Educação em sua competência em oferecer canais de articulação, mediação e comunicação como se localizava nos sujeitos em sua mobilização na defesa dos direitos, na procura de respostas e de cuidado. Fluindo na relação como vínculo nas redes de TC, nas redes de Ouvidores Escolares; na concepção positiva presente e existente nas relações sociais estabelecidas com a educação na cidade.

Essas relações de poder se faziam hegemônicas no campo da gestão e da atuação da Ouvidoria da Educação. Sendo a palavra a competência do órgão na prática sem neutralidade, sempre se firmando [empoderando = construindo e se constituindo em poder] e possuidor de uma ideologia. A Ouvidoria da Educação estava a frente de um comando e controle hegemônico no seu campo social [educação] em disputa do seu discurso, da sua palavra, e buscava construir a sua capacidade de direção e da conquistas de alianças. A articulação com os CCG e a comunidade escolar eram as suas conquistas de aliança no momento de produção e a sua condição de mobilização; a capacidade de direção. O enunciado de hegemonia do órgão passava, imbuído da proposição do Ombudsman, de estabelecer relações de poder de base social do Estado no campo da educação. Neste paradigma de gestão pública ressignifica-se este poder se portando como o contra-hegemônico, na práxis de uma construção de uma sociedade democrática e republicana.

Entretanto, o processo de minha inserção na cidade como das outras representações de gestores escolares é marcado no território como um produto e ao mesmo tempo como produtor da realidade social. Sendo representada como um ser de pluralidades, ampliando a subjetividade e o seu *hábitus*, mas sem perder a dimensão coletiva, como Eliana Sousa Silva (2009) dialoga com a proposição da escola de Moscovici (HERZLICH, 2005) e de Jodelet (2001) em sua tese. A autora vê, a partir desses, as representações como elementos organizados sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É, portanto, sempre uma interpretação do mundo. Contudo, no movimento participativo, com o princípio democrático e republicano a representação da figura do Ouvidor está para a contribuição da

prática da escuta, da fala, da mediação, da investigação e na busca da resposta ao cidadão, estando em relações sociais. Mas, a crítica a representação é também existente e não pode ficar de fora da Ouvidoria da Educação, tanto quanto a crítica para a gestão, para os gestores escolares, onde se dá a superação no plano do conceito (LEFEBVRE, 1983). Se pensarmos que o *sujeito da polis* em seu coletivo e se fazendo coletivo, apenas se constituíam assim, quando estavam em relação com o outro; a concepção de Moscovici e as de Bakhtin se encontram já que as representações sociais e a comunicação estão na prática discursiva dos sujeitos.

Na cidade educadora a educação é campo social, onde a ouvidoria se instalou. Enquanto grupo de atuação, eu como Ouvidora na articulação da participação do NCG e dos próprios gestores atuando nele, todos ali estavam em desenvolvimento do *hábitus*. Ou seja, incorporávamos um conjunto de práticas de nossa rede social. E conforme nós íamos atuando íamos regulando e regulamentando a nossa prática social e representação no campo. Dava-se a conformação as regras do jogo e adaptando-nos a um fim [a gestão democrática, respeitosa e de desenvolvimento de direitos] e de estabelecimento de relações de poder. O sentindo de obediência a regras com o objetivo de uma finalidade.

Na medida, que esses atores/gestores atuavam em seus núcleos, como também os CPP's, iam se apropriando e utilizando o seu capital específico, a Ouvidoria da Educação no seu papel de articuladora e mediadora firmava adoção das estratégias para a manutenção e/ou melhorias desses agentes junto a gestão. Da mesma maneira, que se esperava que os gestores fizessem em seu campo – a escola. Porém, esse processo de aquisição de capital específico [social], segundo Bourdieu, pode ser bem sucedido em um lugar e outro não, o que exigia da minha prática de Ouvidora e de todos os demais, a tomada de consciência e reflexão de repensar as estratégias de acordo com o lugar de atuação. E caberia na função de promover espaços de participação, de direitos, da tolerância, do respeito às diferenças e, tanto outros elementos que um ambiente público saudável precisa ter, refletir sobre os campos sociais menos providos de capital específico [os periféricos da periferia – como o Bairro-Escola priorizou no seu iniciar; como a governança da política urbana assim fez (estratégias de uma estrutura particular da representação política)], sendo os gestores educacionais, escolares, ouvidor, mediadores de conflitos – *agentes possuidores de perspectiva de futuro* – gerar investimentos de algum tipo de capital específico, que se fixara a longo prazo. O capital cultural de nossos alunos aumentava com a condição da produção da cultura, do esporte e do Incentivo a Palavra, através do Horário e Educação Integral. O nosso capital social e cultural se expandia num trabalho de inter-setorialidade na governança, onde o aprender *com partilhar*

conhecimento se permeavam entre gestores, técnicos, mães educadoras, universitários e outros.

Entretanto, esse movimento depende da dimensão temporal, de assimilação e de estruturação das estratégias, o que coloca todos os agentes responsáveis em posições de valores no campo e de invenção permanente. A proposta de Ouvidoria Escolar com a Câmara Temática (COE) e a Escola de Formação Pedagógica (EFP) em uma Rede Integradora de Defesa Social na cidade me remete a olhar o cotidiano em escala de tempo e espaço atual. Esse cotidiano se dá em relações sociais e de poder na escola, em disputas [é o PPP enquanto currículo híbrido e produzido, é a gestão na co-gestão com os outros instrumentos da democracia, são as relações sociais em direitos e deveres etc.] e no tempo real de vivencias locais. Ampliaria consideravelmente a espacialidade social da escola diante de um tempo de estruturas físicas e administrativas dos ambientes escolares em NI, ainda, precárias, com dificuldades de gerir autonomia financeira de cada unidade escolar. Esse ambiente pode ser visto por si só como conflituoso, tanto quanto algumas relações estabelecidas e duradouras na escola, algumas destacadas no quadro de demandas e atendimentos na Ouvidoria da Educação. Por conta da dimensão de ter tantos sujeitos da cidade atuando no campo da educação e/ou dos estudantes assumirem outras funções além da sua de aluno – o estudo.

Nesse caso, Heller (1989) em Luciano Agra (2008) e Eliana Sousa Silva (2009) contribui a reflexão analítica para pensar a questão que se vê implícita na própria proposta de Educação Integral e de formação do ser humano. A condição humano-genérica contem e é contido nos atores escolares e quando esta se dá, estes sujeitos passam ser parte consciente de várias interações. Nesta condição "o indivíduo rompe com a intra-subjetividade e emerge para a intersubjetividade", quando em seu coletivo [na escola, família e cidade] partilha do contrato social com os seus pares, saindo do seu eu marcado em si mesmo. Começa, então, o que Agnes Heller chama de unidade vital entre a particularidade e o humano-genérico. "O homem passa ser parte consciente de várias interações" (AGRA, 2008) produzindo a sua cultura cotidiana.

É essa condição que fará com que os atores escolares e demais *sujeitos da cidade* se vejam e se portem fora de sua particularidade, que é o que impendem de superar os limites em seu cotidiano e irem além de uma postura objetivada na relação apenas do imediatismo [e eu diria, também, do consumismo]. Para autora o conjunto da vida cotidiana é necessariamente uma objetivação, não sendo passivo, ele acontece sobre a base de um comportamento passivo, o que chama de uma passividade relativa. Não há uma rigidez separando o que é comportamento cotidiano e não cotidiano na cidade, na prática social e nem se ausentam da

história. Eliana Sousa Silva (2009) exemplifica esse caso refletindo: as grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros partem da vida cotidiana e a ela retornam. Cabe aqui pensar o trabalho, o lazer, o descanso... Todas as práticas que os atores escolares, principalmente, os nossos alunos, afirmam e garantem para chegar a sua condição de autonomia (Silva, 2009).

> [...] vida cotidiana é a vida do homem. Todos a vivem sem nenhuma exceção, qualquer que seja o seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico.
>
> Ninguém consegue identificar-se com a sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente de sua cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais "substancial" que seja, que viva tão somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. O homem é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo e nem disponibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguça-los em toda a sua intensidade (HELLER, 1989, p. 17 apud SILVA, 2009, p. 161).

É no cotidiano que a dimensão do ato de educar que o pertencimento acontece, a ideia de ser político, ser do/no mundo. Essa dimensão estava dada na concepção de educação integral em que se tinha. E era nessa cotidianidade que as regras do jogo deveriam ser estabelecidas, fossem nas escolas ou no âmbito da SEMED e que o estudo nos fornece elementos para refletir como a gestão conseguia trabalhar ressignificando o conceito de poder. Fazendo a comparação com antiga gestão, esta tinha-se como poder ideia de poder autoritário, o que se encontra no imaginário popular e a nova gestão se concretizava nas relações de poder. Poder, enquanto, prática social, com formas diferenciadas do exercício deste ao do Estado, com articulação e que sobrepõe a sua própria manutenção e eficácia (Foucault, 1988).

Nas regras do jogo (Bourdieu) o reconhecimento do poder (Foucault) equivale dizer aqui, que a ideia de um poder dominador é um produto histórico e muito latino americano, com regimes autoritários e ditatoriais, legitimando uma relação hegemônica em detrimento de relação social democrática, herdando desde o período colonial, e que nos leva, quase automaticamente, associar poder com arbitrariedade, violência e subjugação (CHAUÍ, 1981). Nesse sentido, temos a figura do Ouvidor nas Capitanias Hereditárias como agente produtor do poder do rei, e do papel do órgão de Ouvidorias. E que é retomada com essa característica de forma errônea quando as gestões educacionais que assumem a partir de 2010, expressavam que um "*ouvidor para existir teria que ser de inteira confiança do secretário de educação"* e que não efetivaram ninguém para assumir o trabalho do órgão. Ou, ainda, quando não há a transparência e circulação de dados da ouvidoria. Resgata-se um papel conservador de

controle em detrimento da consistência de um organismo público imbuído dos Direitos Humanos no controle social da gestão pública através de mecanismos de participação.

Atualmente, no *Ombudsman*, com o debate entre contribuir para a qualidade da gestão pública, tanto quanto, criar instrumentos de garantia dos direitos, é relevante para a construção do contra hegemônico, a partir da visão cosmopolita de Boaventura de Sousa Santos e a ultrapassagem das fronteiras abissais, dentro da gestão educacional. Paralelo a Gramsci, percebemos o hegemônico se colocando sem neutralidade e possuidor de uma ideologia, onde as classes dominantes com aspirações globais se constituem com contrariedades e especificidades. Relacionando SILVA (1991) quando afirma que o Estado não permanece apenas como gestor da ordem capitalista, mas também produtor da sociedade, atuando na economia, organização social e na ação política cotidiana, com uma lógica própria, inerente ao seu funcionamento e de como exerce o seu papel.

O que se colocava na regra do jogo da gestão pública e da relação de poder com esse projeto de Ouvidoria da Educação em NI era a construção do público, era uma racionalidade coletiva. O imperativo da gestão na construção de Educação Integral não se limitava a pensar a formação dos sujeitos mirins e jovens, mas do todo e todos, o que se refere a quem também está na centralidade da produção do público. Na representação desse corpo diretivo na gestão, onde teoria [enquanto ideia, pensamento, concepções] e prática se entrelaçavam o tempo todo, a concretude era na junção do público e sociedade civil, o que encaminha a reflexão de análise que ali regia uma noção de público que é construído e numa racionalidade coletiva. O que coloca em movimento o cidadão não só em via da reivindicação, mas na coprodução da *coisa pública*.

Quanto à proposta de construção de redes sócio-pedagógicas, cresce na reflexão que uma instituição ou organismo da sociedade civil quando busca construir redes está buscando somar forças, gerar relações de poder em que um segmento da sociedade tem a fragilidade social de concretizar os objetivos, cumprir as metas e alcançar o resultado esperado – está aqui posto o sentido da Rede Integrada de Defesa Social. Atualmente, se tem vários organismos que podem ser visto no campo da prevenção a violência e que na atividade local não consegue viabilizar "a saúde preventiva", não consegue cuidar do todo e se limita na prática pontual. Sobressaem as vozes dos participantes do I Seminário de Prevenção a Violência, a fala do policial, do professor, do sociólogo e das ausências. Sendo um encontro planejado e mobilizador, teve a interlocução levando a proposta e convidando os organismos, então, a ausência é uma expressão que se torna uma variável para pensar – por que a presença do público foi de agentes escolares e agentes policiais? Por que esses sujeitos da cidade foram

os que se mobilizaram frente ao convite para uma prática integrada? Enquanto os conselhos se ausentaram?

Na vulnerabilidade dos sujeitos dessas categorias – professor e policial – talvez, na rede esteja o comando do jogo de *interesses*, que envolve construir relações e estabelecer áreas de confiança e respeito mútuo. Essa leitura permite trazer a dimensão da ética, quanto uma demanda possível de estratégia na necessidade de produzir um ambiente saudável.

Assim, o Estado na atuação da Ouvidoria junto a gestão, é visibilizado como um instrumento de entrelaçamento de poderes. Ressalta, ainda, que no próprio núcleo central, alguns gestores não entendiam ou demoravam se apropriar disso em sua prática, enxergando os poderes de vozes/reivindicações/embates dos gestores escolares como combate. Nesse sentido, a Ouvidoria da Educação assumia o seu papel de mediadora além de articuladora e num jogo de forças, e por ela sempre mobilizada. E, isso fora produzido de acordo com o procedimento de todo órgão de ouvidoria, a fomentação da mediação. A Ouvidoria da Educação seguia a circularidade, o mediar conflito provocando a cultura do diálogo. O entendimento era na afirmação da importância do conflito para estabelecimento do movimento e garantia de transformações, o diálogo previne violência. Por isso, a mediação não elimina o conflito, porque não é a ouvidoria que dá a resposta, ela intermeia e, na gestão democrática e republicana, as diretrizes são construídas na participação e no ato decisório da maioria. O que se quer e procura eliminar é a violência, é a violação, são as relações desumanizadas, reais e simbólicas.

CONCLUSÃO: ***DESAFIOS DE UMA CIDADE UTÓPICA E SUSTENTÁVEL***

Chegando a este modo, conforme, a dissertação foi "se fazendo", vejo logo a hipótese delimitada ao estudo. Esta acabou sendo construída e desconstruída no caminho, como já dito, em um trajeto acidentado, não "uniformizado", porém, acredito que ele foi claro. A hipótese do trabalho no percurso era: *a implantação da Ouvidoria da Educação em um quadro global de um projeto de Educação Integral tinha como base uma ação inovadora da democracia da gestão, se fazendo num sentido significativo da governança da polis utópica e de futuro sustentável, como um possível canal de comunicação e possibilitada a mobilização social dos sujeitos-cidadãos, num contexto de direitos humanos.*

Primeiro, apesar de ter sido sujeito de implementação da Ouvidoria da Educação e que fiz junto a todos os atores aqui retratados e observados em suas representações no campo, a apreensão e aquisição dos sentidos, da filosofia, dos princípios e ações de um órgão de Ouvidoria se deu, se firmou, construindo através da produção acadêmica um conhecimento bem embasado. Penso, que o objetivo de tornar visibilizado um projeto idealizado no campo da práxis revolucionária e institucionalizado na prática social no campo da educação e, singularmente, em uma "periferia da periferia" de belas centralidades e potencialidades, como "um caso particular do possível" e que se faz, foi alcançado.

A dissertação, dessa forma, demonstra um contexto histórico, perpassa pelos seus temas e debates diante dos primeiros e importantes órgãos de Ouvidoria e de Ombudsman no Brasil produzidos no processo de (re)democratização no país e, demonstra uma experiência produzida no campo da educação, o seu sentido, fim e possibilidades. E a Ouvidoria da/na Educação tem a relevância de se apresentar em um contexto estratégico em governança cidadã, tendo a condição de elevar a gestão democrática no campo educacional. Ela se insere como demais órgãos de Ouvidoria, na contemporaneidade, com uma competência forte nas redes de desenvolvimento como órgão de responsabilidade social. Conforme pode ser visto no item a seguir.

o A Responsabilidade Social dos órgãos de Ouvidoria

O tema responsabilidade social está estritamente ligada a sustentabilidade. Convida as instituições privadas a se desprenderem de um processo histórico de filantropia e as

instituições públicas a se desprenderem de um sentido estrito de assistência social. É possível entender qualquer relação indo além da dimensão econômica, quando há nítida clareza que na contemporaneidade é preciso pensar ações integradas no determinado território em que se atua, visando a possibilidade da relação de lucratividade com o bem estar do cidadão.

O Brasil é um dos países da América Latina mais avançado na questão do Desenvolvimento Social. Hoje, pensar, relacionar, possibilitar e gerar ações de desenvolvimento social é um compromisso fundamental as variadas esferas de atuação em nosso território, seja público ou privado. Tanto de forma coletiva ou individuais não nos cabe nos relacionar com território em que atuamos e vivemos sem reconhecê-lo nas suas potencialidades, nas suas capacidades que são viabilizadas por sujeitos; os lugares são construídos por seus sujeitos, por agentes ativos.

Numa relação de entidades/instituições no âmbito de um compromisso além do objetivo da lucratividade em que visualiza o seu cliente como consumidor, assumir o desenvolvimento sustentável é também perceber esse sujeito consumidor como sujeito cidadão, que se encontra, se relaciona, se identifica em seu território. É de responsabilidade de todos causarem tal reconhecimento para obter a sustentabilidade do ambiente, das relações, da vida da sociedade que se constrói e que se tem.

Nesse sentido, a ética deve estar estritamente relacionada ao que desejamos do desenho de nossa sociedade, e, no processo de crescimento democrático de nosso país é fundamental o traçado de filosofias e ações republicanas. Assim, as organizações privadas devem equilibrar o valor econômico agregado a valores sociais e ambientais. Os resultados de uma empresa podem e devem ser medidos em termos sociais, ambientais e econômicos. Como também, as instituições públicas devem sair do estado muito voltado a si mesmo e adquirir procedimentos mais transparentes para a construção de novas possibilidades do cidadão. Se constituir em uma empresa, seja pública ou privada, que amplia o seu horizonte num desenvolvimento econômico sustentável e numa dimensão maior de um desenvolvimento social, é se concretizar na estratégia de uma empresa eticamente e socialmente responsável pela vida, pela dignidade de viver diante das relações de mercado.

É de entendimento aqui o conceito de responsabilidade social empresarial na sua origem da evolução do capitalismo apresentadas nas relações entre empresas e sociedade. Surgem como “mediadoras” as responsabilidades éticas [atividades, práticas, políticas e comportamentos enquanto condutas] para o estabelecimento de uma relação serviço x cliente, sustentável e equilibrado. O compromisso de uma empresa/instituição em contribuir para o que chamamos de desenvolvimento social e de desenvolvimento econômico sustentável

perpassa por ampliar a sua visão de mundo e de sujeitos no mundo, pensar o que é local e o que é geral. Não tem como fugir da opção de ampliar o leque de trabalho: quem são os seus empregados ou funcionários, quais os mais e menos visibilizados, suas famílias, qual é a comunidade local, do que ela se apropria em seu território [cultura, esporte, educação, lazer, consumo em geral] que a qualifica na melhoria de sua qualidade de vida e, por sua vez, de cidadão consumidor.

Desta forma, relaciono o conceito de Desenvolvimento e Responsabilidade Social às variadas dimensões filosóficas, práticas e atividades assumidas por agentes sociais, instituições estatais e privadas, segmentos representativos da sociedade civil, criando-se os meios para uma gestão pública para além do estado, voltada a melhoria da qualidade de vida, da concretude da cidadania plena, da tomada de posturas e políticas republicanas visando o desenvolvimento sustentável da sociedade em que vivemos.

Diante desse quadro de possibilidade de gestão, o tema aqui explorado se relaciona com a transparência na gestão dos negócios, em que, decisões com compromissos no campo ao social implicam em impactos positivos e fundamentais na relação com o cidadão consumidor, com o território em que se atua e nas relações do próprio negócio das empresas/instituições. Temos assim, o reconhecimento da dimensão humana na sustentação de seu ambiente e do próprio negócio.

De um lado, temos as instituições públicas que precisam avançar no entendimento e na escolha do tipo de gestão pública que possibilite construir novas dimensões de relações sociais, políticas e humanas expressas no território. Como já dito, é preciso adquirir procedimentos mais transparentes de gestão e enxergar os sujeitos de direitos em suas relações no espaço, publicizar novas possibilidades de construção do público [integração: setor público – setor privado – sociedade civil]. A consequência será passos mais largos na construção de cidadania plena no processo democrático de nosso território; será o crescimento da sintonia do entendimento do que é público.

Temos como exemplo de nova possibilidade publicizada no território neste cenário atual no Rio de Janeiro, a UPP Social (Unidade de Polícia Pacificadora). Essa possibilita visualizar o território, o reconhece em suas dimensões e possibilidades, articula necessidades e qualidades na integração dos três segmentos sociais.

De outro lado, viabilizando a articulação de políticas de parcerias do público e do privado, as empresas do setor privado precisam assumir compromissos com os cidadãos e os territórios que se inserem; precisam ir além das metas imediatas da empresa. Para isso, são fundamentais:

Perceber o público/cliente como cidadão que consome os seus produtos e não simplesmente consumidores;

Realizar ações que estimulem o Desenvolvimento Social e Econômico;

Promover e estimular o Desenvolvimento Social do território onde está inserido;

Estimular, reconhecer e fortalecer as Diferenças [possibilitar, por empenho e eficácia, o acesso ao trabalho o portador de deficiências; os idosos; os negros; e as mulheres];

Integrar ações com outros agentes do território.

Assim, a responsabilidade social da Ouvidoria é se colocar diante dessa rede de relações internas e externas a sua instituição, com a função impar de ousar na fala, na interlocução com o gestor e/ou instituição/empresa diante das demandas levantadas. A Ouvidoria pode agir na intermediação, no diálogo e na visibilização da construção das novas possibilidades do cidadão.

Não fugindo da sua origem do dever de agir em defesa da comunidade, ela atua como defensor dos direitos. É um canal de denúncia e apuração, de comunicação e que deve atuar com transparência. São várias as dimensões possíveis e relevantes de sua atuação: mobilizar, sensibilizar, avaliar, contribuir, ponderar, definir indicadores, planejar e monitorar, mediar, fazer relações... É fundamentalmente um canal de relacionamento de forma efetiva entre o cidadão e a instituição, buscando sempre a melhoria da gestão. É um campo aberto de diagnóstico, de escuta e de fala. Está no cerne da Ouvidoria o saber ouvir e falar de forma eficaz, numa constante construção de diálogo aberto e transparente ao cidadão e a gestão, contribuindo para a efetivação da construção da cidadania plena marcada por ações de sujeitos em seus lugares e com suas identidades.

A realidade brasileira no viés da construção de uma nação democrática possibilita a Ouvidoria se constituir em mecanismos de implementação da realidade social nessa relação do sujeito enquanto cidadão de direitos, na percepção do território em que atua e nas relações promovidas diante das gestões públicas das instituições estatais e empresas privadas.

Com esse sentido, tem-se a relevância de sua atuação enquanto um elo "imparcial" entre uma instituição e a sua comunidade de usuários, de gerar subsídios para a realização de atividades no campo social, contribui nos planejamentos e estratégicas das empresas. Ela se caracteriza enquanto órgão público, estatal e privado, como canal de voz da comunidade em que se insere não se sobrepondo, mas articulando-se aos objetivos de áreas de atendimento ao usuário ou de serviços de atendimento ao cliente (SAC). Torna-se um agente setorial de sua instituição ativo de mudanças, em que, a mediação de conflitos necessariamente se impõe na

efetividade do entendimento e da relação do cidadão e das políticas públicas construídas ou ausentes em seu território.

Então, a Ouvidoria em sua responsabilidade social articula poder de investigação, crítica e recomendações com livre acesso as áreas sob sua jurisdição para apurações de fatos. É fundamentalmente um instrumento constitucional de controle da administração pública, apontando o que são políticas públicas fortes e necessárias ao desenvolvimento social de sua comunidade inerente ao seu espaço. Tem características de exercer a sua função com autonomia e independência, receber reclamações e sugestões, ter acesso a gestão institucional, atuar fundamentalmente na defesa dos direitos, sendo passível de apontar e combater erros, omissões e abusos.

E assim, a ouvidoria tem como qualidade na realidade social brasileira de se constituir como canal de defesa dos direitos fundamentais do cidadão e na contribuição de políticas públicas republicanas. O que foi objetivado nos estudos/pesquisas que o grupo de implementação da Ouvidoria da Educação buscou para concretizá-la, porém, que a sua continuidade na eficácia foi limitada pelos sentidos e práticas de gestões construídas, que faço o fechamento com item a seguir.

o Ouvidoria da Educação e os seus limites

No desenvolvimento desse estudo, embora, eu tenha estado na posição que estive na prática social e ter na memória a nitidez por conta de tempo recente a implantação da Ouvidoria da Educação em NI, me surpreendeu foi ter me tocado a condição de *mobilização* que o órgão teve na função da *palavra*. Que era um órgão participativo, espaço para a cidadania e demais elementos que vimos, o caráter mobilizador estava presente em seu contexto de escritas e oralidades produzidas em sua prática, desde as primeiras pesquisas, essa noção estava posta. Mas, foi com a dissertação que o significado acendeu, ampliou-se. Acredito que esse seja um dos resultados propositivos e promotores de conhecimento, o distanciamento de sair da prática para percebê-la na teoria.

Entretanto, também acende no estudo o limite de sua concretude na atual gestão de governança da cidade e do campo municipal de educação em NI. A própria situação já exposta aqui no decorrer do trabalho, demonstra a Ouvidoria da Educação imobilizada, opaca. O seu papel estava em promover e perceber os agentes educacionais e escolares com o

princípio de unidade de Gramsci – sujeitos intelectuais ativos e participativos na vida prática de seu grupo social. A Ouvidoria da Educação criava a sua identidade de propulsora na cidade com a sua própria inserção no campo educacional. Silva (2002) define a noção de propulsora: "impelindo para diante; transmite movimento a certos maquinismos". A Ouvidoria da Educação em NI tinha a sua identidade construída na mobilização social diante do processo de construção da democracia, sendo um canal de comunicação, de espaço de escuta e fala, de mediação de conflitos, de prevenção a violência no contexto de uma educação integral do sujeito e de si em seus princípios democráticos e republicanos.

Nesse sentido, consegui com a pesquisa chegar aos seguintes pressupostos: o órgão de Ouvidoria da Educação em seu campo de atuação ganha relevância no ato de sua criação e idealização na capacidade de estar orientado para um desenvolvimento sustentável, visando que as condições para este objetivo tem que ter a participação ativa e produtiva dos setores populares; na base de produção dos direitos humanos a população menos favorecida possui direito a informação e a participação; e, enquanto canal de comunicação e mobilização social existe convocação de vontades com um propósito em comum.

A principal conclusão, só há condições de ter uma ouvidoria quando os espaços reconhecem a sua legitimidade e como canal de interlocução, de procedimentos que permitam tratar de prevenir a violência nas escolas. Se o núcleo central gestor da educação não a reconhece nesse pressuposto, nessa perspectiva, a ouvidoria perde o seu sentido. No início da nova gestão em 2010 a crítica verbalizada da Secretária de Educação foi que o problema visto era que o ouvidor teria que ser de total confiança dela, ela que deveria indicar, então, não deveria ter mandato, não deveria funcionar da forma que ela foi construída. Cabe perceber qual é o discurso da/na *palavra* ["palavra política"] e estamos falando de representantes de partido ditos/reconhecidos na tradição "de esquerda". As dificuldades postas que não me permitiram ter acesso aos dados da Ouvidoria da Educação comprova esse fator como própria atitude dos funcionários, colocados por mim na equipe, como já relatado. Uma ouvidoria que não tem transparência em fornecer os seus dados, aberta a pesquisa de qualquer esfera pública e/ou da sociedade civil, perdeu sua autonomia, já eliminou o seu ser. Ao olhar com reflexão objetiva a esse real posto, a minha afirmativa é: os discursos falados e/ou expressados no corpo, na omissão e negação de fornecer informações e dados, já é a incapacidade de estar no órgão e a incapacidade da gestão ter o órgão.

A saída, então, do prefeito no meio de seu mandato se dera por acordo político, que atual prefeita Sheila Gama era a vice-prefeita, tendo firmado que Lindberg Farias saindo para participar do pleito eleitoral para o Senado, esta assumiria titularidade do cargo executivo.

Percebo esta ação política como uma limitadora não tão somente no avanço e estabelecimento da Ouvidoria da Educação, mas no próprio projeto desenhado de cidade educadora; da gestão educacional na consolidação do fazer político e pedagógico do Bairro-Escola e da consolidação dos mecanismos de democracia e de relações de poder no campo social; da projeção de uma cidade integrada e não fragmentada; e na própria política de governança e governabilidade incipiente e a ser construída e fomentada na municipalidade do território.

O contexto é de um Estado burocrático, quando a instituição perde de vista o problema social, aquele que lhe deu origem, surge a burocracia e o órgão passa se dedicar a proteger a instituição pela instituição. Não há, por sua vez, a mobilização e transformação de *sujeitos sociais e políticos* na cidade quando esta não gera organização. É por meio das organizações que as pessoas podem negociar, mediar e definir o seu futuro, essa é máxima da cidadania, da autonomia. Nessa perspectiva, cabe fazer a relação com Bourdieu visualizando os capitais específicos. Quando a sociedade promove de um lado mais organizações e outras partes menos, a distribuição de bens e serviços, privados e coletivos, tende a desigualdade. Quanto mais números de associações produtivas tem um tecido social, maior as oportunidades de gerar transações políticas, econômicas, sociais e culturais úteis.

Concluindo o estudo, evidencia-se que uma política pública de Educação Integral só se efetiva concretamente no campo educacional quando, substancialmente, se desenvolve uma gestão democrática e propositiva de uma agenda da garantia dos direitos sociais aos diferentes atores escolares, de forma a ressignificar as relações de poder estabelecidas. Com este sentido,

> o outro é indispensável à minha existência, tal como aliás ao conhecimento que eu tenho de mim. Nestas condições, a descoberta da minha identidade descobre-me ao mesmo tempo o outro como liberdade posta em face de mim, que nada pensa a favor ou contra mim. Assim, descobrimos imediatamente um mundo a que chamaremos a intersubjetividade, e é neste mundo que o homem decide sobre o que ele é e o que são os outros. (SARTRE, 1998).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos:** violência e convivência nas escolas. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana-RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009.

ACCARDO, Alain; CORCUFF, Philippe. **La Sociologie de Bourdieu.** Bourdeaux. Le Mascaret, 1986.

AGUIAR, Luciana de S. - **Responsabilidade social empresarial na prática:** o papel da comunicação organizacional. São Paulo: USP, 2006.

ALGEBAILE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil:** A ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, José Cláudio Souza. **Dos barões ao extermínio:** uma história da violência na Baixada Fluminense. Duque de Caxias, RJ: APPH, CLIO, 2003.

ALVES, Rubem. **Aprendiz de mim, um bairro que virou escola**. Campinas: Papirus, 2004.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Por quê? In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008, p. 52-62.

AQUINO, R. S. L. de (et al.). **História das sociedades:** das sociedades modernas às sociedades atuais. 32.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1995.

ARAUJO, Cinthia Monteiro de. Educação em direitos humanos e o ensino de história: alianças possíveis. In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2008, p.145-163.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 6ª edição. São Paulo: Forense Universitária, 1993.

_____. **A crise na educação**. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OUVIDORES. **Código de Ética do Ouvidor/ Ombudsman**. Fortaleza, 1997. Disponível: <http://www.abonacional.org.br/codetica.htm>. Acesso: 12 jan. 2009.

_____. **Decálogo do Ouvidor**. São Paulo. Disponível em: <http://www.abonacional.org.br/decalogo.htm>. Acesso: 12 jan. 2009.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Bairro-escola passo a passo**. Disponível: <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf>. Acesso: 12 jan. 2009.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. Disponível: < http://w10.bcn.es>. Acesso: 12 jan. 2009.

AZEVEDO, Leonardo da Silva Petronilha. **A Política de Direitos Humanos no Rio de Janeiro:** Ouvidoria da Polícia e Corregedoria Geral Unificada – estratégias de controle social no Estado democrático de direito (1999-2006), 2006, 169 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Política) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Universidade de Brasília, 1987.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 10ª edição. São Paulo: Annablume, 2004.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas em educação. **Currículo sem Fronteiras**, on line, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em : <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 12 jan. 2009.

BARBOSA, Jorge Luiz. O retorno ao território como condição da democratização da gestão da metrópole. Artigo – Projeto Rio Democracia. **Observatório de Favelas – OF/RJ**. Disponível em: <www.observatoriodefavelas.org.br>. Acesso: 30 jan. 2009.

_____. Cidade e território: desafios da reinvenção política do espaço público. **Observatório de Favelas – OF/RJ**. Disponível em : <www.observatoriodefavelas.org.br>. Acesso: 30 jan. 2009.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BARCELONA. **Carta das Cidades Educadoras**. Declaração de Barcelona,1990. Disponível: <http://www.bcn.es/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html>. Acesso: 10 jan. 2009.

BARRAVIEIRA, Eclarice. **A Ouvidoria como mecanismo de responsabilidade social empresarial**, 2009, 68 p. Monografia (MBA Gestão de Qualidade e Produtividade) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2009.

BARREDO, Adalberto de Paula. **Terapia Comunitária:** passo a passo. 3. ed. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BARROS, M. E. B. Desafios ético-políticos para a formação dos profissionais de saúde: transdisciplinaridade e integralidade. In: PINHEIRO, R.; MATTOS, R.; CECCIM, R. (Orgs.). **Ensinar saúde:** a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro: Cepesc, 2006, p. 131-151.

BASTOS, Marco Aurélio. **A Ouvidoria Pública no Paraná**. 2006. Unibrasil. Curitiba.

BENEVIDES, R.; PASSOS, E. A humanização como dimensão pública das políticas de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 561-571, 2005.

_____. Humanização na saúde: um novo modismo? **Interface Comunicação, Saúde, Educação.** São Paulo, v. 9, n. 17, p. 389-394, 2005.

BENTES, Ivana. Redes colaborativas e precariado produtivo. In: LE MONDE DIPLOMATIQUE. (Org.). **Caminhos para uma comunicação democrática**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007. v. 2, p. 09-127.

BENTES, Ivana. **Do modelo industrial ao biotecnológico**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/bentesivana-industrial-biotecnologico.html>. Acesso: 14 fev. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONAMINO, Alicia; SOUZA E SILVA, Jailson de. **Pierre B**ourdieu**:** A dialética da Reprodução. Rio de Janeiro, 1995. Mimeografado.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 1982.

_____. 1981 apud ACCARDO, Alain; CORCUFF, Philippe. **La Sociologie de Bourdieu**. Bourdeaux. Le Mascaret, 1986, p. 87.

_____. 1990 apud BONNEWITZ, 2003, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Vozes, 2003, p. 85.

_____. **Poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1994.

_____. **Razões práticas – sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus. 1996.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes. 1998.

_____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim: revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasisiliense, edições 1990 e 2004.

_____. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim: revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasisiliense , 2004, p. 160 apud SILVA, Eliana Sousa. **O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré:** a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas. 2009, 2 volumes, p. 460. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009, p148.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp, 2007.

_____. **O poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2004. BRASIL. Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2010.

BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988. 188 p. **Revista OAB-RJ**, Rio de Janeiro, p. 121-126, n. 19, out./nov./dez. 1982.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 10 de dezembro de 1948. Preâmbulo. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993. 8 p.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização. **Cadernos Humaniza SUS**. Brasília: Atenção Básica Série B. Textos Básicos de Saúde. Ed. MS, Brasília – DF, v. 2, 2010, 256 p.

_____. OUVIDORIA GERAL DA UNIÃO. [Documentos Diversos]. Disponível em: <ttp://www.cgu.gov.br/Ouvidoria/Arquivos/RelacaoOuvidoriasSetembro2011.pdf ; http://www.unisc.br/site/fnou/index.html; http://www.cgu.gov.br/CGU/Historico/>. Acesso em: 10. fev. 2012.

_____. OUVIDORIA DA SEDUC TOCANTINS. **Informativo da Ouvidoria**, ano 2, n. 3, Dezembro 2010. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Lei N. 8.069/90, 13 jul. 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03. Fev. 2012.

_____. **LDB 9.394, 20 dez. 1996.** Lei de Diretrizes e Base. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 03. Fev. 2012.

BRASIL. **Decreto N. 7.037; 21 dez. 2009**. Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/733878.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Lei N. 10.172/01, 9 jan. 2001**. Plano Nacional da Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Decreto N. 7.037, 21 de dezembro de 2009.** Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 84 p.

CABEZUDO, A. **A cidade que educa**. Disponível em: <www.uol.com.br>. Acesso em: 20 dez. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educar em direitos humanos, construir democracia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). **Somos tod@s iguais?** Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In. CANDAU, V.M. (org.) **Cultura(s) e Educação:** entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP7A, 2005, 165 p.

_____. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos.** Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008. p. 108-118

_____. Educação em direitos humanos e formação de professores/as. In. SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Educação em Direitos Humanos.** Petrópolis (RJ): DP et Alli Editora, 2008. p. 73-92

CARRANO, Paulo. **Armas**: símbolos da violência no cotidiano escolar. Artigo, s/d.

_____. "Violência nas escolas". **Observatório Jovem do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2009.

CARVALHO, M. do C. B. de. **Ação em rede**. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br>. Acesso: 23 fev. 2009.

_____. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos Cenpec**, São Paulo; n.2, p. 7-11, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v.1.

CASTRO, J.M.: REGATTIERI, M. (Orgs.). **Interação escola-família**: subsídios para práticas escolares. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPS: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto,** Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

CECCON, Claudia (Org.). **Conflitos na Escola:** modos de transformar – dicas para refletir e exemplos de como lidar. Apresentação Rubem Alves; ilustrações Claudius Ceccon. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial, 2009.

CENTURIÃO, Alberto. **Ombudsman a Face da Empresa Cidadã – Como e por que instalar uma Ouvidoria**. São Paulo: Educator, 2003.

CENTRO DE INFORMAÇÕES E DADOS DO RIO DE JANEIRO (Fundação CIDE). **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro**. Volume 24. Rio de Janeiro: Edição Eletrônica, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer, tradução de Epharain Ferreira Alves, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: avaliação e Políticas Públicas, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COLL, Cesar. **Comunidades de aprendizagem e educação escolar**. Disponível: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=011>. Acesso: 02 mar. 2009.

COMPARATO, Bruno Konder. **As ouvidorias de polícia no Brasil**: controle e participação, 2005, p. 262. Tese (Pós-Graduação em Ciências Políticas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CONCEIÇÃO, Wellington da Silva. **Trajetórias de jovens de origem popular rumo à carreira acadêmica**: mobilidade social, identidades e conflitos, 2009, p. 151. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia:** história e grandes temas. 15 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2000.

COUTINHO, C. Gramsci: **um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 3. ed. Niterói, RJ: Cortez, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. **O direito à educação: um campo de atuação do gestor**. Escola de Gestores/MEC. Disponível: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso: 13 fev. 2009.

_____. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 2, p.163 – 174, jul.-dez. 2002.

DE PONTES, Sonia - Leandro. Ouvidoria da educação – a construção de espaços de mediação de conflitos no cotidiano escolar. p. 304 In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO NÚCLEO DE ESTUDOS DAS AMÉRICAS, 2, 2010. **Resumos ...** Organização: Maria TeresaToríbio B. Lemos, Alexis T. Dantas. Rio de Janeiro: UERJ. IFCH. Nucleas, 2010.

DIAS, R. **Gestão Ambiental.** Responsabilidade social e sustentabilidade. São Paulo: Atlas, 2006.

DIDIER, M. G. S. L. **Fonoaudiologia:** sua história em Pernambuco, 2001, 81f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DIDER, Maria C. C. **Narrativas e representações sociais sobre a atuação fonoaudiologica na escola**, 2006, 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de Pernambuco/UNICAP, Recife, 2006.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas/SP: Papirus, 2003.

DIMENSTEIN, Gilberto. Bairro-escola: uma experiência de reaprendizado na rua. In: PINSKY, Jaime (Org.). **Práticas de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004a, p. 288. p. 169 – 184.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Aprendiz do futuro:** cidadania hoje e amanhã. 10 ed. São Paulo: Ática, 2005.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico**. Campinas: Papirus, 1998.

EAGLETON, T. De Adorno a Bourdieu. In: EAGLETON, T. Ideologia. São Paulo: UNESP; Boitempo, 1997 apud SCHENATO, Vilson Cesar. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de habitus em Bourdieu. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, n. 1, p. 31-46, março/2011.

EVANS, PETER. Será possível uma globalização alternativa? **PERIFERIA**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2008, p. 32. Publicado originalmente em POLITICS & SOCIETY, vol. 36, n. 2, June 2008 - 271-305 Sage Publications. Tradução de Mauro Sá Rego Costa e Silvia Pimenta Velloso Rocha.

FAURE, Edgar . **Aprender a ser**. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1974.

FELÍCIO, Eguimar; ANJOS, Antonio Fernandes dos. A periferia urbana em questão: um estudo socioespacial de sua formação. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia; v. 27, n. 2, p. 181-197, jan./jun. 2007.

FERNANDES, Fernando Lannes. Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. **Cidades**, Presidente Prudente, v. 2, n.3, jan.-jun. 2005, p. 37-62 apud SILVA, Eliana Sousa. **O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré:** a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas. 2009, 2 volumes, p. 460. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Naura S.C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto,** Brasília, v. 17, n. 72, jun. 2000. Gestão escolar e formação de gestores.

_____. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRA, A.B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 6 ed. Curitiba: Positivo, 2006.

FILHO, Barnabé Medeiros; GALIANO, Mônica Beatriz. **Bairro-escola:** uma nova geografia do aprendizado: A tecnologia da Cidade Escola Aprendiz para integrar escola e comunidade. São Paulo: Tempo D'Imagem, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979 (1988).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979 (1988) apud SILVA, Jailson de Souza e. **A geografia crítica da/na escola**.1991, p. 151. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, RJ, 1991, p. 18.

_____.Microfísica do poder. 11. reimp. Rio de Janeiro: Graal, 1995 apud PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaltianos).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Estratégia, poder-saber**. 2 ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1977. (Coleção Ditos & Escritos IV. Organizador Manuel Barros da Motta).

FRAGELLA, Rita de Cássia Prazeres, **Na procura de um curso**: currículo-formação de professores - Educação Infantil identidade(s) em (des)construção(?), 2006. 219f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. 7ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a educação**. 3 ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

_____. **Escola cidadã**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Inovações Educacionais.** Educação Integral, Integrada, Integradora e em Tempo Integral. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. Mimeografado.

_____. O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Brasília, 1994. **Anais...**, Brasília, MEC, 1994.

_____. PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia, (Orgs.). **Cidade Educadora:** princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

GALEANO, E. Pedagogia urbana: quadro conceitual da Cidade Educadora, In. GADOTTI et al. **Cidade Educadora:** Princípios e Experiências. São Paulo: Cortez, 2004.

GIANGRANDE, V., FIGUEIREDO, J.C. **O cliente tem mais do que razão:** A importância do Ombudsman para a eficácia empresarial. São Paulo, Editora Gente, 1997.

_____. O ombudsman na iniciativa privada e o exercício da ética. In: A OUVIDORIA no Brasil**.** São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001. vários autores,

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Satélite de Tinguá, bairro de Nova Iguaçu, com a primeira localização do Programa Bairro Escola**. Disponível em: <http://maps.google.com.br/>. Acesso: 09 set. 2012.

_____. Imagem de Satélite <http://maps.google.com.br/> apud SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978a.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1978c.

_____. **Cadernos do cárcere**. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2002.

GOMES, Manoel Eduardo Alves Camargo e. O Ouvidor-Geral. Uma experiência municipal. **Revista de Direito Público**. São Paulo, a. 20, n. 83, p. 250-259, jul./set. 1987.

GRUPPI, Luciano. **O conceito de hegemonia em Gramsci**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Graal, RJ: 1978.

GUALAZZI, Eduardo Lobo Botelho. Controle administrativo e ombudsman. **Revista dos Tribunais**. São Paulo, 1981, v. 677, p. 17-27, mar./1992.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **Educação integral.** Articulação de projetos e espaços de aprendizagem. Disponível: <http://www.educacaoonline.pro.br/>. Acesso: 10 abr. 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, 2003a.

_____. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Vol II. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003b.

HALL, Stuart. **Da Diáspora***:* Identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG: Brasília: UNESCO, 2003, p. 455 *apud* RAMOS, Aura Helena. **O lugar da diferença no currículo de educação em direitos humanos**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HELLEN, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HOLANDA, S. B. (Org.). **História geral da civilização brasileira**: Tomo I – A época colonial. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1960.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1994.

HOUAISS, A., VILLAR, M. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Disponível: < www.inep.org.br>. Acesso: 11set. 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. **Censo**. Disponível: <www.ibge.org.br >. Acesso: 11 set. 2011.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Uerj, 2001.

JUNQUEIRA, Vera Marta Silveira de R. O ouvidor e a psicologia. In. A OUVIDORIA no Brasil. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001. vários autores,

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades:** entre território de vida e territórios vividos. São Paulo: Cortez, 2003.

KNOPP, Glauco da Costa. **Cultura e desenvolvimento local:** um estudo do programa Bairro-Escola da cidade de Nova Iguaçu. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

LABORATÓRIO DE ANÁLISE DA VIOLÊNCIA/UERJ - LAV. **Impunidade na Baixada Fluminense:** Relatório Baixada Fluminense. Disponível: <www.uerj.gov.br>. Acesso: 01 set. 2012.

LACERDA, Arthur Virmond de. **As ouvidorias do Brasil Colônia**. Curitiba: Juruá, 2008.

LAGO, Luciana Correa do. **Desigualdades e segregação na metrópole:** o Rio de Janeiro em tempo de crise. Rio de Janeiro: Revan/Fase, 2000.

LAVINAS, Lena (et al.). **Bairro-Escola:** Inovação na estruturação da rede de proteção local em Nova Iguaçu. Relatório Parcial de Pesquisa I. Rio de Janeiro, 2008.

LEBRUN, Gérard. **O que é Poder**. Trad. Renato Janine Ribeiro e Silvia Lara. Brasiliense. Coleção Primeiros passos. São Paulo, 1984, p. 21 apud SILVA, Jailson de Souza e. **A geografia crítica da/na escola**.1991, p. 151. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1991, p. 13.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LEMGRUBER, Julita. **Quem vigia os vigias?** Um estudo sobre controle externo da polícia no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2003.

LEMGRUBER, Julita. O policial civil: conflitos e contradições. **Revista da OAB**, Rio de Janeiro, vol. 22, 1985, p. 207-235.

LYRA, Rubens Pinto. **A Democracia participativa no Brasil**. s/d. Artigo publicado na Biblioteca/ABO-SP/Associação Brasileira de Ouvidores/Ombudsman, 2007.

_____. **A nova esfera pública da cidadania**. João Pessoa: MCS/MSS/ Universitária, 1996 v. 1, 222 p.

LYRA, Rubens Pinto. Formato e papel dos conselhos e ouvidorias na área de segurança e justiça. **Revista Brasileira de Direito Constitucional** (Impresso), São Paulo-SP, v. 3, 2004, p. 55-72.

_____. Ouvidor: O defensor dos direitos na administração pública brasileira. **Autônomas x Obedientes**. A Ouvidoria Pública em debate, João Pessoa, UFPB, p.119-152, 2004.

_____. Ouvidorias públicas: as ouvidorias universitárias. **Revista da Ouvidoria Geral do Paraná**, Curitiba, ano 1, n. 1, jan-jun. p. 44-58, 1997.

MACEDO, Elizabeth. **Que queremos dizer com educação para a cidadania?** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil, s/d.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade:** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____; MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MÁRIO, Camila Gonçalves. **Ouvidorias públicas municipais no Brasil**, 2006, p. 146. Dissertação (Mestrado em Urbanismo do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas , 2006.

MARQUES, João Benedito de Azevedo. A ouvidoria e o sistema penitenciário. In. VISMONA, Edson Luiz; MARQUES, João Benedicto de Azevedo (Orgs). **A Ouvidoria no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001, p. 93-100.

MIRANDA, Luiz Cezar dos Santos. **Gramsci, hegemonia, contra-hegemonia e movimentos sociais**. Trabalho publicado no Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo; Marxismo, Educação e Emancipação Humana, 5, Florianópolis, 2011.

MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? **SALTO PARA O FUTURO**, Educação Integral – mesa redonda, Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br>. Acesso: 01 mar. 2012.

_____. A cidade educadora como possibilidade – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Org.). **Cidade educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cuidades Educadoras, 2004, p. 39-46.

_____. **Reiventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade**: Novos itinerários educativos. Disponível em: <http://www.anj.org.br>. Acesso: 01 mar. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **O campo do currículo no Brasil**: os anos noventa. Escola de Gestores/MEC. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf>. Acesso: 03 mar.2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria**. Educação escolar e cultura(s)**: construindo caminhos. Escola de Gestores/MEC. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf>. Acesso: 05 mai. 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Portugal: Publicações Europa-América, 1994.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NEEPHI/UNIRIO. **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. (Projeto de Pesquisa). Disponível em: http://www.unirio.br/cch/neephi/textos/resumopesq2.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2012.

NOVA IGUAÇU (RJ). **Bairro-Escola: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora**, s/d.

_____. **Bairro-Escola**: Fazendo de Nova Iguaçu uma cidade educadora . Caderno do educador, s/d.

_____. **Lei Municipal 2.378**; **29 dez. 1992.** Estatuto dos Funcionários da Prefeitura de Nova Iguaçu. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____. **Lei nº 3.793; 31 ago. 2006**. Dispõe sobre a contratação de Pessoal, por prazo determinado, pela administração especificamente para funções relativas ao Projeto Segundo Tempo nas escolas. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____.**Lei nº 3.815; 29 dez. 2006**. Institui política de incentivos fiscais para os parceiros do Programa Bairro-Escola. Disponível em: <www.cmni.rj.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2012.

_____.**Decreto nº 8. 134; 05 mar. 2009.** Eleição de Diretores Escolares e Coordenadores Políticos Pedagógicos. Disponível em Anexos da dissertação.

_____. **Decreto nº 8. 511; 27 nov. 2009.** Criação da Ouvidoria da Educação. Disponível em Anexos da dissertação.

_____. **Resolução SEMED.** Regulação de eleição de Conselheiros e Conselhos Escolares. Outubro/2009. Disponível em Anexos da dissertação.

_____. PCNI. **Atlas Escolar de Nova Iguaçu**: PCNI. Set.2004. 48p. il – 3000 exemplares.

_____. **Proposta de Regimento Escolar**. Jan. 2010. Disponível em Anexos da dissertação.

_____. **Proposta de Alteração da Remuneração do Professor do Município – Criação da Gratificação FUNDEB. 01 fev. 2010.** Disponível em Anexos da dissertação.

_____. **Texto do Regimento Interno da Ouvidoria da Educação**. **Jan. 2010.** Disponível em Anexos da dissertação.

NOVA IGUAÇU (RJ). Prefeitura da Cidade de Belo Horizonte – BH. **Comunidade integrada**: a cidade para as crianças aprenderem. S/d.

_____. **Atlas escolar da cidade de Nova Iguaçu**. Nova Iguaçu: Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 2004.

_____. OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA DE NOVA IGUAÇU - Secretaria de Valorização da Vida e Prevenção da Violência. **Coleta de Dados nos Conselhos Tutelares de Nova Iguaçu, 2011.**

_____. OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA DE NOVA IGUAÇU - Secretaria de Valorização da Vida e Prevenção da Violência. Documentos Diversos. **Dados & Gráficos-Homicídios, 2011.**

_____. OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA DE NOVA IGUAÇU - Secretaria de Valorização da Vida e Prevenção da Violência. Documentos Diversos. **Análise Violência e Criminalidade Nova Iguaçu, 2011.**

_____. OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA DE NOVA IGUAÇU - Secretaria de Valorização da Vida e Prevenção da Violência. Documentos Diversos. **Estudo Comparativo Homicídio Doloso, 2011.**

_____. OBSERVATÓRIO DA VIOLÊNCIA DE NOVA IGUAÇU - Secretaria de Valorização da Vida e Prevenção da Violência. Documentos Diversos. Documentos Diversos. **Homicídios juvenis_2002 à 2006 com taxa, 2011.**

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documentos Diversos. **Bairro Escola: metodologia – Horário integral** – Proposta metodológica para 2007.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documentos Diversos. **Educação Integral – Programa Bairro-Escola**. Nova Iguaçu: Semed, 2008.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documentos Diversos. **Plano Municipal de Educação**. Nova Iguaçu: Semed, 2008.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. HORÁRIO INTEGRAL. Documentos Diversos. Nova Iguaçu, RJ. **EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO**, [informativo], 13 a 16 de setembro de 2007.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Documentos Diversos. **Relatório situação atual**. Março de 2008.

OLIVEIRA, Débora Santana de. **Geografia das desigualdades sócio-espaciais:** o caso do município de Nova Iguaçu. Trabalho desenvolvido no programa Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais, ENCE/IBGE, s/d.

OLIVEIRA, Francisco de. "Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal." In. OLIVEIRA, Francisco de Oliveira; PAOLI, Maria Célia (Orgs). **Os sentidos da democracia:** políticas do dissenso e a hegemonia global. Brasília: Vozes, 1999, p. 55-81.

OLIVEIRA, João Elias de. A ouvidoria e a administração pública. In. VISMONA, Edson Luiz; MARQUES, João Benedicto de Azevedo (Orgs). **A Ouvidoria no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, vários autores, 2001, p. 23-28.

OLIVEIRA, Marcia (et al.) **O projeto escola cidadã em Nova Iguaçu**: uma pedagogia da esperança. Disponível em: <http://www.paulofreire.org>. Acesso em: 01 mar. 2012.

OLIVEIRA, Marcia; SANTOS, Alessandra Rodrigues. **Educação integral – Programa Bairro-Escola**. Nova Iguaçu, 2008.

OLIVEIRA, Nelson. Repensando o papel do Estado. Entrevista ao **Caderno do CEAS** (Centro de Estudos e Ação Social), Salvador, nº 144, março/abril, 1993, p. 13-30.

PASSOS, Izabel C. Friche (Org.). **Poder, normalização e violência:** incursões foucaultianas para a atualidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Estudos Foucaltianos).

PEREGRINO, Mônica. **Desigualdade numa escola em mudança:** trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres. 2006. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, RJ, 2006.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação:** uma concepção de educação integral. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIRIO, RJ, 2009.

PINHEIRO, Junior Jefte da Mata. **A formação do PT na Baixada Fluminense:** um estudo sobre Nova Iguaçu e Duque de Caxias. 2007. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

PINHEIRO, Paulo Sérgio (Org.). **Crime, violência e poder**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PINTO, Odila de Lara. Ombudsman nos Bancos. In. VISMONA, Edson Luiz; MARQUES, João Benedicto de Azevedo (Orgs). **A Ouvidoria no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001, p. 103-108.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo, Cia. Das Letras, 1989.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

RAMOS, Aura Helena. **Significações em disputa na constituição do discurso curricular de Educação em Direitos Humanos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

RAMOS, Vera Lúcia e Clemente, Júlia. Os avanços do Código de Defesa do Consumidor. In. VISMONA, Edson Luiz; MARQUES, João Benedicto de Azevedo (Orgs). **A Ouvidoria no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001.

SACAVINO, Susana Beatriz**. Educação em/para os Direitos Humanos em processo de democratização: o caso do Chile e do Brasil**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008.

SACAVINO, Susana Beatriz**.** Direitos Humanos: um discurso vazio? In: _____. **Democracia e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Rio de Janeiro: NOVAAMERICA, 2009.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**: experiências e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo 1970-1980. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001

SANTO, Andréia Martins de Oliveira. **Qualidade de ensino em duas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro**: o que produz a diferença? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva. 1998.

_____. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência, para um novo senso comum. Porto: Afrontamento. 2000.

_____. **As Tensões da Modernidade**. Fórum Social Mundial. Biblioteca das Alternativas, 2001. Disponível em: <www.forumsocialmundial.org.br>. Acesso em: 03 jun. 2012.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (Org.) **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para além do Pensamento Abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista Crítica de Ciências Sociais. In: Critical Review of Social Sciences, 78, October 2007: 3-46.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

_____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Editora Hucitec,1988

_____. **A Natureza do Espaço**. São Paulo: Editora Hucitec, 1996.

_____. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 3.ed. Hucitec. São Paulo, 1999.

_____. **O País distorcido:** o Brasil, a globalização e a cidadania. Organização, apresentação e notas de Wagner Costa Ribeiro e ensaio de Carlos Walter Porto Gonçalves. São Paulo: Publifolha, 2002.

_____. **Por uma outra globalização.** Do pensamento único à consciência universal. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. 4.ed. Hucitec. São Paulo, 1998.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade.** Entrevista com Milton Santos. Entrevistado por Odette Seabra, Mônica de Carvalho, José Corrêa Leite. 2.ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. **Inovações e desafios do programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo. Ed. Martin Claret, 1998, 64 p. (Coleção Vida e Pensamentos).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v.28, n.100, p. 1231-1255, 2007. ISSN 0101-7330.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SCHENATO, Vilson Cesar. A síntese entre objetividade e subjetividade mediada pela noção de habitus em Bourdieu**. Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas, ano 1, N. 1, p. 31-46, março/2011.

SCHNITMAN, D.F. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, Eliana Sousa. **O contexto das práticas policiais nas favelas da Maré:** a busca de novos caminhos a partir de seus protagonistas. 2009, 2 volumes, p. 460. Tese (Doutorado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Testemunho da Maré**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2012.

SILVA, Jailson de Souza e. **A geografia crítica da/na escola**.1991, p. 151. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, RJ, 1991.

_____. **As práticas sociais em Pierre Bourdieu e a razão em Jürgen Habermas**: considerações sobre um possível encontro. Texto produzido em fevereiro de 1996.

_____. Redes sócio-pedagógicas: uma resposta às violências urbanas. In. PONTUSCKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Orgs). **Geografia em Perspectiva.** São Paulo, Contexto, 2002, v. único, p. 87-96.

_____. A pluralidade de identidades no bairro Maré – Rio de Janeiro. **GEOgraphia** (UFF), Niterói, v. 5, 2001, p. 99-114.

_____. **"Por que uns e não outros?"** – Caminhadas de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. 185 p.

_____. **Sobre as práticas sociais**. Texto produzido em março de 2005.

_____; BARBOSA, Jorge Luiz; BITETE, Mariane de Oliveira; FERNANDES, Fernando Lannes (Orgs.). **O que é favela afinal?** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas do Rio de Janeiro/OF, 2009.

SILVA, Jailson de Souza e. Entrevista – Qual é o futuro da favela? – 18/03/2010, 12:36 – Por Marianna Araujo e Vitor de Castro. Boletim Eletrônico. **Observatório de Favelas** – OF/RJ. Disponível em: <www.observatoriodefavelas.org>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **O significado da vida.** Palestra no encontro do TED X RIO - Rio de Janeiro. Expositores 2011. Disponível em: <http://www.tedxrio.com.br/palestras/jailson_de_souza/>. Acesso em: 03 jan. 2012.

_____; GOULART, Maria Antonia. **Bairro Escola**: a cidade de Nova Iguaçu na busca da educação integral. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Mórula, 2011.

_____; BARBOSA, Jorge Luiz; FAUSTINI, Marcos Vinicius. **O Novo Carioca**. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Morula, 2012.

SILVA, José Francisco. (Painelista) Painel: experiências de ouvidorias – ouvidorias de polícia (Ouvidor-Geral de Polícia do Estado de Minas Gerais). In. FÓRUM NACIONAL DE OUVIDORIAS PÚBLICAS, 2., Brasília, 2004. **Anais.** Brasília: Controlatoria-Geral da União, 2005, 216 p.

SOARES, Luiz Eduardo; CARNEIRO, Leandro Piquet. Os quatro nomes da violência: um estudo sobre éticas populares e cultura política. In. SOARES, L.E. et al. **Violência e política no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará/ISER, 1996, p. 13-57.

TAVARES, Hermano. (1998). **Minuta da Portaria propondo a criação de uma ouvidoria na UNICAMP**. Campinas, UNICAMP, 1998.

TAQUES, História da Capitania de São Vicente. Apud LACERDA, Arthur Virmond de. **As ouvidorias do Brasil Colônia**. Curitiba: Juruá, 2008, p. 14-15.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TELLES, Vera. **"Pobreza e Cidadania"**. São Paulo: USP, Curso de pós-graduação em Sociologia: Ed. 34, 2001.

TERRA, Carolina Frazon. **Tudo Pelo Social**: A responsabilidade social como uma das atribuições de Relações Públicas. USP. São Paulo: 2004.

TORO, Jose Bernardo. **A construção do público**: cidadania, democracia e participação. Seleção de textos e organização, Cristina Duarte Werneck e Nisia Duarte Werneck. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio: (X) Brasil, 2005.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2 ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org**). Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, L. *Os argonautas da cidadania:* a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001 apud SACAVINO, Suzana e CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Educação em Direitos Humanos** – temas, questões e propostas. Petrópolis: Rio de Janeiro, DP et Alli Editora, 2008.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão e Knopp, Glauco da Costa. **Cultura e desenvolvimento**: um estudo do programa Bairro-Escola da cidade de Nova Iguaçu. Artigo apresentado no XXXII Encontro da ANPAD, setembro de 2008.

VELHO, Gilberto. Prefácio, 2003 apud LEMGRUBER, Julita. **Quem vigia os vigias?** Um estudo sobre controle externo da polícia no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2003.

VICTOR, Alessandra e LIMA, Valdeney. **Bairro-Escola**: um programa educacional de interação entre escola e comunidade? Artigo apresentado no IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

VILANOVA, Fátima. (1997). **Ouvidoria na UECE**: seis meses de experiência. Relatório. Fortaleza: UECE (mimeo.).

VISMONA, Edson L. et al. A ouvidoria no Brasil e seus princípios. In. A OUVIDORIA no Brasil. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001, vários autores.

VOLPI, Alexandre. **Na trilha da excelência – vida de Vera Giangrande.** Uma lição de Relações Públicas e encantamento do cliente. São Paulo: Negócio, 2002.

WADA, Ricardo Morishita. O Ouvidor e o Direito. In. VISMONA, Edson Luiz; MARQUES, João Benedicto de Azevedo (Orgs). **A Ouvidoria no Brasil**. São Paulo: Associação Brasileira de Ouvidores, 2001, p. 11-20. Vários autores,

Documentos do sistema de Ouvidoria no Brasil (ABO)

ANEXO A - Código de Ética do Ouvidor / Ombudsman

1. Preservar e respeitar os princípios da "Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Constituição Federal e das Constituições Estaduais".
2. Estabelecer canais de comunicação de forma aberta, honesta e objetiva, procurando sempre facilitar e agilizar as informações.
3. Agir com transparência, integridade e respeito.
4. Atuar com agilidade e precisão
5. Respeitar toda e qualquer pessoa, preservando sua dignidade e identidade.
6. Reconhecer a diversidade de opiniões, preservando o direito de livre expressão e julgamento de cada pessoa.
7. Exercer suas atividades com independência e autonomia.
8. Ouvir seu representado com paciência, compreensão, ausência de pré-julgamento e de todo e qualquer preconceito.
9. Resguardar o sigilo das informações.
10. Facilitar o acesso à Ouvidoria, simplificando seus procedimentos, agindo com imparcialidade e justiça.
11. Responder ao representado no menor prazo possível, com clareza e objetividade.
12. Atender com cortesia e respeito as pessoas.
13. Buscar a constante melhoria das suas práticas, utilizado eficaz e eficientemente os recursos colocados à sua disposição.
14. Atuar de modo diligente e fiel no exercício de seus deveres e responsabilidades.
15. Promover a reparação do erro cometido contra o seu representado.
16. Buscar a correção dos procedimentos errados, evitando a sua repetição, estimulando, persistentemente, a melhoria da qualidade na administração em que estiver atuando.
17. Promover a justiça e a defesa dos interesses legítimos dos cidadãos.
18. Jamais utilizar a função de Ouvidor para atividades de natureza político-partidária ou auferir vantagens pessoais e/ou econômicas.
19. Respeitar e fazer cumprir as disposições constantes no "Código de Ética", sob pena de sofrer as sanções, que poderão ser de advertência, suspensão ou expulsão dos quadros associativos, conforme a gravidade da conduta praticada, devendo a sua aplicação ser comunicada ao Órgão ou Empresa na qual o Ouvidor exerça suas atividades.
20. As sanções serão impostas pela Diretoria Executiva da ABO, ex-ofício ou mediante representação, com direito a recurso ao Conselho Deliberativo, em prazo de 15 dias após a imposição da penalidade aos membros do quadro associativo.
21. As Seções Estaduais poderão ter o seu "Código de Ética e Conduta", que deverão ser submetidos à apreciação do Conselho Deliberativo da ABO.
22. As sanções impostas pelas Seções Estaduais da ABO poderão ser objeto de recurso ao Conselho Deliberativo da ABO, no prazo de 15 dias.
23. Os procedimentos para a avaliação e aplicação das sanções serão definidos por Resolução da Diretoria Executiva.

ANEXO B - Decálogo do Ouvidor

1. Ao receber uma reclamação, evitar conclusões intuitivas e precipitadas. Conscientizar-se de que a prudência é tão necessária quanto a produção da melhor e mais inspiradora decisão. Jamais se firmar no subjetivismo e na precipitada presunção para concluir sobre fatos que são decisivos para os interesses dos indivíduos e da sociedade. Concluir pelo que é racional e consensual na prática convencional das ações de um Ouvidor.
2. Agir com modéstia e sem vaidade. Aprender a ser humilde. Controlar o afã ao vedetismo. O sucesso e a fama devem ser um processo lento e elaborado na convicção do aprimoramento e da boa conduta ética e nunca pela presença ostensiva do nome ou do retrato nas colunas dos jornais e nos vídeos das tevês. Não há nenhum demérito no fato de as atividades do Ouvidor correrem no anonimato, delas tendo conhecimento apenas a administração e as partes interessadas.
3. Manter o sigilo exigido. O segredo deve ser mantido na sua relativa necessidade e na sua compulsória solenidade, não obstante os fatos que demandem investigações terem vez ou outra suas repercussões sensacionalistas e dramáticas, quase ao sabor do conhecimento de todos. Nos seus transes mais graves, deve o Ouvidor manter sua discrição, sua sobriedade, evitando que suas declarações sejam transformadas em ruidosos pronunciamentos e nocivas repercussões.
4. Ter autoridade para ser acreditado. Exige-se também uma autoridade capaz de se impor ao que se afirma e conclui, fazendo calar com sua palavra as insinuações oportunistas. Tudo fazer para que seu trabalho seja respeitado pelo timbre da fidelidade a sua arte, a sua ciência e à tradição. Decidir com firmeza. A titubeação é sinal de insegurança e afasta a confiança que se deve impor em momentos tão delicados. Se uma decisão é vacilante, a arte e a ciência tornam-se fracas, temerárias e duvidosas.
5. Ser livre para agir com isenção. Concluir com acerto através da convicção,
comparando os fatos entre si, relacionando-os e chegando às conclusões sempre claras e objetivas. Não permitir de forma alguma que suas crenças, ideologias e paixões venham influenciar um resultado para o qual se exige absoluta imparcialidade e isenção.
6. Não aceitar a intromissão de ninguém. Não permitir a intromissão ou a insinuação de ninguém, seja autoridade ou não, na tentativa de deformar sua conduta ou dirigir o resultado para um caminho diverso das suas legítimas e reais conclusões, para não trair o interesse da sociedade e os objetivos da justiça.
7. Ser honesto e ter vida pessoal correta. É preciso ser honesto para ser justo. Ser honesto para ser imparcial. Só a honestidade confere um cunho de respeitabilidade e confiança. Ser íntegro, probo e sensato. Ser simples e usar sempre o bom senso. A pureza da arte é como a verdade: tem horror ao artifício. Convém evitar certos hábitos, mesmo da vida íntima, pois eles podem macular a confiança de uma atividade em favor de quem irremediavelmente acredita nela.
8. Ter coragem para decidir. Coragem para afirmar. Coragem para dizer não. Coragem para concluir. Ter coragem para confessar que não sabe. Coragem para pedir orientação de alguém mais experiente. Ter a altivez de assumir a dimensão da responsabilidade dos seus atos e não deixar nunca que suas decisões tenham seu rumo torcido por interesses inconfessáveis.
9. Ser competente para ser respeitado. Manter-se permanentemente atualizado, aumentando cada dia o saber. Para isso, é preciso obstinação, devoção ao estudo continuado e dedicação apaixonada ao seu mister, pois só assim suas decisões terão a elevada consideração pelo rigor que elas são elaborados e pela verdade que elas encerram.
10. Acreditar piamente que o seu papel de representante do cidadão comum, mais do que uma procuração de fato, é um sério compromisso em busca da satisfação do reclamante, do aperfeiçoamento do fato reclamado e da otimização da qualidade da instituição em que orgulhosamente é o seu Ouvidor.

Documentos da Ouvidoria da Educação da Cidade de Nova Iguaçu

ANEXO C - 1º texto produzido - Carta da Comissão da Ouvidoria da Educação

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

PREZADOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Com base na proposta de educação que esta secretaria está disposta a construir junto com todos que fazem educação no município, gostaríamos de apresentar a vocês um novo projeto a ser estudado, traçado e formalizado, é a ouvidoria da educação.

Este projeto inicialmente se apresenta com uma comissão composta de 5 a 6 integrantes, com o intuito da própria construção deste novo espaço, visando à formalização do seu regimento e de suas próprias ações.

Ao mesmo tempo, que esta comissão propõem agir no sentido da construção do projeto, ouvidoria da educação, ela entende que esse trajeto já começa a ser desenhado com suas ações na medida, em que, haverá pesquisas, mediações junto a todos agentes que fazem e/ou perpassam pela Educação.

A proposta visa a colaborar com a democratização do ensino público, trabalhando as diferentes formas de pressões e tensões a partir de um espaço próprio de autonomia, independente do poder público interagindo com a Escola – Secretaria Municipal de Educação – e seu Gestor. Democratização sim, pois garantir ao cidadão um canal direto para manifestação de conflitos: *escutando, mediando, recebendo e encaminhando* questões concernentes à educação pública municipal.

E aí pessoal, o eixo fundamental do projeto é a *escuta*, e, porque não, *a procura da resposta*. Pois, assim o município garantirá a oportunidade de se travar a discussão do tema dentro de uma perspectiva mais próxima da realidade social em que se encontra Nova Iguaçu.

Acreditamos que o projeto não pode ser estanque, separado de tudo e de todos, a sua construção se dá no embojo de um processo de educação que já acontece no município, onde todos são sujeitos importantes nesse processo: alunos, professores, funcionários, pais, ou seja, as relações intrínsecas entre *escola e comunidade* do Bairro Escola.

Objetivando cumprir com o seu papel pedagógico, a ouvidoria da educação atuará com medidas pró-ativas: pesquisas de campo (entre setores e projetos da semed, com outras secretarias e com as unidades escolares); capacitações internas e externas, que serão subsídios as equipes das escolas na construção de um projeto que cria uma maior representatividade da mesma nas unidades escolares; desta maneira, intensificando o assunto da cidadania entre os alunos, foco principal de todas as ações da semed.

É?! E porque não o projeto ter seu braço em cada Unidade Escolar? Onde todos são sujeitos importantes no processo, e, capazes de criar no ambiente escolar um espaço, em que, a ética, os valores possam nortear as ações educacionais? Desta forma, que tal formamos um *grupo de ética (ouvidores da casa ou ouvidores mirins)*, um em cada escola descentralizando a ouvidoria da educação, sendo um canal de diálogo e mediador dentro do seu próprio espaço, composto, é claro, de alunos e professores. É a Escola enquanto coletivo de sujeitos, construindo a partir de suas ações o seu próprio espaço, espaço de interações afetivas e cognitivas.

E, por fim, que tal pessoal pensarmos em nossa identidade (talvez um logotipo) desse novo projeto se apropriando e dando a nossa cara? Assim, fica a pergunta: Qual será a marca da Ouvidoria da Educação? É com você agora!

Um grande abraço,

Comissão da Ouvidoria

ANEXO D - Texto de apresentação – Ouvidoria da Educação da Cidade de Nova Iguaçu

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A Ouvidoria da Educação apresenta-se como uma unidade de natureza mediadora no campo da Educação Municipal de Nova Iguaçu, com relativa autonomia funcional e administrativa, objetivando ser um canal direto de mediação e comunicação entre as Escolas, as Comunidades Escolares, a Secretaria Municipal de Educação e demais espaços de referências do Sistema Municipal de Educação.

Na Ouvidoria da Educação, o cidadão fará uso desta como um meio direto de manifestação de conflitos, em que, através da escuta, possa se constituir mediações, reclamações, denúncias e sugestões concernentes à Educação Pública Municipal. E, na procura da resposta, ter por esta unidade encaminhamento de sua questão a quem de direito deva responder, promovendo as providências cabíveis. Portanto, a Ouvidoria da Educação se formaliza em seus eixos, ***a escuta e a mediação***, entre os vários agentes educacionais.

O trabalho sistemático com valores e o devido respeito à diferença, além da criação de instrumentos para lidar com a violência difusa que se manifesta tanto no espaço educacional como no seu entorno, colocam a Ouvidoria da Educação em relevância no Município de Nova Iguaçu. Território que vem sendo marcado por avanços do processo de democratização da Escola Pública, onde elementos fundamentais que fazem alavancar a educação neste município foram se constituindo, através do empenho e trabalho de gestores públicos e atores das unidades escolares. Eleição para diretores nas escolas, eleição dos Conselhos Escolares, fóruns de debate e construção, criação do Sistema e do Plano Municipal de Educação, programas que oportunizam a formação cognitiva, cultural e esportiva dos alunos, como o Bairro Escola, são elementos democráticos que constrói hoje o avanço e o compromisso político com a Educação Pública neste município. E a Ouvidoria da Educação surge nesse bojo de democratização e valorização do cidadão no campo da educação.

Estando no Plano Municipal de Educação, ***a Ouvidoria é meta e já está sendo implantada na gestão da Educação de Nova Iguaçu 2009***. Ela se fundamenta como mais um instrumento político de participação de todos os atores que compõem direta ou indiretamente a educação municipal. E na experiência de educação integral que o município busca construir, pressupõe a afirmação de um novo tipo de sujeito no campo educacional: ***um sujeito também integral, reconhecido em suas dimensões cognitivas, éticas e estéticas***. Nesse sentido, a Ouvidora assume um papel relevante: ela visa trabalhar as diferentes formas de pressões e tensões a partir de um espaço próprio, de relativa autonomia em relação ao poder governamental, mas de cooperação entre as várias instâncias que compõem o Sistema Municipal de Educação. Fazendo a interação entre os atores do sistema municipal de ensino, visando elevar, continuamente, a cultura pela paz, os padrões de transparência, democracia e presteza nas atividades desenvolvidas.

Objetivando cumprir com o seu papel pedagógico, a Ouvidoria da Educação atuará com medidas pró-ativas**:** ***pesquisas de campo*** entre setores e projetos da Semed, com outras Secretarias e com as Unidades Escolares; ***capacitações internas e externas***, como subsídios as equipes das Escolas na construção de um projeto que cria uma maior representatividade da Ouvidoria nas Unidades Escolares; viabilização plena do **programa *Rede de Prevenção à Violência*** (em que já se encontra em ação a rede de ***Terapia Comunitária*** – professores e membros da comunidade escolar atuando com Rodas de Terapia); ***interação e respaldo*** aos Conselhos Escolares nas Escolas, tendo como foco principal o desenvolvimento de cidadania plena.

Nesse sentido, apresentam-se as atribuições da Ouvidoria da Educação:

I) Estabelecer um canal direto para comunicação de conflitos e sugestões no âmbito da comunidade escolar, recebendo, encaminhando e mediando questões concernentes a educação pública municipal;

II) Estimular e promover ações para a formulação do Código de Ética da Unidade Escolar, com a participação de toda a comunidade dela constituinte;

III) Estimular a criação das Câmaras de Ouvidoria (grupo de ética) nas unidades escolares de toda Rede Municipal de Educação e, buscar realizar trabalhos conjuntos com as mesmas.

IV) Receber, examinar e encaminhar reclamações, denúncias, críticas, reivindicações, sugestões, perguntas ou pedidos de informações relacionados aos serviços do Sistema Municipal de Ensino;

V) Propor a adoção de medidas para a prevenção e a correção de falhas e omissões dos responsáveis pela inadequada prestação do serviço público;

VI) Receber, encaminhar e acompanhar até a solução final denúncias, reclamações, pedido de informações, críticas, elogios e sugestões que tenham por objeto:

a) A superação de conflitos entre os agentes educacionais;
b) A correção de erro, omissão ou abuso de servidor público do Sistema Municipal de Educação;
c) Acompanhar procedimentos administrativos e disciplinares de instaurações de sindicâncias e de auditorias na apuração de ilícito administrativo;
d) A prevenção e a correção de ato ou procedimento incompatível com os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da Administração Pública Municipal;
e) O resguardo dos direitos dos usuários da Rede Municipal de Ensino;

VII) Requisitar aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e às Unidades Escolares integrantes da rede informações e os documentos necessários às atividades da Ouvidoria da Educação;

VIII) Propor medidas legislativas ou administrativas e sugerir ações necessárias ao aperfeiçoamento do Sistema de Ensino e para evitar a repetição das irregularidades constatadas;

IX) Atuar em medidas pró-ativas, como pesquisas de campo, capacitações, seminários, programa de prevenção à violência, ações interativas com os Conselhos Escolares, que subsidiem as equipes das Unidades Escolares.

Assim, que o coletivo de sujeitos que fomentam as relações entre os principais atores do processo de desenvolvimento da Educação (Escola – Secretaria de Educação – Gestores) possam se apropriar de um espaço de voz e mediações.

Grata a todos e um abraço fraterno,

Sonia de Pontes Leandro
Ouvidora da Educação

CONTATOS: **2668 – 1200** **E'mail -** **ouvidoria.educacao.ni@gmail.com**

ANEXO E - Carta de Apresentação a Câmara Municipal de Nova Iguaçu

ESTADODO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Ao: Presidente da Câmara Municipal de Nova Iguaçu –

Exmo. Sr. Marcos Fernandes

Do: Secretário Municipal de Educação – Jailson de Souza e Silva

Assunto: **CARTA DE APRESENTAÇÃO - OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO**

Através desta, apresentamos a prestigiosa instituição, presidida por V. Sª., o projeto de criação da Ouvidoria do Sistema Municipal de Educação, denominada Ouvidoria da Educação. A medida visa cumprir a deliberação expressa no Plano Municipal de Educação, aprovado por essa casa legislativa.

A Ouvidoria da Educação apresenta-se como uma unidade de natureza mediadora no campo da Educação Municipal de Nova Iguaçu, a ser dotada de relativa autonomia funcional e administrativa, objetivando ser um canal direto de mediação e comunicação entre as Escolas, as Comunidades Escolares, a Secretaria Municipal de Educação e demais espaços de referências do Sistema Municipal de Educação.

O cidadão terá na Ouvidoria da Educação, um meio direto de manifestação de conflitos, de modo que, através da escuta, possam se constituir mediações, reclamações, denúncias e sugestões concernentes à Educação Pública Municipal. E, a Ouvidoria deverá encaminhar as demandas recebidas a quem de direito deva respondê-la, promovendo as providências cabíveis.

O trabalho sistemático com valores e o devido respeito à diferença, além da criação de instrumentos para lidar com a violência difusa que se manifesta tanto no espaço educacional como no seu entorno, colocam a Ouvidoria da Educação em um papel de relevância no Município de Nova Iguaçu. Nosso território vem sendo marcado por avanços no processo de democratização da Escola Pública, elementos fundamentais, que fazem alavancar a educação neste município, foram se constituindo. Através do empenho e trabalho de gestores públicos e atores das unidades escolares. Eleição para diretores nas escolas, eleição dos Conselhos Escolares, fóruns de debate e construção, criação do Sistema e do Plano Municipal de Educação, programas que oportunizam a formação cognitiva, cultural e esportiva dos alunos, como o Bairro Escola, são elementos democráticos que expressam hoje o avanço e o compromisso político com a Educação Pública neste município. A Ouvidoria da Educação surge nesse bojo de democratização e valorização do cidadão no campo da educação.

O Plano Municipal de Educação prevê que a Ouvidoria é uma meta a ser instituída na Educação de Nova Iguaçu em 2009. Ela se fundamenta como mais um instrumento político de participação de todos os atores que compõem direta ou indiretamente a educação municipal. E na experiência de educação integral que o município busca construir, pressupõe a afirmação de um novo tipo de sujeito no campo educacional: um sujeito também integral, reconhecido em suas dimensões cognitivas, éticas e estéticas. Nesse sentido, a Ouvidora assume um papel relevante: ela visa trabalhar as diferentes formas de pressões e tensões a partir de um espaço próprio, de relativa autonomia em relação ao poder governamental, mas de cooperação entre as várias instâncias que compõem o Sistema Municipal de Educação.

Nesse sentido, é um desafio engrandecedor ao município de Nova Iguaçu, cidade metropolitana do Rio de Janeiro, no âmbito da Educação Pública, firmado no seu órgão principal, a Secretaria Municipal de Educação, criar esta unidade de mediação e valorização do cidadão. Permitindo, esta Câmara Legislativa, as condições de se travar as relações sociopedagógicas no campo educacional.

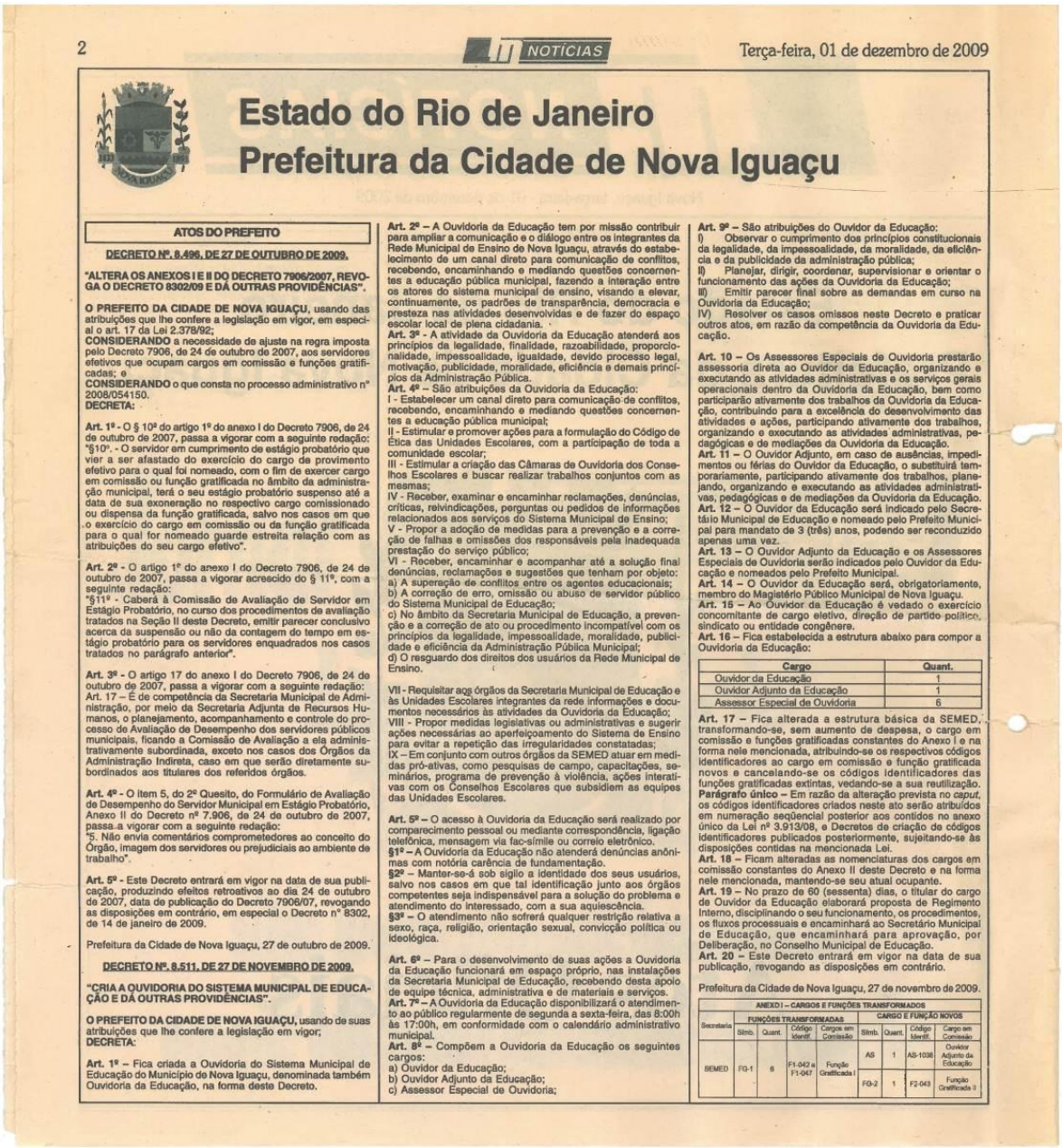
Assim, apresentamos a minuta de Lei e o Regimento Interno com os procedimentos da Ouvidoria da Educação. A partir disso, a Secretaria Municipal de Educação aguarda com expectativa a aprovação por parte dessa casa de um projeto que vai ampliar de forma abrangente das condições de funcionamento do Sistema Educacional de nossa cidade.

Saudações Pedagógicas,

_____

Jailson de Souza e Silva
Secretário Municipal de Educação

ANEXO F - Decreto Ouvidoria da Educação – Nº 8.511 de 27 de novembro de 2009.



2 NOTÍCIAS Terça-feira, 01 de dezembro de 2009

Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu

ATOS DO PREFEITO

DECRETO Nº. 8.496, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009.

"ALTERA OS ANEXOS I E II DO DECRETO 7906/2007, REVOGA O DECRETO 8302/09 E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, em especial o art. 17 da Lei 2.378/92;
CONSIDERANDO a necessidade de ajuste na regra imposta pelo Decreto 7906, de 24 de outubro de 2007, aos servidores efetivos que ocupam cargos em comissão e funções gratificadas; e
CONSIDERANDO o que consta no processo administrativo nº 2008/054150.
DECRETA:

Art. 1º - O § 10º do artigo 1º do anexo I do Decreto 7906, de 24 de outubro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:
"§10º. - O servidor em cumprimento de estágio probatório que vier a ser afastado do exercício do cargo de provimento efetivo para o qual foi nomeado, com o fim de exercer cargo em comissão ou função gratificada no âmbito da administração municipal, terá o seu estágio probatório suspenso até a data de sua exoneração no respectivo cargo comissionado ou dispensa da função gratificada, salvo nos casos em que o exercício do cargo em comissão ou da função gratificada para o qual for nomeado guarde estreita relação com as atribuições do seu cargo efetivo".

Art. 2º - O artigo 1º do anexo I do Decreto 7906, de 24 de outubro de 2007, passa a vigorar acrescido do § 11º, com a seguinte redação:
"§11º - Caberá à Comissão de Avaliação de Servidor em Estágio Probatório, no curso dos procedimentos de avaliação tratados na Seção II deste Decreto, emitir parecer conclusivo acerca da suspensão ou não da contagem do tempo em estágio probatório para os servidores enquadrados nos casos tratados no parágrafo anterior".

Art. 3º - O artigo 17 do anexo I do Decreto 7906, de 24 de outubro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:
Art. 17 – É de competência da Secretaria Municipal de Administração, por meio da Secretaria Adjunta de Recursos Humanos, o planejamento, acompanhamento e controle do processo de Avaliação de Desempenho dos servidores públicos municipais, ficando a Comissão de Avaliação a ela administrativamente subordinada, exceto nos casos dos Órgãos da Administração Indireta, caso em que serão diretamente subordinados aos titulares dos referidos órgãos.

Art. 4º - O item 5, do 2º Quesito, do Formulário de Avaliação de Desempenho do Servidor Municipal em Estágio Probatório, Anexo II do Decreto nº 7.906, de 24 de outubro de 2007, passa a vigorar com a seguinte redação:
"5. Não envia comentários comprometedores ao conceito do Órgão, imagem dos servidores ou prejudiciais ao ambiente de trabalho".

Art. 5º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos retroativos ao dia 24 de outubro de 2007, data de publicação do Decreto 7906/07, revogando as disposições em contrário, em especial o Decreto nº 8302, de 14 de janeiro de 2009.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 27 de outubro de 2009.

DECRETO Nº. 8.511, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009.

"CRIA A OUVIDORIA DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS".

O PREFEITO DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU, usando de suas atribuições que lhe confere a legislação em vigor;
DECRETA:

Art. 1º – Fica criada a Ouvidoria do Sistema Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu, denominada também Ouvidoria da Educação, na forma deste Decreto.

Art. 2º – A Ouvidoria da Educação tem por missão contribuir para ampliar a comunicação e o diálogo entre os integrantes da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu, através do estabelecimento de um canal direto para comunicação de conflitos, recebendo, encaminhando e mediando questões concernentes a educação pública municipal, fazendo a interação entre os atores do sistema municipal de ensino, visando a elevar, continuamente, os padrões de transparência, democracia e presteza nas atividades desenvolvidas e de fazer do espaço escolar local de plena cidadania.
Art. 3º - A atividade da Ouvidoria da Educação atenderá aos princípios da legalidade, finalidade, razoabilidade, proporcionalidade, impessoalidade, igualdade, devido processo legal, motivação, publicidade, moralidade, eficiência e demais princípios da Administração Pública.
Art. 4º – São atribuições da Ouvidoria da Educação:
I - Estabelecer um canal direto para comunicação de conflitos, recebendo, encaminhando e mediando questões concernentes a educação pública municipal;
II - Estimular e promover ações para a formulação do Código de Ética das Unidades Escolares, com a participação de toda a comunidade escolar;
III - Estimular a criação das Câmaras de Ouvidoria dos Conselhos Escolares e buscar realizar trabalhos conjuntos com as mesmas;
IV - Receber, examinar e encaminhar reclamações, denúncias, críticas, reivindicações, perguntas ou pedidos de informações relacionados aos serviços do Sistema Municipal de Ensino;
V - Propor a adoção de medidas para a prevenção e a correção de falhas e omissões dos responsáveis pela inadequada prestação do serviço público;
VI - Receber, encaminhar e acompanhar até a solução final denúncias, reclamações e sugestões que tenham por objeto:
a) A superação de conflitos entre os agentes educacionais;
b) A correção de erro, omissão ou abuso de servidor público do Sistema Municipal de Educação;
c) No âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a prevenção e a correção de ato ou procedimento incompatível com os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da Administração Pública Municipal;
d) O resguardo dos direitos dos usuários da Rede Municipal de Ensino.

VII - Requisitar aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação e às Unidades Escolares integrantes da rede informações e documentos necessários às atividades da Ouvidoria da Educação;
VIII - Propor medidas legislativas ou administrativas e sugerir ações necessárias ao aperfeiçoamento do Sistema de Ensino para evitar a repetição das irregularidades constatadas;
IX – Em conjunto com outros órgãos da SEMED atuar em medidas pró-ativas, como pesquisas de campo, capacitações, seminários, programa de prevenção à violência, ações interativas com os Conselhos Escolares que subsidiem as equipes das Unidades Escolares.

Art. 5º – O acesso à Ouvidoria da Educação será realizado por comparecimento pessoal ou mediante correspondência, ligação telefônica, mensagem via fac-símile ou correio eletrônico.
§1º – A Ouvidoria da Educação não atenderá denúncias anônimas com notória carência de fundamentação.
§2º – Manter-se-á sob sigilo a identidade dos seus usuários, salvo nos casos em que tal identificação junto aos órgãos competentes seja indispensável para a solução do problema e atendimento do interessado, com a sua aquiescência.
§3º – O atendimento não sofrerá qualquer restrição relativa a sexo, raça, religião, orientação sexual, convicção política ou ideológica.

Art. 6º – Para o desenvolvimento de suas ações a Ouvidoria da Educação funcionará em espaço próprio, nas instalações da Secretaria Municipal de Educação, recebendo desta apoio de equipe técnica, administrativa e de materiais e serviços.
Art. 7º – A Ouvidoria da Educação disponibilizará o atendimento ao público regularmente de segunda a sexta-feira, das 8:00h às 17:00h, em conformidade com o calendário administrativo municipal.
Art. 8º – Compõem a Ouvidoria da Educação os seguintes cargos:
a) Ouvidor da Educação;
b) Ouvidor Adjunto da Educação;
c) Assessor Especial de Ouvidoria;

Art. 9º – São atribuições do Ouvidor da Educação:
I) Observar o cumprimento dos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da eficiência e da publicidade da administração pública;
II) Planejar, dirigir, coordenar, supervisionar e orientar o funcionamento das ações da Ouvidoria da Educação;
III) Emitir parecer final sobre as demandas em curso na Ouvidoria da Educação;
IV) Resolver os casos omissos neste Decreto e praticar outros atos, em razão da competência da Ouvidoria da Educação.

Art. 10 – Os Assessores Especiais de Ouvidoria prestarão assessoria direta ao Ouvidor da Educação, organizando e executando as atividades administrativas e os serviços gerais operacionais dentro da Ouvidoria da Educação, bem como participarão ativamente dos trabalhos da Ouvidoria da Educação, contribuindo para a excelência do desenvolvimento das atividades e ações, participando ativamente dos trabalhos, organizando e executando as atividades administrativas, pedagógicas e de mediações da Ouvidoria da Educação.
Art. 11 – O Ouvidor Adjunto, em caso de ausências, impedimentos ou férias do Ouvidor da Educação, o substituirá temporariamente, participando ativamente dos trabalhos, planejando, organizando e executando as atividades administrativas, pedagógicas e de mediações da Ouvidoria da Educação.
Art. 12 – O Ouvidor da Educação será indicado pelo Secretário Municipal de Educação e nomeado pelo Prefeito Municipal para mandato de 3 (três) anos, podendo ser reconduzido apenas uma vez.
Art. 13 – O Ouvidor Adjunto da Educação e os Assessores Especiais de Ouvidoria serão indicados pelo Ouvidor da Educação e nomeados pelo Prefeito Municipal.
Art. 14 – O Ouvidor da Educação será, obrigatoriamente, membro do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu.
Art. 15 – Ao Ouvidor da Educação é vedado o exercício concomitante de cargo eletivo, direção de partido político, sindicato ou entidade congêneres.
Art. 16 – Fica estabelecida a estrutura abaixo para compor a Ouvidoria da Educação:

Cargo	Quant.
Ouvidor da Educação	1
Ouvidor Adjunto da Educação	1
Assessor Especial de Ouvidoria	6

Art. 17 – Fica alterada a estrutura básica da SEMED, transformando-se, sem aumento de despesa, o cargo em comissão e funções gratificadas constantes do Anexo I e na forma nele mencionada, atribuindo-se os respectivos códigos identificadores ao cargo em comissão e função gratificada novos e cancelando-se os códigos identificadores das funções gratificadas extintas, vedando-se a sua reutilização.
Parágrafo único – Em razão da alteração prevista no *caput*, os códigos identificadores criados neste ato serão atribuídos em numeração seqüencial posterior aos contidos no anexo único da Lei nº 3.913/08, e Decretos de criação de códigos identificadores publicados posteriormente, sujeitando-se às disposições contidas na mencionada Lei.
Art. 18 – Ficam alteradas as nomenclaturas dos cargos em comissão constantes do Anexo II deste Decreto e na forma nele mencionada, mantendo-se seu atual ocupante.
Art. 19 – No prazo de 60 (sessenta) dias, o titular do cargo de Ouvidor da Educação elaborará proposta de Regimento Interno, disciplinando o seu funcionamento, os procedimentos, os fluxos processuais e encaminhará ao Secretário Municipal de Educação, que encaminhará para aprovação, por Deliberação, no Conselho Municipal de Educação.
Art. 20 – Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, 27 de novembro de 2009.

ANEXO I – CARGOS E FUNÇÕES TRANSFORMADOS

Secretaria	FUNÇÕES TRANSFORMADAS				CARGO E FUNÇÃO NOVOS			
	Símb.	Quant.	Código Identif.	Cargos em Comissão	Símb.	Quant.	Código Identif.	Cargo em Comissão
SEMED	FG-1	6	F1-042 a F1-047	Função Gratificada I	AS	1	AS-1038	Ouvidor Adjunto da Educação
					FG-2	1	F2-043	Função Gratificada II

ANEXO G - Regimento Interno da Ouvidoria da Educação do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu

Art. 1º - O presente Regimento Interno apresenta diretrizes ao funcionamento da Ouvidoria da Educação do Sistema Municipal de Educação de Nova Iguaçu, em sua gestão, triênio 2009 – 2012, *de acordo com a criação no Decreto nº 8.511, de 27 de outubro de 2009*.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º - A Ouvidoria da Educação é uma unidade de natureza mediadora, instalada na Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, com autonomia administrativa e funcional, sem vínculo de subordinação ao poder constituído deste órgão, atuando em regime de cooperação e obtendo o suporte do mesmo.

Art. 3º - A Ouvidoria da Educação tem por finalidade ser um canal direto de mediação ampliando a comunicação entre os integrantes das Unidades Escolares, entre estes e a comunidade do entorno, assim como as relações com a Secretaria Municipal de Educação, *de acordo com o art. 2º no Decreto nº 8.511*.

Art. 4º - A Ouvidoria da Educação se apresenta como um canal direto para manifestação de conflitos: recebendo, mediando e sugerindo procedimentos concernentes à Educação Pública Municipal que melhorem a convivência e a qualidade pedagógica nas Unidades Escolares.

Art. 5º - Em seu caráter pedagógico, a Ouvidoria da Educação preza pela formação dos alunos da Rede Municipal de Ensino no âmbito da Educação Integral, reconhecendo-os em suas dimensões cognitivas, éticas e estéticas. Possibilita assim, as condições para a construção de relações sociopedagógicas na perspectiva do programa pedagógico da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

Art. 6º - A Ouvidoria da Educação visa contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria dos padrões e mecanismos de transparência, presteza, eficiência e segurança dos serviços e das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Municipal fortalecendo o exercício da cidadania.

Art. 7º - No campo das ações, a Ouvidoria da Educação tem por objetivo viabilizar as seguintes medidas:

I- Elaborar e realizar o programa de Prevenção à violência nas Unidades Escolares abordando três eixos: *prevenção à violência, redução de danos e promoção de direitos*;

II- Elaborar programa de pesquisas envolvendo os setores da Secretaria Municipal de Educação, outras Secretarias Municipais e as Unidades Escolares;

III- Estruturar e acompanhar as comissões de Ouvidoria locais - denominada "Câmara de Ouvidoria" – nas Unidades Escolares conforme definição no Regimento dos Conselhos Escolares;

IV- Criar e implementar o programa de formação para os integrantes das Câmaras de Ouvidoria nas Unidades Escolares.

Parágrafo único – A Ouvidoria da Educação atende às manifestações dos usuários a respeito da qualidade dos serviços públicos oferecidos pelas Unidades Escolares, Secretaria Municipal de Educação e demais membros do Sistema Municipal de Educação sem prejuízo das atribuições específicas de outros setores administrativos destas instituições.

Art. 8º - Com base em princípios da Administração Pública, *conforme art. 3º do Decreto nº 8.511*, todas as investigações serão conduzidas de forma sigilosa, exceto quando for necessária a identificação do ouvinte para dar seguimento à ação. É responsabilidade do conjunto da equipe da Ouvidoria da Educação garantir absoluta confidencialidade dos assuntos que tomarem conhecimento no exercício de suas funções.

Art. 9º - A Ouvidoria da Educação visa contribuir para o aperfeiçoamento e a melhoria dos padrões e mecanismos de transparência, presteza, eficiência e segurança dos serviços e das atividades desenvolvidas no âmbito da Educação Municipal, além do fortalecimento da cidadania.

Art. 10 – O atendimento na Ouvidoria da Educação não sofrerá qualquer restrição relativa a sexo, raça/etnia, religião, orientação sexual, convicção política ou ideológica. E será gratuito, sem qualquer tipo de ônus financeiro.

DOS PROCEDIMENTOS

Art. 11 - São normas de procedimentos da Ouvidoria da Educação:

I- Divulgar através de *informativos, folders, sites e outros meios disponíveis* o seu papel institucional e suas ações a todos

que compõem a Rede Municipal de Educação;

II- Exercer as suas atividades de acordo com os princípios afirmados no *art. 3º do Decreto nº 8.511*, não atendendo denúncias anônimas e/ou com notória carência de fundamentação;

III- Sempre atuar visando a mediação de conflitos entre as partes envolvidas, preservando a sua imparcialidade, impessoalidade e compromisso com a gestão pública;

IV- Garantir espaços de mediações na Ouvidoria ou nas Unidades Escolares, objetivando a resolução de conflitos. E só serão permitidos a participação dos agentes envolvidos diretamente nos conflitos a ser mediados;

V- Cabe a Ouvidoria convocar a presença dos agentes que fizerem necessários a mediação de conflitos no âmbito da Rede Municipal de Educação;

VI- Todo relato demandante será preenchido em ficha de atendimento, com o devido registro do número de protocolo. A conclusão do atendimento será registro de cunho próprio. As fichas de atendimentos e de encaminhamentos, bem como os documentos em anexo, serão mantidas em arquivos específicos pelo prazo de dois anos;

VII- Toda ficha de encaminhamento deverá ser registrado em livro de Protocolo;

VIII- Nas reclamações, críticas, elogios, pedidos de informações, sugestões e quaisquer outros expedientes constarão nome, RG, telefone e email do usuário do serviço;

IX- Os atendimentos serão realizados: no espaço da Ouvidoria, por telefone ou email;

X- A(s) resposta(s) ao usuário será(ão) encaminhada(s) pela mesma via de recepção.

X- Todos os atendimentos acatados pela Ouvidoria da Educação devem ser analisados pela sua equipe no prazo máximo de sete dias;

XI- Quanto à análise dos relatos atendidos com o parecer do Ouvidor, o fato poderá:

a) *Ser indeferido* – por não ser pertinente à Ouvidoria;
b) *Ser encaminhado*_– ao setor, órgão ou unidade competente para resposta, informando-se ao usuário as providências tomadas;
c) *Ser mediado* – quando o atendimento se caracterizar como situação de conflito;
d) *Ser orientado*_– quando os relatos não se enquadrarem nas alternativas anteriores e não atenderem as exigências disposta no Decreto de criação do órgão.

XII- Todos os atendimentos deverão ser cadastrados num Sistema de Registro, para fins estatísticos e de pesquisas sendo classificados quanto:

a) *Aos meios de acesso;*

b) *À natureza da manifestação;*

c) *Aos órgãos e agentes atingidos por denúncias, críticas, reclamações, elogios e sugestões;*

d) *À natureza das questões suscitadas nas denúncias, críticas e reclamações;*

e) *Às decisões e aos encaminhamentos da Ouvidoria.*

XIII- Não se tratando de casos sigilosos, as informações, depois de recebidas e analisadas pela Ouvidoria, poderão ser repassadas a outros órgãos.

XIV- Todas as ações pró-ativas e de mediação da Ouvidoria da Educação com as Unidades Escolares, assim como ações de integração e interação com projetos e atividades com a Secretaria Municipal de Educação deverão constar em registros próprios. E serão documentos próprios deste órgão;

XV- A equipe do órgão se reunirá mensalmente para avaliar o plano de ações.

DA ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO

Art. 12 - A Ouvidoria da Educação funcionará:

I- Em espaço próprio, nas instalações da Secretaria Municipal de Educação, recebendo desta apoio técnico, administrativo, de materiais e serviços.

Parágrafo único – Para fins administrativos e financeiros, a Ouvidoria da Educação vincula-se ao Gabinete do Secretário.

II- De segunda-feira a quinta-feira, de 8:00 horas as 17:00 horas, sendo segunda-feira expediente interno.

Art. 13 - A Ouvidoria da Educação é composta dos seguintes cargos:

I- *Ouvidor da Educação*;
II- *Ouvidor Adjunto*;
III- *Assessores Especiais e Mediadores de Conflitos*;
IV- *Assistentes*;
V- *Motorista*.

DA COMPETÊNCIA

Art. 14 - Compete ao Ouvidor da Educação:

I- Cumprir com as atribuições previstas no art. 9º do Decreto nº 8.511:
   a) Observar o cumprimento dos princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, de eficiência e da publicidade da administração pública;
   b) Planejar, dirigir, coordenar, supervisionar e orientar o funcionamento das ações da Ouvidoria da Educação;
   c) Emitir parecer final sobre as demandas em curso na Ouvidoria da Educação;
   d) Resolver os casos omissos do Decreto e praticar outros atos da competência da Ouvidoria da Educação.
II- Coordenar a parte administrativa e normas de trabalho previstas nesse Regimento.
III- Planejar, estimular e coordenar as atribuições de caráter pedagógico e as ações de mediação na Rede Municipal de Educação previstas nesse Regimento.
IV- Indicar o Ouvidor Adjunto da Ouvidoria da Educação e os demais membros da equipe podendo destituir os mesmos em caso de não cumprimento de suas atribuições.
V- Com o seu corpo técnico, zelar pelo funcionamento e organização interna da Ouvidoria da Educação.

Art. 15- Compete ao Ouvidor Adjunto:

I- Substituir temporariamente o Ouvidor da Educação em caso da ausência, impedimentos ou férias, *de acordo com o art. 11do Decreto 8.511*;

II- Participar ativamente dos trabalhos, planejando, organizando e executando as atividades administrativas, pedagógicas e de mediações da Ouvidoria da Educação junto ao Ouvidor da Educação e demais membros;

III- Acompanhar e participar dos expedientes e das apurações dos fatos junto aos Assessores Especiais e Mediadores de Conflitos, encaminhando-os ao Ouvidor da Educação;

IV- Exercer as atividades de mediações e as ações pró-ativas no campo pedagógico previstas neste Regimento, construindo a proposta da Ouvidoria da Educação.

V- Zelar, junto aos demais membros, pelo funcionamento e organização do órgão.

Art. 16- Compete aos Assessores Especiais e Mediadores de Conflitos:

I- Assessorar diretamente o Ouvidor da Educação organizando e executando as ações e os serviços operacionais da Ouvidoria da Educação, *de acordo com o art. 10 do Decreto 8.511*;
II- Participar ativamente dos trabalhos, planejando, organizando e executando as atividades administrativas, pedagógicas e de mediações da Ouvidoria da Educação junto ao Ouvidor da Educação;
III- Receber, dirigir e coordenar os expedientes como apuração dos fatos, encaminhando-os ao Ouvidor da Educação;
IV- Abrir, registrar, autenticar, encerrar e zelar junto ao administrativo pelos livros, procedimentos, arquivos e a documentação da Ouvidoria da Educação;
V- Encaminhar todos os documentos à consideração do Ouvidor da Educação;
VI- Exercer as atividades de mediações previstas neste Regimento, como as ações pró-ativas no campo pedagógico, construindo a proposta da Ouvidoria da Educação;
VII-Zelar pela organização e aplicabilidade das informações da Ouvidoria da

Educação, pelos meios cabíveis determinados neste regimento;

DAS ATRIBUIÇÕES

Art. 17 - São atribuições da Ouvidoria da Educação:

I- Estabelecer canais de resolução de conflitos com as comunidades escolares e destas com a Secretaria Municipal de Educação, que permitam a melhora permanente do trabalho pedagógico;

II- Promover ações para a formulação do Código de Convivência Escolar (Código de Ética) nas escolas em parcerias com os Conselhos Escolares;

III- Desenvolver nas Escolas a formação das Câmaras de Ouvidoria, de modo que atuem como espaços de mediação de conflitos;

IV- Atuar nas Unidades Escolares com medidas pró-ativas:

a) *pesquisas de campo*;

b) *capacitações*;

c) *seminários*;

d) *ações interativas com os Conselhos Escolares.*

V- Desenvolver o Programa *"Rede de Prevenção à Violência nas Escolas"*, viabilizando a aplicabilidade dos seus eixos;

VI- Promover, capacitar, organizar, coordenar e zelar pela constituição da rede

de Terapeutas Comunitários, constituídos de profissionais e membros da comunidade escolar;

VI- Desenvolver projetos, convênios e parcerias com instituições públicas e privadas, de forma a garantir os objetivos da Ouvidoria da Educação;

VII- Articular com os setores da Secretaria Municipal de Educação ações relevantes, visando garantir a resolução de conflitos que se fizerem presente na Rede Municipal de Educação;

VIII- Receber, examinar e encaminhar para as Autoridades Competentes reclamações, críticas, elogios, pedidos de informações, sugestões e quaisquer outros expedientes que lhes sejam encaminhados acerca dos serviços e das atividades relacionados aos serviços do Sistema Municipal de Ensino.

IX- Acompanhar até a solução final as demandas recebidas que lhe forem pertinentes.

X- Atuar de forma a garantir todas as ações estabelecidas no Decreto de Criação da Ouvidoria da Educação;

XI- Promover a interação dos vários atores que constituem a comunidade escolar no âmbito da Educação Integral.

XII- Acompanhar as providências solicitadas às unidades pertinentes e informar os resultados aos interessados garantindo-lhes orientação, informação e a devida resposta;

XIII- Sugerir e oferecer recomendações às instâncias pedagógicas e administrativas, numa ação de cooperação visando à melhoria dos serviços educacionais prestados;

XIV- Atuar, no âmbito de suas competências, no acompanhamento das reclamações e denúncias recebidas e, caso necessário, instaurar sindicâncias, auditorias e procedimentos administrativos pertinentes, *de acordo com o art. 5º do Decreto nº 8.511*;

IX- Requisitar aos setores da Secretaria Municipal de Educação, às Unidades Escolares e aos demais agentes do Sistema Municipal de Ensino informações necessárias ao funcionamento da Ouvidoria da Educação e ao atendimento de seus objetivos;

X- Elaborar o seu Regimento Interno explicitando os seus devidos procedimentos, sendo este assinado pelo Ouvidor da Educação, submetido ao conhecimento do Secretário de Educação e à ratificação pelo Conselho Municipal de Educação, no prazo máximo de noventa dias. Após sua apresentação ao Conselho Municipal de Educação, caso este não se pronuncie, o Regimento Interno da Ouvidoria será considerado ratificado.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 18 - O presente Regimento Interno da Ouvidoria da Educação terá validade até outubro de 2012 de acordo com o triênio desta gestão.

Art. 19 - Este Regimento entrará em vigor na data de sua publicação.

Nova Iguaçu, ____ de _____ de 2010.

_____

Sonia de Pontes Leandro

Ouvidora da Educação

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ANEXO H - 2º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Eleição dos Conselhos Escolares

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Texto - 1º Encontro

Prezadas (os) Diretoras (es),

A Secretaria Municipal de Educação iniciou o processo para eleição de novos conselheiros para os Conselhos Escolares de nossas unidades educacionais. Entretanto, antes de realizarmos as eleições propriamente dita, precisamos reformular o decreto de criação dos Conselhos Escolares, conferindo a eles novas atribuições e dinâmicas, bem como definir o Regulamento Eleitoral.

Infelizmente, por problemas de logística, não podemos realizar o Fórum dos Conselhos Escolares na data de hoje, conforme comunicado por e-mail, sendo transferido para o dia 26 de outubro (segunda-feira), das 08 às 13 horas, na Universidade Estácio de Sá de Nova Iguaçu.

O 1º Fórum dos Conselhos Escolares tem como objetivos estimular a participação da comunidade escolar e reformular o Decreto de Criação dos Conselhos Escolares e o Regulamento Eleitoral das eleições deste ano.

Assim reforçamos o convite a V. Sa. para participar do referido evento e solicitando a divulgação do mesmo em sua unidade escolar e a promoção de inscrição de um representante de cada segmento da comunidade escolar para participar do seminário com direito a voz e voto.

Os segmentos da comunidade escolar são:

I – ***Professores, em exercício da função e com matrícula na unidade escolar.***

II – Os funcionários efetivos e terceirizados, em atividade na unidade escolar;

III – Estudantes regularmente matriculados na unidade escolar, com idade acima de 10 anos;

IV – Pais ou responsáveis de estudantes regularmente matriculados na unidade escolar.

E informamos que as inscrições devem ser entregues na SEMED (recepção do Cotidiano Escolar) até o dia 21 de outubro (quarta-feira).

Por fim, segue abaixo a programação do 1º Fórum dos Conselhos Escolares:

08h – chegada, credenciamento	11h – parada para café
08:30h – abertura	11:30h – plenária final
09:30h – trabalho em grupo	13h - encerramento

Texto - 2º Encontro

Realizamos no dia 26 de outubro, na Universidade Estácio, o 1º Fórum de Conselhos Escolares de Nova Iguaçu. Contamos com a participação de representantes de 74 escolas da Rede Municipal, que discutiram a minuta de Decreto que reformula a criação dos Conselhos Escolares e o Regulamento da eleição que deverá acontecer em dezembro.

Entretanto, não possível encerrar a análise das propostas levantas pelos grupos de trabalho na Plenária Final do Fórum. Assim, foi aprovada a suspensão das atividades e a convocação do Fórum para um segundo momento, com o objetivo de concluir a análise e votação das referidas propostas.

A segunda etapa do Fórum de Conselhos Escolares foi então marcada para o dia 18 de novembro (quarta-feira), das 09 às 17 horas, em local a confirmar.

Nesta segunda etapa, o objetivo é analisar as propostas formuladas nos grupos de trabalho, com a devida ratificação dos pontos aprovados na Plenária Final em 26 de outubro. Além disso, poderão participar desta etapa, as escolas que não se fizeram representar no dia 26 de outubro.

Por fim, segue via e-mail, as minutas do Decreto de reformulação da criação dos Conselhos Escolares e da Regulamentação das Eleições, com as devidas propostas sistematizadas para estudo dos participantes antes da realização da segunda etapa do Fórum.

Respeitosamente,

COORDENAÇÃO DOS CONSELHOS ESCOLARES/SEMED

OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO

ANEXO I - Resolução SEMED Regulação de Eleição de Conselheiros e Conselhos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Nova Iguaçu

O **SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**, no uso das atribuições que lhe confere a legislação em vigor, considerando o início do processo de escolhas de novos conselheiros para os Conselhos Escolares da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu e a necessidade de definir normas, datas e demais procedimentos para o referido processo eleitoral,

RESOLVE:

"Instituir Regulamento do Processo de Eleição de Conselheiros para os Conselhos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu"

Capítulo I – Da Organização do Processo Eleitoral

Art.1° – A eleição de Conselheiros para os Conselhos Escolares das Escolas da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu será feita através de eleição direta nos segmentos que compõem a Comunidade Escolar, disciplinada pelo presente Regimento, aprovado no Fórum de Conselhos Escolares, no dia 26 de outubro de 2009.

Parágrafo Único – Todo o processo eleitoral de que trata este Regimento deverá respeitar os princípios da democracia, da igualdade de condições para todos os candidatos, do direito à divergência e do direito de voto livre e secreto.

Art. 2º – A Eleição de que trata o artigo anterior será realizada no dia 00 de ....., através do voto impresso, por candidaturas individuais por segmento.

Art. 3º – O Processo de Eleição de Conselheiros dos Conselhos Escolares nas Escolas da Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu está organizado pelas seguintes instâncias:

I. **Direção da unidade escolar** – com função de providenciar no âmbito da unidade escolar as condições necessárias ao processo eleitoral.
II. **Comissão Eleitoral** – com função de organizar, coordenar e fiscalizar o processo eleitoral no âmbito da unidade escolar;
III. **Equipe de Coordenação do Processo de Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares, da Secretaria Municipal de Educação deNova Iguaçu – com função de supervisionar e assessorar o processo eleitoral em toda a Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu;**

Capítulo II – Da Comissão Eleitoral

Art. 4° – Cada Unidade Escolar terá uma Comissão Eleitoral, definida em Assembléia Geral da Comunidade Escolar, convocada pela Direção da referida Escola, na data estabelecida no Anexo I deste Regimento.

§ 1° – A Comissão Eleitoral deverá ser composta por, no mínimo, um representante de cada segmento da Comunidade Escolar;

§ 2° – Estão impedidos de compor a Comissão Eleitoral:

1. Os candidatos ao cargo de conselheiro;
2. Os cônjuges dos candidatos;
3. Parente dos candidatos até 2° (segundo) grau;
4. Diretor, Diretor Adjunto, Coordenador Político Pedagógico e Secretário.

§ 3º –A Assembléia Geral da Comunidade Escolar será convocada mediante afixação de cartazes nos murais da Escola, nas salas de aulas, na Sala de Professores, na Secretaria Escolar, na Cozinha e no refeitório.

Art 5°- A Comissão Eleitoral comunicará através de ofício à Equipe de Coordenação do Processo de Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares, da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu, os nomes dos seus componentes, no prazo máximo de 2 dias úteis a contar da data da escolha.

Art 6° A Comissão Eleitoral da unidade escolar elegerá seu presidente dentre os membros que a compõem, maiores de 16 anos.

Art 7° –É vedada aos membros da Comissão Eleitoral qualquer manifestação em relação às candidaturas, sendo proibido o uso do vestuário ou outros distintivos que contenham declaração de Apoio ou censura a candidatos de qualquer segmento.

Art. 8º – A Comissão Eleitoral tem as seguintes atribuições:

1. Garantir o cumprimento das normas do processo eleitoral;
2. Providenciar ampla divulgação da eleição;
3. Divulgar, conforme calendário do Anexo I, a nominata dos eleitores;
4. Definir os nomes que integrarão as Juntas Eleitorais;
5. Acolher e julgar recursos interpostos pelos concorrentes ou por eleitores;
6. Realizar o processo de votação;
7. Realizar o escrutínio dos votos logo após a votação ou dia seguinte conforme estabelecido neste Regimento;
8. Proclamar e divulgar o resultado da eleição.
9. Elaborar Ata da Eleição, afixa-la nos murais

da Escolar e encaminhá-la à Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação.

Capítulo III – Dos Eleitores

Art 9° – Poderão votar nas eleições dos Conselheiros para os Conselhos Escolares:

1. Os professores que têm matrícula na unidade escolar, independentemente do tempo de lotação;
2. Os alunos matriculados na unidade escolar, independente da série que estejam cursando, que tenham, no mínimo, 10 (dez) anos de idade, completados até a data da eleição;
3. Os pais ou responsáveis dos alunos matriculados nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino;
4. Os funcionários efetivos ou terceirizados, independentemente do tempo de lotação.

§ 1° – Cada eleitor terá direito a apenas um voto na mesma unidade escolar;
§ 2º – Será facultativo o voto aos professores e servidores públicos licenciados;
§ 3° – Os professores que tenham filhos matriculados na unidade escolar poderão votar e concorrer ao cargo de Conselheiro somente como membros do Magistério;
§ 4º – Os servidores que estudam ou que tenham filhos matriculados na unidade escolar poderão votar e concorrer ao cargo de Conselheiro soment e como membros do segmento dos funcionários.
§ 5º – Não será admitido o voto por procuração ou por correspondência.

Art. 10º – A Comissão Eleitora, juntamente com a Direção da Unidade Escolar, deverá confeccionar listas de votação com todos os eleitores por segmento.

§ 1º - A listagem dos estudantes poderá ser organizada por turmas.
§ 2º - A listagem de pais ou responsáveis será organizada a partir das listagens dos estudantes.
§ 3º - Os responsáveis de estudantes, não sendo pai, mãe, avô ou avó, que desejarem participar do processo eleitoral, deverão procurar a secretaria da respectiva unidade escolar para incluírem seus nomes na lista de eleitores, até o dia anterior às eleições.

Capítulo IV – Da Inscrição dos Candidatos

Art. 11º – Poderão candidatar-se ao cargo de Conselheiro dos Conselhos Escolares apenas aqueles que comprovadamente pertençam à comunidade escolar.

Art. 12º – A inscrição dos candidatos ao cargo de conselheiro do Conselho Escolar será feita entre os dias 29 de outubro de 2009 à 05 de novembro de 2009.

Art. 13º – No ato da inscrição de candidatura o candidato deverá:

I. Apresentar cópia da Carteira de Identidade;
II. Apresentar documento que comprove o pertencimento à respectiva Comunidade Escolar;
III. Preencher ficha de inscrição,

Parágrafo Único – A ficha de inscrição deverá ser entregue à Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação, juntamente com a Ata das Eleições.

Art. 14º –A Comissão Eleitoral afixará, no dia 06 de novembro, nos murais da Escola, a relação dos candidatos inscritos.

Capítulo V – Das Impugnações

Art. 15º – A solicitação de impugnação de candidatos poderá ser feita por qualquer membro da Comunidade Escolar, expressamente, no prazo definido no Anexo I, por meio de preenchimento da ficha de solicitação de impugnação, conforme Anexo III, fornecido pela Comissão Eleitoral.

Parágrafo Único – No ato da solicitação de impugnação, o solicitante, se possível, anexará cópia de documento que comprove a justificativa.

Art. 16º – No encerramento do prazo de impugnação, dia 10 de novembro de 2009, a Comissão Eleitoral, em reunião, lavrará ata na qual ficarão consignadas as impugnações propostas, destacando-se nominalmente os impugnantes e os candidatos impugnados.

Parágrafo Único – Na mesma reunião, a Comissão Eleitoral providenciará a entrega de notificação aos candidatos impugnados para que estes, até o dia 12 de novembro de 2009 apresentem suas contra razões.

Art. 17º – Instruído o processo de impugnação, a Comissão Eleitoral, no dia 13 de novembro de 2009, realizará reunião onde decidirá sobre a procedência ou não de cada impugnação, lavrando em ata a decisão da comissão.

Art. 18º – A Comissão Eleitoral afixará, no dia 16 de novembro de 2009, a lista dos candidatos homologados, ou seja, os candidatos aptos a participar do pleito, descontados os definitivamente impugnados.

Capítulo VI – Da Campanha Eleitoral

Art. 19º – Os candidatos deverão divulgar seu programa de trabalho a comunidade escolar, em

conformidade com o calendário eleitoral.

Art. 20º – Não serão permitidos:

I. Qualquer ato de agressão física ou moral às instituições ou pessoas;
II. Pichação de paredes e muros da Unidade escolar;
III. O uso de brindes e divulgação de material de propaganda dentro da escola que caracterize o abuso do poder econômico durante o processo de eleições;
IV. Uso do alto falante fixos ou móveis ou de qualquer outra forma de poluição sonora;
V. A utilização de recursos ou material de campanha que não sejam custeados pelos próprios candidatos.

§ 1º - A ocorrência de qualquer um dos itens relacionados neste artigo implicará na impugnação da candidatura infratora:
§ 2º - A impugnação do que trata o parágrafo anterior poderá ser requerida por qualquer membro da comunidade escolar ou concorrente;

Art. 21º – A campanha eleitoral deverá ser encerrada no dia 18 de novembro, às 20 horas.

Art. 22º – No dia da eleição dos conselheiros não poderá haver campanha eleitoral de nenhuma forma no interior da unidade escolar.

Parágrafo Único – Os cartazes de propaganda eleitoral afixados no interior da unidade escolar serão retirados, pela Comissão Eleitoral, no dia da eleição antes do início do processo de votação.

Capítulo VII – Da Organização das Eleições

Art. 23º – As eleições dos conselheiros para os Conselhos Escolares será realizada no dia ___ de dezembro de 2009, no horário de 08 horas às 20 horas.

Art. 24º – A Comissão Eleitoral, juntamente com a Direção da Unidade Escolar, providenciará os locais para realização das eleições.

Art. 25º – Haverá uma Junta Eleitoral para cada mesa eleitoral para cada segmento da Comunidade Escolar.

§ 1º – Cada Junta Eleitoral será formada por 4(quatro) membros: um Presidente, um Secretário e dois mesários.
§ 2º – A formação das juntas eleitorais será feita de forma que cada junta trabalhe nas eleições de um segmento distinto ao seu.
§ 3º – A definição da Junta Eleitoral que ficará em cada segmento será feita no dia da eleição, momentos antes de começar o processo, por sorteio, pela Comissão Eleitoral.
§ 4º – A Comissão Eleitoral poderá criar mais de uma mesa eleitoral por segmento, separando os eleitores por ordem alfabética.
§ 5º – Nas Escolas Municipais de Educação Infantil e nas Escolas com até 500 alunos, a Comissão Eleitoral poderá criar uma mesa eleitoral para mais de um segmento.

Art. 26º – A Comissão Eleitoral providenciará crachás de identificação para os candidatos e para os fiscais.

§ 1º – O crachá de candidato deverá conter o segmento da Comunidade Escolar, nome completo e a expressão "CANDIDATO", conforme Anexo IV, deste Regimento.

§ 2º –O crachá de fiscal de votação deverá conter o nome do fiscal, o nome do candidato, o segmen toda Comunidade Escolar e a expressão "FISCA L DEVOTAÇÃO", conforme Anexo V, deste Re gimento.
§ 3º – Os crachás serão distribuídos no dia anterior da eleição e no dia da eleição, pela Comissão Eleitoral.

§ 4º – Cada candidato poderá indicar apenas um fiscal, para o respectivo segmento ao qual pertence.

Art. 27º – Compete às Juntas Eleitorais:

I. Coordenar e realizar o processo de votação nas suas respectivas mesas eleitorais;
II. Cumprir o horário de início ou de término do processo de votação;
III. Lacrar, ao término da votação, a urna, o envelope com as cédulas não utilizadas e o envelope com a lista de eleitores e a lista de Assinatura dos Votantes.

Capítulo VIII – Da Votação

Art. 28º – Os materiais de votação são:

a. Urna;
b. Cédulas, conforme Anexo VI;
c. Lista de eleitores por segmento;
d. Lista para Assinatura dos Votantes, conforme Anexo VII;
e. Mapa de Apuração de Votos, conforme Anexo VIII;
f. Ata da Eleição, conforme Anexo IX.

Art. 29º – A votação será iniciada às 08 horas e encerrada às 20 horas, seguindo-se os seguintes procedimentos:

I. A Comissão Eleitoral distribuirá o material para a votação, às Juntas Eleitorais, pouco antes do início do processo de votação;
II. O presidente da Junta Eleitora deverá iniciar a votação, com o rompimento do lacre da urna, na presença dos demais membros da Junta Eleitoral e de, no mínimo, 3 (três) outras testemunhas, candidatos e/ou fiscais;
III. As cédulas deverão ser rubricas por, no mí-

nimo 3(três) membros da Junta Eleitoral, no ato de entrega ao eleitor;

IV. Os eleitores votarão por ordem de chegada, dando-se prioridade para pessoas com mais de 60 anos e/ou portadoras de necessidades especiais;

V. A Junta Eleitoral identificará o eleitor, que assinará a lista de presença e receberá a cédula rubricada;

VI. Na identificação do eleitor, observar-se-á os seguintes procedimentos:

a. Para os professores e funcionários será exigido um documento com foto;
b. Para os alunos será exigido a caderneta escolar;
c. Para os pais, mães, avôs e avós será exigido documento com foto e Certidão de Nascimento do filho matriculado na unidade escolar;
d. Para os responsáveis, não sendo pai, mãe, avô ou avô será exigido documento de identificação com foto e constar da lista de votação definida no art. 10, §3º, deste Regimento.

VII. O eleitor, de posse da cédula eleitoral, dirigir-se-á a cabine de votação para conferir seu voto de forma secreta.

VIII. O eleitor marcará apenas um dos nomes de candidatos inscritos na cédula de votação.

IX. Terminada a marcação do voto, o eleitor depositará a cédula na urna, ao lado da mesa de votação.

Art. 30º – A Junta Eleitoral, ao término da eleição, deverá lacrar e rubricar, com assinatura de seus membros e também de, no mínimo 3 (três) testemunhas, candidatos e/ou fiscais:

I. A urna com as cédulas;
II. O envelope com as cédulas não utilizadas;
III. O envelope com a lista de votação e a lista de presença.

Parágrafo Único – Tendo realizado os procedimentos do caput deste artigo a Junta Eleitoral entregará todo o material a Comissão Eleitoral para a apuração.

Capítulo IX – Da Apuração e da Homologação dos Resultados

Art. 31º – A apuração será realizada no mesmo dia da votação ou no dia seguinte conforme definição da Comissão Eleitoral

Parágrafo Único – A Comissão Eleitoral divulgará o dia da apuração no mesmo dia da homologação dos candidatos.

Art. 32º – Na apuração somente os membros da Comissão Eleitoral poderão manusear os votos, seguindo-se os seguintes procedimentos:

I. A apuração será realizada um segmento por vez em ordem estabelecida pela Comissão Eleitoral;
II. A Comissão Eleitoral verificará inicialmente os lacres, conforme art. 30 deste Regimento;
III. Estando tudo em ordem, a Comissão Eleitoral abrirá o envelope com a lista de votação e a lista de presença e verificará o número total de votantes, a partir da contagem de assinaturas na lista de presença, sendo este número lançado no campo correspondente do Mapa de Apuração dos Votos;
IV. Em seguida será aberta a urna e retirada dela todas as cédulas, as quais serão abertas e arrumadas em votos em branco, votos nulos e votos válidos.
V. Arrumadas as cédulas, serão contados os votos em branco e votos nulos, sendo o resultado lançado no Mapa de Apuração dos Votos;
VI. Após serão arrumados os votos válidos por candidato, seguido de sua contagem e lançamento do resultado no Mapa de Apuração de Votos;
VII. Terminado a apuração da urna, o presidente da Comissão Eleitoral fechará o Mapa de Apuração dos Votos e preencherá a Ata de Eleição.

Art. 33º – Os procedimentos definidos no artigo anterior serão adotados para todas as urnas, uma de cada vez.

Art. 34º – Serão considerados eleitos os candidatos com maior número de votos, de acordo com o número de vagas.

Parágrafo Único – No caso de empate entre os candidatos, serão utilizados os seguintes critérios de desempate:

I. Para os representantes dos segmentos dos professores e dos funcionários:
   a. maior tempo de serviço na unidade escolar, como primeiro critério;
   b. Maior idade cronológica, como segundo critério.
II. Para os representantes dos segmentos dos alunos e dos pais ou responsáveis será utilizado como critério único a maior idade cronológica.

Art. 35º – Serão considerados suplentes os candidatos com maior número de votos após o último candidato eleito, de acordo com o número de vagas.

Parágrafo Único – Os critérios de desempate serão os mesmos dos candidatos eleitos, conforme Parágrafo Único do artigo 34.

Capítulo X – Dos Recursos e Impugnações

Art. 36º – Os recursos referentes ao processo de votação deverão ser encaminhados à Comissão Eleitoral no prazo máximo de 2 (dois) dias, a contar do término da votação, por escrito, se possível contendo provas referentes ao fato que justifica o recurso.

Art. 37º – A Comissão Eleitoral terá prazo de 3 (três) dias, a contar do último dia para apresentação de recursos, para analisar e decidir quanto a procedência dos mesmos, bem como os procedimentos a tomar.

Art. 38º – Poderá haver recurso da decisão da Comissão Eleitoral à Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único – Os recursos cuja decisão da Comissão Eleitoral tenha sido unânime não caberá recurso à Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação.

Capítulo XI – Das Disposições Finais

Art. 39º – A posse dos Conselheiros eleitos será realizada pela Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação, em local e data posteriormente definida.

Art. 40º – Os casos omissos neste Regimento Eleitoral serão definidos pela Equipe de Coordenação do Processo das Eleições dos Conselheiros dos Conselhos Escolares da Secretaria Municipal de Educação, com base, no que couber, na legislação eleitoral brasileira.

Art. 41º – Este Regimento Eleitoral passa a vigorar após sua aprovação no Fórum de Conselhos Escolares e publicação nos atos oficiais.

Nova Iguaçu, outubro de 2009.

Jailson de Souza e Silva
Secretário Municipal de Educação

ANEXO J - Texto sobre a Terapia Comunitária- TC

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU

O que é Terapia Comunitária?

"A Terapia Comunitária é uma proposta nascida no estado do Ceará, como resultado da interação entre o saber acadêmico de um professor universitário, médico psiquiatra, e seu trabalho direto com a comunidade popular. Ele é um instrumento de construção de redes solidárias, que abre espaço para lidar com o sofrimento humano decorrente da desigualdade social, pobreza e violência que atingem comunidades inteiras em nosso país. Mobiliza recursos e competências dos indivíduos, valoriza nossas matrizes culturais e nos conduz, coletivamente, a transformar carências em competências. Hoje a Terapia Comunitária foi implantada em muitos estados brasileiros, compreendida como política pública e desenvolvida também no exterior. É um procedimento terapêutico de fácil acesso e viável para grandes grupos." (Instituto Diálogos do Ser)

A rede de Terapeutas Comunitários de Nova Iguaçu é composta de 21 profissionais da rede Municipal de Educação, que começaram a sua formação em São Paulo no dia 30 de abril com a previsão de encerramento no dia 12 de dezembro de 2009. Concomitantemente a formação, estes profissionais estarão aplicando as Rodas de Conversa (Terapias Comunitárias) nas comunidades escolares e setores da rede, em que, são avaliados e supervisionados pelos formadores do Instituto Diálogos do Ser e do Pólo Formador UNIFESP, instituições que estão ministrando a formação.

Sendo esta rede de terapeutas de Nova Iguaçu coordenada pela Ouvidoria da Educação (em processo de formação) e financiada pela Secretaria Municipal de Educação, tem por objetivo gerar espaços de fala e de escuta, num processo terapêutico simples e eficaz intensificando a convivência social dos agentes pertencentes à própria rede de Educação, numa linha de trabalho que busca articular ações de prevenção a violência nas Escolas.

A rede de Terapia Comunitária de Nova Iguaçu é uma das ações viabilizadas pelo Programa de Prevenção a Violência nas Escolas da Secretaria Municipal de Educação, que acredita ser preciso articular ações que promovam, entre os agentes do ambiente escolar, um convívio mais justo e ético, capaz de minimizar os atos de violência, agressões que atingem as Escolas, tendo em vista o quanto professores, alunos e comunidade escolar carecem de ações efetivas de superação da violência.

Assim, se faz necessário as Unidades Escolares e diversos setores que pertençam ou perpassam pela Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu, consolidar espaços para a realização das TCs (Terapias Comunitárias), acolhendo os profissionais que assumiram o compromisso de aplicar tal ação, por acreditarem na viabilização de um ambiente educacional harmonioso levando em consideração o respeito ao desenvolvimento pleno de cada cidadão.

Um forte abraço a todos,

Sonia de Pontes Leandro
Ouvidora da Educação

ANEXO L - Programa Integrado de Defesa Social – ESCOLA PARA A VIDA

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU

Nova Iguaçu, Dezembro de 2008.

I. IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO:

Instituição Proponente:
Secretaria de Educação da Prefeitura do Município de Nova Iguaçu – RJ.

Coordenação técnica do Projeto:
Leonardo Freire Marino – Sub-secretário de Educação do Município de Nova Iguaçu.
OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO.

Área de atuação do Projeto:
Escolas de ensino infantil e ensino fundamental do Município de Nova Iguaçu.

Público Beneficiado:

- Setenta mil alunos da Rede Pública de Ensino de Nova Iguaçu;

Custos de Implantação:
_____

Período de Implantação:
Janeiro a dezembro.

Resultado Esperado

Com foco na articulação entre diferentes instâncias do governo municipal, da sociedade civil e da comunidade escolar de Nova Iguaçu espera-se que o Programa contribua decisivamente para a redução dos índices de violência e para a promoção de direitos nos ambientes educativos do município, colaborando, desta forma, para a redução da evasão escolar e para a melhoria da qualidade de ensino encontradas nesta cidade.

Objetivo

Como objetivo do Programa aponta-se a criação de uma rede formada por membros da comunidade escolar capazes de interferir na dinâmica da violência que atingem as escolas municipais, reduzindo seus danos, prevenindo a sua ocorrência e contribuindo para a sua redução. Para tanto, serão produzidas ações que promovam, entre os jovens, a solidariedade, o respeito à pluralidade e a um convívio mais justo e ético.

Justificativa

Atualmente, mais do que promover a aquisição de conteúdos educacionais tradicionais à escola assumiu outras responsabilidades. Ela pode ser, e com freqüência é, um dos poucos lugares em que as crianças e jovens mantêm contato estruturado com adultos que não sejam membros de sua própria família. A partir desse contato, direto e/ou indireto, entre adultos, jovens e crianças muitas experiências são adquiridas, fato que transforma o ambiente escolar em um espaço singular de relacionamentos, onde crianças e adolescentes aprendem a conviver umas com as outras, adquirem valores e crenças, desenvolvem seu senso crítico, sua auto-estima e sua segurança pessoal.

No entanto, mesmo com a riqueza e a diversidade de experiências próprias do ambiente escolar, diversos problemas e dinâmicas relacionadas à vida humana têm encontrado eco nas paredes das escolas. A violência, infelizmente, representa apenas uma delas. São freqüentes e intensos os relatos de membros das comunidades escolares de situações de violência que atingem o ambiente escolar, seja por meio de acontecimento no interior das escolas, ou no entorno das unidades educacionais, agressões, depredações, tráfico de drogas e casos de violência sexual representam apenas alguns exemplos de um quadro extremamente diversificado e em franca espiral de crescimento.

Neste cenário, professores, alunos, diretores, coordenadores e responsáveis tornam-se reféns de uma dinâmica que em muito lhes ultrapassam, restando apenas um misto de resignação, desconforto e, inevitavelmente, desestímulo e desesperança. A violência tem feito muitas vítimas e levado a um inevitável esvaziamento do ambiente escolar. O medo passa a fazer parte do dia-a-dia da escola e a evasão se torna uma constante, seja por parte de

alunos, que abandonam os bancos das salas de aula, seja por parte de profissionais da educação, que desestimulados e acuados optam por largar o magistério ou afastar-se de escolas localizadas nas chamadas 'áreas de risco', que cada vez mais sofrem com a falta de profissionais e de alunos.

Em alguns casos, especialmente, naqueles cuja origem da violência é identificada em um ato ou atitude que pode ser encarada de forma individualizada, como por exemplo, a depredação de um bem público, a solução encontrada resvala no isolamento, na expulsão e/ou na retirada do jovem do ambiente escolar. Solução que ao invés de conceber uma resposta definitiva ao problema, apenas transferem a questão para outras instâncias da sociedade, não contribuindo para sua solução efetiva. No entanto, parte desses casos poderia ser prevenida ou solucionada com a adoção de medidas educativas e de conscientização dos agentes diretamente envolvidos. Na maior parte dos casos, as medidas de cunho educativo ficam minimizadas, reiterando-se, assim, certas concepções enraizadas na sociedade brasileira, nas quais a questão social da violência ou da transgressão de normas sempre foi tratada como caso de exclusão ou de encaminhamento.

Tanto alunos quanto professores carecem de ações efetivas de superação da violência nos ambientes escolares. Ações que não sejam isoladas ou temporárias, mas que consistam em políticas públicas eficazes e que apresentem soluções efetivas para uma problemática que se mostra crescente. É neste sentido, que a Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu, por intermédio da Secretaria de Educação, propõe a criação do Programa Integrado de Defesa Social – Escola para a Vida.

CONDIÇÕES GERAIS DE FUNCIONAMENTO

Espera-se que o Programa ultrapasse o fato de prevenir as escolas da violência, mas também contribua para a redução dos danos provocados pela violência e promova práticas e ações compartilhadas por todos os membros da sociedade no intuito de garantir a aquisição de direitos fundamentais por parte da comunidade escolar, como por exemplo, o direito a vida, a um ambiente saudável e a uma melhor qualidade de ensino. Para tanto, o Programa se assentará em três eixos estratégicos de intervenção: a Prevenção, a Redução de Danos e a Promoção de Direitos.

Ao contrário de representarem ações estanques e isoladas, cada um dos eixos, funcionará como elemento norteador do Programa, servindo como instância geradora de ações articuladas e integradas que, dentre outras culminâncias, resultarão na produção de materiais didático-metodológicos, na elaboração de políticas públicas de prevenção e redução da violência e no agenciamento de campanhas e ações de promoção de direitos no ambiente escolar.

Para tanto, o Programa Escola para a Vida prevê a criação do Fórum Municipal Integrado de Prevenção a Violência Escolar, formado por representantes de vários organismos municipais, entre eles, as várias secretarias municipais afetas aos objetivos do Programa, o Ministério Público, o Conselho Tutelar, o Conselho Municipal de Educação, o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e as Associações da Sociedade Civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil, além de Organizações Não-governamentais e membros da sociedade civil interessadas em integrar o fórum.

O Fórum de Prevenção a Violência na rede municipal de educação de Nova Iguaçu será articulado por meio de reuniões mensais, nas quais serão apontadas as diretrizes das ações, as formas de acompanhamento, de monitoramento e de avaliação dos Projetos implantados. Além dessas reuniões, o Fórum promoverá eventos em escolas, organizará reuniões e apoiará projetos desenvolvidos nas unidades escolares sob a responsabilidade de coordenadores locais que terão por tarefa articular os vários segmentos da organização escolar para promover uma cultura de paz, executando atividades e projetos específicos em cada localidade que decorreriam de interesses coletivos da mesma.

CONDIÇÕES ESPECÍFICAS DE FUNCIONAMENTO

Sensibilizar e instrumentalizar assistentes técnico-pedagógicos, diretores, professores, funcionários, pais e alunos, para que as escolas sejam espaços de exercício de participação e de organização das comunidades. O projeto busca estimular a formação de um núcleo gerador de ações, inicialmente localizado na escola, que deverá tender para a autonomia de modo a se enraizar na vida do bairro, abrindo-se para ações de interesse dos segmentos jovens. Assim, em cada um dos eixos de intervenção serão estabelecidas as seguintes ações:

Eixo 1 – Prevenção a Violência

- Rede Municipal de Prevenção a Violência nas Escolas – Articular a formação do Fórum Municipal de Prevenção a Violência nas Escolas de Nova Iguaçu de forma que em cada escola exista um representante da rede – Concessão de Bolsa a pelo menos dois membros da comunidade escolar – 1 profissional de educação e 1 aluno. Esses agentes terão a responsabilidade de efetivar ações do Programa nas unidades educacionais da qual faça parte;
- Implantação do Projeto Graal na grade curricular de unidades escolares do município;
- Implantação dos Núcleos de Terapia Comunitária nas Unidades de Ensino;
- Qualificação de membros da comunidade escolar para atuarem nas comunidades como Mediadores de Conflitos.

Eixo 2 – Redução de Danos

- Estabelecimento de uma rede de apoio psicológico a vítimas da violência;
- Promoção de Práticas Pedagógicas que contribuam para a redução de conflitos entre Alunos e Professores e entre Alunos e Alunos;
- Inserção de discussões e ações ligadas às temáticas centrais do Programa em Projetos que já funcionam por meio de Supervisão/Coordenação da Semed, como por exemplo, o Escola Aberta e o Projovem.

Eixo 3 – Promoção de Direitos

- Organização de dois Seminários Municipais cujo tema aponte para a Prevenção e Redução da Violência no Ambiente Escolar;
- Promoção de Campanhas sobre temas específicos ligados a Violência nas Escolas;
- Elaboração de Material de Apoio Didático sobre questões relacionadas à temática enfocada;
- Construção da Rede Virtual de Prevenção a Violência nas escolas – meio de divulgação de experiências e idéias;

Atividades Planejadas

Considerando que a proposta em tela trata de um programa de duração continuada, as atividades apresentadas no quadro em anexo indicam tanto metas dentro do cronograma proposto, como ações futuras que extrapolam o tempo delimitado da proposta. São apresentadas no referido quadro as principais atividades que compõem o programa, sendo factível considerar a possibilidade de outras serem incorporadas com o andamento do trabalho.

Recursos Humanos necessários

O Programa contará com a participação de quadros da Secretaria de Educação Municipal, da Secretaria de Ação Social e Prevenção a Violência e Consultores Externos a serem contatados em momentos de consolidação de ações especificas.

Outros Recursos

Além dos recursos humanos serão necessários: materiais de papelaria, camisetas, computadores, impressoras e recursos para a realização de publicações física e digital do trabalho. Serão também demandados recursos para a realização de eventos com a comunidade, agentes públicos e outras entidades da sociedade civil; havendo ainda a possibilidade de custeios relacionados a transporte de profissionais envolvidos no programa e de passagens para palestrantes de outros estados brasileiros.

Cronograma

O Programa de Prevenção a Violência na Rede Pública têm previsão inicial de 12 meses de duração, conforme apontado no cronograma abaixo. Contudo, seu objetivo é a construção de um espaço permanente de articulação e gerador de ações voltadas para a redução da dinâmica da violência na comunidade escolar, portanto, devido ao seu objetivo é apontado como possibilidade seu prolongamento por um período maior que o previsto no cronograma, entretanto, tal prolongamento será objeto de outras ações.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES													
		MÊS											
Nº	ATIVIDADE	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Registrar todas as ações desenvolvidas no livro de memória do programa												
2	Definir a equipe de trabalho do programa												
3	Definir o ambiente de trabalho do programa												
4	Adquirir os recursos necessários para a execução do programa												
5	Definir critérios para as entidades e órgãos que integrarão a rede												
6	Convidar as Instituições que farão parte do fórum de prevenção a violência escolar												
7	Reunir as entidades convidadas - articulação do fórum permanente de prevenção a violência escolar												
8	Discutir a metodologia do programa com os envolvidos												
9	Apresentar marcos do processo de avaliação do programa												
10	Organização do I Seminário sobre Violência Escolar de Nova Iguaçu												
11	Realização do I Seminário sobre Violência Escolar												
12	Organizar/Planejar a Implantação do Graal nas escolas												
13	Introdução do Graal na Rede Pública de Ensino												
14	Avaliação/Monitoramento do Projeto Graal na Rede Pública de Ensino												
15	Criação do GT para Implantação dos Núcleos de Terapia Comunitária nas escolas												
16	Implementação de Núcleos de Terapia Comunitária nas Escolas												
17	Produção de vídeo sobre as experiências na Terapia Comunitária												
18	Divulgação do vídeo produzido sobre as experiências da Terapia Comunitária												
19	Avaliação/Monitoramento dos Núcleos de Terapia Comunitária												
20	Organização de Palestras/Eventos no ambiente escolar												
21	Criação de GT para produção de material de apoio didático												
22	Construção de material de apoio educativo para profissionais de educação												
23	Distribuição do material de apoio educativo para profissionais da educação												
24	Alimentação do Portal de Educação com informações referentes as ações do projeto e articulação da rede												
25	Buscar divulgação nos meios de comunicação sobre o Programa												
26	Realização de Relatório parcial do programa												
27	Organização do II Seminário sobre Violência Escolar de Nova Iguaçu												
28	Realização do II Seminário sobre Violência Escolar												
29	Publicação de textos produzidos nos encontros												
30	Promoção de Campanhas sobre temas Específicos ligados as temáticas do Programa												
31	Criação de GT para a Qualificação dos Educadores												
32	Qualificação de educadores para trabalhar com as temáticas do Programa												
33	Avaliação do Programa de Prevenção a Violência Escolar												

Documentos da Gestão Educacional 2008 - 2010

ANEXO M - 1º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Eleições de Diretores

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A gestão do Prefeito Lindberg Farias tem primado pela construção de uma cidade educadora. Vigorosos passos já foram percorridos em prol desta cidade mais justa e democrática onde todos os seus cidadãos compartilham da responsabilidade de transformar sonhos em realidade.

Nesse processo, a escola ocupa importante papel. Ela é o espaço privilegiado para aglutinar diferentes atores envolvidos na construção de um projeto de cidade em que indivíduos e coletivo se fortaleçam, se respeitem e convivam fraternalmente.

É indispensável nesse processo que o princípio da democracia prevaleça e que todos os cidadãos possam sentir-se partícipes desse desafio. Nesse sentido, a escola pública municipal realiza desde 2006 eleições gerais para a escolha de seus gestores, ou seja, direção geral e direção adjunta. Mais do que isso, essa escola tem avançado cada vez mais na incorporação de outros atores e seus respectivos saberes em seu ambiente e em sua prática pedagógica.

Ao assumirmos a gestão da Secretaria Municipal de Educação-SEMED, em outubro de 2008, ratificamos esse princípio e nos propomos a enraizá-lo ainda mais na história da educação pública municipal. Assim, estamos radicalizando na perspectiva da descentralização financeira, administrativa e pedagógica, entendendo que somente a comunidade escolar, envolvendo seus distintos segmentos e parceiros, pode desenhar e implementar seu projeto educacional , assumindo os compromissos por uma educação pública universalizada, de qualidade e antenada com os desafios globais e com a realidade iguaçuana.

Nessa perspectiva,, no dia 18 de fevereiro de 2009, realizamos no Ginásio do SESI o I Fórum Pedagógico 2009 da Rede de Saberes das escolas municipais de Nova Iguaçu . Nele, reunimos representantes dos segmentos de cada unidade escolar, ou seja, professores, funcionários, alunos e responsáveis. Estiveram presentes também os diretores das unidades e representantes do SEPE. Este fórum contou com a presença de cerca de 600 pessoas e teve como objetivo o debate e a aprovação da regulamentação das eleições para diretores gerais, diretores adjuntos e coordenadores político-pedagógicos. O ponto de partida da discussão foi um texto elaborado por uma comissão eleita por diretores e que continha algumas emendas da equipe da SEMED. Foi um trabalho árduo de diálogo em grupos menores e em uma longa e viva plenária, onde as regras foram debatidas e deliberadas a partir da votação por maioria simples. Cabe salientar que os membros da equipe da SEMED não votavam, respeitando –se o poder de decisão soberano dos segmentos. Os diretores e o Sindicato também tiveram delegações com direito a voz e voto.

O Fórum foi um valioso exercício de debate franco, aberto e participativo. Indiscutivelmente, tal momento traduziu o espírito que move a atual gestão. Temos certeza que, da mesma forma, o momento eleitoral será de grande mobilização e que queremos que seja o grande mobiliza dor do pleito nas unidades de educação. Com efeito, o fundamental é a construção de canais de diálogo em que as partes sejam ouvidas e respeitadas, onde o debate não objetiva dividir pessoas, posicionando-as como vitoriosas e derrotadas. Pelo contrário pretende, que o esforço de todos seja valorizado e que , independente dos resultados, o processo seja um valioso aprendizado, porque é exatamente a partir dele que podemos construir a escola dos sonhos de cada um e de todos nós.

Temos, portanto, a satisfação de apresentar a regulamentação das eleições e o calendário norteador dos pleitos nas escolas. A comissão eleitoral da SEMED estará à disposição de todas as unidades para contribuir para que o pleito seja inquestionável e com aprovação de todos os atores que dele participarem. Temos certeza que ele permitirá um rico movimento de partilhas, posicionamentos e afirmação de projetos que ampliarão, de forma progressiva, as possibilidades de efetivar um projeto educacional pleno e consonante com as necessidades das novas gerações de Nova Iguaçu.

Saudações democráticas.
Jailson de Souza e Silva
Secretário Municipal de Educação

ANEXO N - Decreto Nº 8134 - 05 de março de 2009 – Eleição de Diretores Escolares e Coordenadores Políticos Pedagógicos.

"DELIBERAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PARA A ELEIÇÃO DE DIRETORES ESCOLARES E COORDENADORES POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA IGUAÇU".

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE NOVA IGUAÇU, usando das atribuições que lhe confere a legislação em vigor,

DECRETA:

Do Processo Eleitoral

Art. 1º - As funções de gestão escolar no que tange – Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Político Pedagógico das Instituições de Ensino mantidas pelo Poder Público Municipal serão preenchidas mediante eleições diretas livres e secretas, realizadas no âmbito de cada Unidade Escolar, para mandato de 3 (três) anos.

§ 1º - Cada chapa será composta por Diretor Geral e Diretor (es) Adjunto(s) que serão eleitos pelo corpo docente, discente, responsáveis e funcionários.

§ 2º - O número de diretores adjuntos que comporão a chapa será estabelecido conforme a classificação da unidade escolar, constante na lei 3.526 de 19/12/03.

§ 3º - No que tange ao Coordenador Político Pedagógico, o mesmo será eleito somente pelo Corpo Docente da Unidade Escolar.

§ 4º - No processo eleitoral de que trata o caput deste Artigo, concorrerão chapas distintas, uma (diretor geral e adjunto(s) e outra: a de Coordenador Político Pedagógico) compostas d**e** professores candidatos às funções acima referidas.

Art. 2º – As Eleições nas Unidades Escolares Públicas Municipais obedecerão ao Calendário Eleitoral, que constitui o anexo I.

§ 1º – O horário de votação será de 8h às 17h, sem interrupções, nas Unidades Escolares.

§ 2º – Caso a Unidade Escolar funcione no turno da noite, o horário de votação será estendido até às 21h.

Dos Candidatos

Art. 3º – Poderão candidatar-se às funções de Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Político Pedagógico, todo professor que preencha os seguintes requisitos:

I. ser membro do Magistério Público Municipal de Nova Iguaçu;
II. Estar em exercício na Unidade Escolar em que deseja se candidatar por no mínimo dois anos;
III. não ter sido penalizado em processo administrativo disciplinar;
IV. Para as funções de Diretor Geral e Diretor Adjunto possuir Formação Superior ou estar cursando. Para a função de Coordenador Político Pedagógico, possuir Formação Superior na área de Licenciatura ou estar cursando;
V. Ter experiência de, pelo menos, (dois) anos de magistério apresentando documento comprobatório;

§ 1º – As funções de Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Político Pedagógico das Unidades Escolares da Prefeitura de Nova Iguaçu são privativos dos ocupantes das classes de Professor I e Professor II.

§ 2º – Aos atuais ocupantes das funções de Diretor Geral e Diretor Adjunto será exigida comprovação de todas as prestações de contas, de adiantamentos e repasses recebidos, respeitados os prazos legais.

§ 3º – Não será permitido ao candidato concorrer em mais de uma chapa na mesma Unidade Escolar, em caso de duas matricula na rede Municipal de Nova Iguaçu o mesmo só poderá concorre em uma.

§ 4º – Não serão concedidas remoções ou disposição a servidores no quadro do magistério no período letivo em que ocorrer a eleição para Diretores e Coordenadores Político Pedagógicos, salvo a manifestação do servidor.

§ 5º – O período que mediar à formação das Comissões Eleitorais e a posse dos eleitos será considerado como período eleitoral.

Dos Eleitores

Art. 4º – São considerados eleitores:

I. Os professores, servidores públicos municipais terceirizados e cooperativados lotados na Unidade Escolar e professores permutados;
II. Os alunos matriculados na Unidade Escolar, independente da série que estejam cursando, tenham no mínimo de 10 (dez) anos de idade, completos até o último dia do pleito;

§ 1º – O responsável legal pelo aluno matriculado na Unidade Escolar;

§ 2º – Cada eleitor terá direito a apenas um voto na mesma Unidade Escolar, inclusive o responsável, independentemente do número de filhos matriculados na Unidade Escolar;

§ 3º – Ao professor com duas matrículas será facultado o voto, em ambas as unidades, desde que esteja em exercício em Unidades diversas;

§ 4º – Aos professores e servidores licenciados lotados na Unidade Escolar será facultativo o voto;

§ 5º – Fica assegurado aos analfabetos e aos portadores de necessidades especiais, o direito ao voto, cabendo à Comissão Eleitoral da Unidade Escolar providenciar meios que garantam este direito;

Providenciar as listagens dos eleitores, separadas por segmento;

IV. Providenciar ampla divulgação do pleito, suas regras e datas;

V. Zelar pela legalidade e probidade do pleito;

VI. Acolher e julgar recursos interpostos pelas chapas concorrentes ou por eleitores observados o prazo de 48 horas;

VII. Proclamar e divulgar, em até 48 (quarenta e oito) horas o resultado do pleito, registrado em ata a qual será encaminhada em cópia à Secretaria Municipal de Educação;

VIII. Enviar Cópia da Ata de Escrituração par a Comissão Organizadora Eleitoral da SEMED;

IX. Enviar o Mapa de Apuração, com proclamação dos resultados, para a Comissão Eleitoral da SEMED.

X. Examinar a coerência e exatidão das informações referentes aos candidatos.

§ 6º – Não será admitido o voto por procuração ou por correspondência.

Art. 5º – O voto de cada eleitor será considerado em sua integralidade, sendo igual e universal.

Das Comissões Eleitorais

Art. 6º – A Comissão Organizadora Eleitoral da SEMED será composta por até (cinco membros) designados pelo Secretario de Educação do Município de Nova Iguaçu, com atribuições de acompanhar, supervisionar e orientar as comissões eleitorais locais durante todo o processo eleitoral realizado nas Unidades Escolares.

Art. 7º – A Comissão Eleitoral será eleita em Assembléia Geral, pela comunidade escolar, convocada especificamente para este fim pela Direção em exercício, com representantes de todos os segmentos da mesma, de acordo com os quantitativos a seguir, garantindo – se a paridade:

§ 1º – A Comissão Eleitoral será composta por dois representantes de cada segmento (dois professores, dois funcionários, dois responsáveis e dois alunos).

§ 2º – O Presidente da Comissão Eleitoral e Suplente serão eleitos por seus membros, sendo eles maiores de 18 anos.

§ 3º – Não poderão compor a Comissão Eleitoral nenhum candidato, seu cônjuge e parentes até 2º grau, assim como professores e servidores no exercício das funções de Direção, Direção Adjunta e Secretário Escolar.

Art. 8º – A Comissão Eleitoral tem as seguintes atribuições:

I. Fixar as normas sobre a propaganda e o bom andamento do processo eleitoral, nestas incluindo, debates públicos entre a Comunidade Escolar e a (s) chapa (s) concorrente(s);

II. Comunicar por Ofício à Secretaria Municipal de Educação a (s) chapa (s) inscrita (s), seu(s) programa (s) de gestão e os currículos profissionais dos candidatos;

Art. 9º – Será considerado eleita a chapa que obtiver o maior número de votos considerados válidos.

Parágrafo Único – Se ao pleito concorrer apenas 01 (uma) chapa, a cédula eleitoral deverá identificar a chapa com seus candidatos, apresentando a opção SIM e NÃO. Proclamar-se-á esta chapa eleita quando a opção SIM alcançar a maioria simples dos votos.

Da Inscrição das Chapas

Art. 10º - A inscrição de chapas será feita de acordo com o cronograma apresentado no anexo.

§ 1º – No ato da inscrição, os candidatos a função de Diretor deverão apresentar o respectivo Plano de Gestão; a chapa completa; e os currículos profissionais dos componentes da chapa, devidamente datados e assinados.

§ 2º – No ato da inscrição, os candidatos a função de Coordenador Político Pedagógico deverão apresentar o respectivo Plano de Ação e o currículo profissional do componente da chapa, devidamente datados e assinados.

§ 3º – Será de 03 (três) dias o período de inscrição de chapas para a função de Diretor.

§ 4º – Será de 01 (um) dia o período de inscrição de chapas para a função de Coordenador Político Pedagógico.

Art. 11º – Caso não haja candidato para ocuparem o cargo de direção, a Secretaria Municipal de Educação tomará, pela ordem, as seguintes medidas:

I. Estenderá o mandato do diretor e diretor (es) adjunto (s) pelo prazo de 30 (trinta) dias;

II. Fomentará o surgimento na Unidade Escolar

de membros do magistério para que adquiram condições de elegibilidade e possam organizar chapas, ocasião em que será deflagrado o novo processo eleitoral na forma legal.

III. Se ainda assim houver insuficiência de membros para compor chapa ou interesse em participar, caberá ao Conselho Escolar convocar Assembléia Geral que indicará os nomes para compor a futura direção.

Dos Mandatos

Art. 12º – O período de mandato será de 03 (três) anos.

Parágrafo Único – Admitir-se-á reeleição por um triênio, considerando-se que o processo de preenchimento da função de Direção Geral e Direção Adjunta na Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu passou a ser realizado através de eleições gerais a partir de 2006.

Art. 13º – Se, no curso do mandato do Diretor, Diretor (es) Adjunto (s) e Coordenador Político Pedagógico eleitos, ocorrerem, no estabelecimento de Ensino circunstâncias ou irregularidades que justifiquem seu afastamento, os mesmos poderão ser destituídos e somente voltarão a ser elegíveis após 08 (oito) anos.

Art. 14º – A destituição do Diretor, Diretor (es) Adjunto ou Coordenador Político Pedagógico eleito somente poderá ocorrer, motivadamente:

I. após sindicância, em que seja assegurado o direito de defesa, em face da ocorrência de fatos que constituam ilícito penal, falta de idoneidade moral, de disciplina, de assiduidade, de dedicação ao serviço ou de deficiência ou infração funcional, previstas no estatuto dos Funcionários da Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu;
II. por descumprimento deste Decreto, e do Contrato de Gestão.

§ 1º – A comunidade escolar, mediante decisão fundamentada e documentada, pela maioria absoluta de seus membros, e a Secretaria Municipal de Educação, mediante despacho fundamentado, poderá propor ou determinar a instauração de sindicância, para os fins previstos neste artigo.

§ 2º – A sindicância será concluída em 30 (trinta) dias.

§ 3º – A Secretaria Municipal de Educação poderá determinar o afastamento do indicado durante a realização da sindicância, assegurado o retorno ao exercício das funções, caso a decisão final seja pela não destituição.

§ 4º – No caso de afastamento do Diretor Geral, assumirá interinamente o Diretor Adjunto recebendo a gratificação equivalente ao cargo, e o Conselho Escolar convocará Assembléia Geral para eleição do cargo vago de Direção cabendo a SEMED mediar o processo.

§ 5º – No caso de afastamento do Diretor Adjunto, o Diretor Geral acumulará as funções até que o Conselho Escolar convoque Assembléia Geral para eleição ao cargo.

§ 6º – Em ocorrendo afastamento do Diretor Geral, do(s) Diretor (es) Adjunto(s) o Conselho Escola r
convocará Assembléia Geral para eleição ao cargo em vacância.

§ 7º – Em ocorrendo afastamento do Coordenador Político Pedagógico o Conselho Escolar convocará Assembléia Geral com os professores para eleição ao cargo em vacância.

§ 8º – Nas escolas onde houver mais de 01 (um) Diretor Adjunto, a substituição recairá, sucessivamente, na ordem de inclusão conforme constar o registro da chapa.

Art. 15º – Nas Escolas recém-inauguradas a Secretaria Municipal de Educação nomeará uma direção provisória pelo período de noventa dias. Será atribuído ao Conselho Escolar a solicitação de Assembléia Geral para o processo eleitoral

Art. 16º – Caso o eleito tenha uma segunda matrícula na rede municipal de Nova Iguaçu ela será transferida, se for o caso, para a Unidade Escolar durante o período do mandato.

Art. 17º – A Secretaria Municipal de Educação deverá oferecer Curso de Formação em Gestão a Diretores, Diretores Adjuntos e Coordenadores Político Pedagógicos, cabendo aos eleitos participar do mesmo.

Art. 18º – Os casos omissos serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu.

Art. 19º – Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu,
05 de março de 2009.

LINDBERG FARIAS
Prefeito

ANEXO O - Projeto - Proposta de Reajuste da Dobra de Carga Horária dos Professores e Criação de Adicional de Direção Geral, Direção Adjunta, CPP e Assessoria

JUSTIFICATIVA PARA O REAJUSTE DA DOBRA DE CARGA HORÁRIA de R$ 559,73 para R$ 700,00

O novo Plano de Carreira, Cargos e Salários do Magistério Público de Nova Iguaçu promoveu o devido reajuste na remuneração dos professores da Rede Municipal, contribuindo para fortalecer a posição central do município no contexto educacional da região e do país.

No entanto, em relação à dobra de carga horária, é notório que a remuneração de R$ 559,73 se mostra desproporcional aos vencimentos do professor de Nova Iguaçu e muito aquém do que é pago nos municípios vizinhos. O reajuste dos vencimentos definido no novo Plano de Cargos e Salários torna essa disparidade ainda mais patente.

Cabe ressaltar que a maior parte dos municípios, entre eles o Rio de Janeiro e outros da Região Metropolitana, paga pela dobra de carga horária remuneração igual à da carga horária vinculada à matrícula. Assim, por exemplo, Duque de Caxias, Belford Roxo e Mesquita pagam, respectivamente, R$ 1.658,00, R$ 1.069,07 e R$ 1.026,00.

Porém, em que pese o procedimento de outros municípios, é preciso considerar quais são as reais possibilidades orçamentárias da cidade de Nova Iguaçu, tendo em vista o impacto financeiro desta adequação e a imprescindibilidade da dobra de carga horária na dinâmica escolar.

Nesta perspectiva, verifica-se que a crescente expansão do número de unidades de Educação Infantil; a municipalização de vagas de Ensino Fundamental, devido à progressiva desobrigação do Governo do Estado neste segmento escolar; os limites estruturais para a nomeação de novos servidores no quadro de pessoal do magistério municipal; e, não menos importante, o grande número de profissionais da educação necessários à universalização do Horário Integral ampliam o uso e a relevância da dobra para a gestão das escolas. Além disso, ela é indispensável por ser um expediente de caráter temporário capaz de suprir a carência de professores resultante da concessão de licenças sem o ônus da contratação temporária, hoje, bastante limitada pela legislação fiscal.

Assim, levando em conta os aspectos supracitados, a proposta ora encaminhada de reajuste da dobra em Nova Iguaçu não pleiteia a usual equivalência com a remuneração vinculada à matrícula, mas tão somente o valor de R$ 700,00, o que significa um reajuste de 25,1% em relação ao patamar atual e de 45,6% em relação aos R$ 1.535,64 pagos hoje ao professor efetivado ao término de seu estágio probatório pela mesma carga horária.

O impacto anual resultante da proposta de reajuste do valor da dobra de carga horária é estimado no quadro abaixo. Antes, porém, cabe considerar que também faz parte deste estudo a substituição das dobras destinadas à coordenação político-pedagógica (CPP), APEDE e outras coordenações por adicionais específicos. Sendo a dobra de carga horária um instrumento de caráter excepcional, com o objetivo de suprir a carência temporária de professores regentes, a criação dos adicionais de assessoria pedagógica garantirá que as funções desempenhadas por profissionais que não atuam na sala de aula, tais como Incentivador de Palavra e Coordenador de Aprendizagem, dentre outros, sejam devidamente regularizadas.

Assim, haverá 203 dobras a menos na Rede Municipal caso o mencionado Adicional seja instituído. Portanto, o cálculo a seguir está baseado em um quadro de 473 dobras, isto é, desconsiderando as dobras hoje concedidas para coordenação e assessoria pedagógica:

	total anual (473 dobras)			
	Quadro Atual	**Cenário Proposto**	**Impacto anual**	**% do Impacto**
Dobra	**R$ 3.582.907,45**	**R$ 4.480.794,69**	**R$ 897.887,25**	**25,1%**

JUSTIFICATIVA PARA A REVISÃO E ALTERAÇÃO DO NÚMERO DE CLASSES DE ESCOLAS EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE TURMAS

O Quadro de Equivalência das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino foi atualizado pela Lei Municipal nº 3.850, de 28 de junho de 2007. A proposição da referida Lei, à época de sua promulgação e na presente data, pode ser visualizada no quadro abaixo. O quadro disposto no Anexo da Lei é referente a 2006:

Classe	**Número de Turmas**	**Quantidade de escolas em 2006**	**Quantidade de escolas em 2010**
A	**Acima de 16 turmas**	**48**	**53**
B	**Entre 11 e 16 turmas**	**31**	**38**
C	**Até 10 turmas**	**20**	**33**
Total		**99**	**124**

Cabe considerar que, entre 2007 e 2010, o número de escolas aumentou em razão de quatro ações: municipalização de unidades do Estado (07 unidades); promoção das creches a escolas municipais de Educação Infantil (Decreto nº 8407 de 17 de julho de 2009 (12 unidades); a municipalização de três estabelecimentos privados – um, de Ensino Fundamental, e dois, de Educação Infantil – (03 unidades); e a instalação de novas unidades de Ensino Fundamental (03 unidades), totalizando, em 2010, 124 unidades escolares.

A observação de algumas estatísticas descritivas permite avaliar melhor a categorização proposta pela Lei nº 3.850:

Estatísticas descritivas das unidades escolares segundo o número de turmas	
Contagem	**124**
Soma	**2079**
Média	**16,8**
Mediana	**16**
Moda	**12**
Desvio padrão	**11,0**
Variância	**121,7**
Intervalo	**68**
Mínimo	**2**
Máximo	**70**

Com mínimo de duas e máximo de 70 turmas; média de 16,8 turmas por escola; desvio-padrão de 11,0; mediana de 16 e moda de 12; é possível concluir porque tal categorização apresenta o chamado Nível A tão mais concentrado numericamente que os demais, mesmo com as escolas de pequeno porte sendo predominantes na Rede Municipal. A mediana 16 significa que 50% das unidades contam com 16 ou mais turmas e os 50% restante, com 16 ou menos turmas. Já a moda 12, significa que o porte mais freqüente é o de escolas com 12 turmas.

Segundo a classificação definida na Lei 3.850, o número limite entre o terço superior (Nível A) e os dois terços inferiores (Níveis B e C) coincide com a atual mediana (16 turmas), o que resulta em uma distorção na origem: esta categorização tende a reunir a metade das unidades no nível de escolas de grande porte (Nível A). Atualmente, das 53 escolas com mais de 16 turmas, 40 não chegam sequer a 30 turmas.

Entretanto, para efeito de pagamento da gratificação do diretor-geral das escolas municipais vem prevalecendo o modelo de quatro níveis, um pouco mais homogêneo:

Nível	**ATUAL**	
	Nº de turmas	**Nº de escolas**
A	**50 ou mais**	**4**
B	**20 a 49 turmas**	**39**
C	**10 a 19 turmas**	**53**
D	**até 9 turmas**	**28**
Total	**Todas**	**124**

Destacam-se, porém, no modelo atual, a distância entre os limites do Nível B (mínimo de 20 e máximo de 49 turmas) e a elevada concentração de escolas no Nível C.

A categorização ora proposta está fundamentada nos seguintes critérios:

1) As classes A e B são exclusivamente reservadas às escolas com elevado número de turmas (37 ou mais);

2) Entre as classes C e F, fica a maior concentração de unidades. A classe C reúne as escolas de porte expressivo (de 25 a 36 turmas), porém, distinto do porte das maiores unidades. A Classe F diz respeito às escolas muito pequenas, com diminuto número de turmas. As classes D e E reúnem escolas em torno da mediana 16 (de 07 a 24 turmas);

3) A menor classe tem limite máximo arbitrado em seis turmas. A partir desta, os intervalos de cada classe resultam na seguinte sequência: Classe E – 07 turmas; Classe D – 09 turmas; Classe C – 11 turmas e Classe B – 11 turmas.

O quadro a seguir, comparativo com o modelo atual, resume a categorização proposta:

Nível	**ATUAL**		**PROPOSTA**	
	Nº de turmas	**Nº de escolas**	**Nº de turmas**	**Nº de escolas**
A	**50 ou mais**	**4**	**49 ou mais**	**4**
B	**20 a 49 turmas**	**39**	**37 a 48 turmas**	**2**
C	**10 a 19 turmas**	**53**	**25 a 36 turmas**	**16**
D	**até 9 turmas**	**28**	**15 a 24 turmas**	**42**
E	**-**	**-**	**7 a 14 turmas**	**42**

F	**-**	**-**	**até 6 turmas**	**18**
Total	**Todos os níveis**	**124**	**Todos os níveis**	**124**

A categorização aqui discutida impactará decisiva e positivamente na remuneração das direções geral e adjunta e da coordenação político-pedagógica, seja para o equilíbrio das diferenças de gratificação entre dirigentes que exercem a mesma função, para a maior valorização dessas mesmas funções ou para a minimização do impacto financeiro do reajuste.

Isto porque, no modelo de seis classes, um número expressivo de escolas é reposicionado em classes de menor porte (especificamente, as classes D e E), ao passo que, no atual modelo de quatro níveis, elas se encontram em um dos níveis das unidades de maior porte (especificamente, o nível B). Em números, hoje, são 41 unidades posicionadas nos maiores níveis (A e B), enquanto que, no modelo proposto, passam a apenas 22 (Classes A, B e C). Ainda assim, são beneficiados todos os dirigentes e coordenadores, de todas as unidades escolares, sem que haja distorções decorrentes de reajustes excessivos nas escolas que, comparativamente, já se encontram bem posicionadas quanto ao nível da remuneração. A proposta dos adicionais de direção e coordenação também será discutida neste documento.

JUSTIFICATIVA PARA A REVISÃO DO NÚMERO DE DIRETORES ADJUNTOS EM CADA UNIDADE ESCOLAR

A Lei nº 3.850 de 2007 não estabeleceu somente os limites das classes, mas também se ocupou da simbologia dos cargos para função de direção geral e adjunta e a quantidade de diretores por escola. Assim, todos os diretores gerais são contemplados com cargos AS e os adjuntos com cargos CC1, independente do número de turmas, e CC2 para escolas com até 10 turmas.

Todavia, o mais notável é que as escolas com mais de 10 turmas deveriam ter dois diretores adjuntos, segundo o texto da Lei de 2007. Naquele ano, considerando apenas as 99 unidades de Ensino Fundamental, isso representaria 178 diretores adjuntos, conforme publicizado no Anexo do Projeto de Lei. Cabe lembrar que, em 2010, a Rede Municipal conta com 124 unidades escolares, entre elas, o que totalizaria 215 diretores adjuntos (ainda que desprezadas as Escolas Municipais de Educação Infantil, seriam 202 adjuntos).

Entretanto, até a presente data, são 88 as unidades com direção adjunta. Com exceção da E.M. Monteiro Lobato, que possui três diretores adjuntos nomeados, as demais operam com apenas um profissional nesta função. Nota-se, portanto, que são 90 diretores adjuntos nomeados em toda a Rede Municipal e que 36 unidades escolares ainda não possuem este privilégio. Aplicar a Lei nº 3.850 acarretaria, hoje, um acréscimo de, no mínimo, 125 diretores adjuntos em relação ao quadro atual.

Não obstante, vale lembrar que o cargo CC1 previsto na Lei para a maior parte das unidades e, de fato, concedido aos diretores adjuntos como gratificação funcional resulta em remuneração inferior à vigente para a dobra de carga horária (R$ 510,00 e R$ 559,73, respectivamente). Assim, cabe refletir sobre a pertinência de que unidades com quantitativos de turmas bem distintos (por exemplo, sejam 11 ou 52 turmas) tenham, todas, dois diretores adjuntos, ao que parece, um quadro excessivo para as escolas de menor porte.

A proposta ora apresentada consiste em ter um diretor adjunto por escola (sem alterar, por enquanto, a exceção à E.M. Monteiro Lobato), porém, estendendo a existência desta função a todas as escolas com mais de seis turmas. Desta forma, o número de diretores adjuntos na Rede Municipal aumentaria de 90 para 108 e o de unidades com este quadro dirigente, de 88 para 106. Comparado à Lei de 2007, haverá sete unidades a mais com direção adjunta e, no entanto, 70 nomeações a menos (ou 107, considerando o atual tamanho da Rede Municipal).

Cabe assinalar que o conjunto da reformulação ora proposta contém, ainda, a extensão da função de Coordenador Político-Pedagógico (CPP) a todas as unidades escolares. Com isso, o diretor-geral passará a ser auxiliado pelo CCP no trabalho de âmbito pedagógico nas 124 unidades, além da colaboração do diretor adjunto nas ações administrativas em 106 delas. Outro aspecto incluso nesta proposta é que as remunerações do diretor adjunto e do CPP guardem relação com o número de turmas e representem um percentual sobre a remuneração do diretor-geral da escola. Ambas as propostas deste parágrafo serão discutidas a seguir.

JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DE ADICIONAL DE DIREÇÃO GERAL E ADJUNTA EM LUGAR DA GRATIFICAÇÃO E SEU VALOR

Hoje, os diretores gerais recebem uma parcela de gratificação e um cargo. Sobre o cargo, incide um desconto de 30%. São quatro as classes de pagamento e os respectivos valores.

Gratificações	Classes por número de turmas	Nº de escolas	Cargo	Cargo c/desconto	Gratificação	C/desconto
Diretor Geral						
Nível A	**50 ou mais**	**4**	**R$ 800,00**	**R$ 560,00**	**R$ 800,00**	**R$ 1.360,00**
Nível B	**20 a 49**	**39**	**R$ 800,00**	**R$ 560,00**	**R$ 400,00**	**R$ 960,00**
Nível C	**10 a 19**	**53**	**R$ 800,00**	**R$ 560,00**	**R$ 240,00**	**R$ 800,00**

Nível D	**até 9**	**28**	**R$ 300,00**	**R$ 210,00**	**R$ 300,00**	**R$ 510,00**

Observa-se que, no quadro atual, um diretor geral pode ganhar por esta função entre R$ 510,00 e R$ 1.360,00, ou seja, entre o menor e o maior valor há majoração de 167%.

Conforme informado à SEMED através do processo nº 2009/013370, sobre esta remuneração incidem 13º salário e adicional de férias. Assim, as despesas do Município com a função de direção geral, considerando ainda a contribuição patronal, é apresentada no quadro abaixo:

Gratificações	Quantitativo	Gratificação + Cargo	Custo básico mensal	Contribuição Patronal (mensal)	Adicional de Férias	13º salário	Custo Anual (com férias e 13º salário)
Diretor Geral							
Nível A	**4**	**R$ 1.360,00**	**R$ 5.440,00**	**R$ 598,40**	**R$ 1.813,33**	**R$ 5.440,00**	**R$ 79.714,13**
Nível B	**39**	**R$ 960,00**	**R$ 37.440,00**	**R$ 4.118,40**	**R$ 12.480,00**	**R$ 37.440,00**	**R$ 552.739,20**
Nível C	**53**	**R$ 800,00**	**R$ 42.400,00**	**R$ 4.664,00**	**R$ 14.133,33**	**R$ 42.400,00**	**R$ 625.965,33**
Nível D	**28**	**R$ 510,00**	**R$ 14.280,00**	**R$ 1.570,80**	**R$ 4.760,00**	**R$ 14.280,00**	**R$ 210.820,40**
Total Direção Geral	**124**		**R$ 99.560,00**	**R$ 10.951,60**	**R$ 33.186,67**	**R$ 99.560,00**	**R$ 1.469.239,07**

Em relação à função de direção adjunta, o cálculo é semelhante. O cargo com o desconto de 30% resulta em R$ 210,00, ao qual somam-se R$ 300,00 a título de gratificação. Com isso, a remuneração de direção adjunta é de R$ 510,00, independente do número de turmas da escola. O custo anual pode ser observado no quadro abaixo:

Gratificações	Quantitativo	Gratificação + Cargo	Custo básico mensal	Contribuição Patronal (mensal)	Adicional de Férias	13º salário	Custo Anual (com férias e 13º salário)
Diretor Adjunto							
Único	**90**	**R$ 510,00**	**R$ 45.900,00**	**R$ 5.049,00**	**R$ 15.300,00**	**R$ 45.900,00**	**R$ 677.637,00**
Total Direção Adjunta	**90**		**R$ 45.900,00**	**R$ 5.049,00**	**R$ 15.300,00**	**R$ 45.900,00**	**R$ 677.637,00**

A inadequação deste modelo reside, sobretudo, em três aspectos:

a) a diferença entre o menor e o maior valor pago à função de direção geral ser de 167%;

b) todos os diretores adjuntos receberem a mesma remuneração pela função, independente do número de turmas da escola; e,

c) a remuneração da função de diretor adjunto ser menor que o valor pago, hoje, pela dobra de carga horária.

O estudo ora apresentado propõe, em lugar do pagamento de cargo e gratificação, o adicional de direção geral e o adicional de direção adjunta, sem o pagamento de 13º salário e adicional de férias, portanto, restrito a 12 parcelas por ano.

Para a remuneração da função de direção geral, este estudo tem como referência as quatro escolas de Classe A (no modelo de seis classes, ora proposto), isto é, aquelas que possuem 50 ou mais turmas. A partir daí, os adicionais das classes B, C, D, E e F correspondem a 94%, 88%, 82%, 76% e 70% do adicional da Classe A.

Traduzido em valores, este estudo indica que as remunerações variem de R$ 1.064,00, nas unidades com até seis turmas, a R$ 1.520,00, naquelas com 50 ou mais turmas, resultando em um acréscimo de 43% entre o menor e o maior valor.

Para a função de direção adjunta, a proposta é que a remuneração corresponda a 62,5% da remuneração do diretor geral da respectiva unidade. Assim, a remuneração desta função também passa a considerar o número de turmas da escola. Cabe considerar que as escolas de menor porte, especificamente, as 18 unidades com até seis turmas não são contempladas nesta proposta com a função de direção adjunta, existindo a função nas demais 106 escolas (hoje, das 124 unidades, apenas 88 dispõem desta função, sendo a E.M. Monteiro Lobato contemplada com três diretores adjuntos).

Aplicado sobre as seis classes propostas em função do número de turmas e levando-se em conta o pagamento deste adicional a 124 diretores gerais e 108 diretores adjuntos, respectivamente, em 124 e 106 unidades escolares, as remunerações seriam as seguintes:

Nível	Nº de turmas	Número de escolas Com 124 U.E.	Adicional proposto ao mês
Direção Geral			
Nível A	**50 ou mais**	**4**	**R$ 1.520,00**
Nível B	**37 a 49 turmas**	**2**	**R$ 1.428,80**
Nível C	**25 a 36 turmas**	**16**	**R$ 1.337,60**

Nível D	**15 a 24 turmas**	**42**	**R$ 1.246,40**
Nível E	**7 a 14 turmas**	**42**	**R$ 1.155,20**
Nível F	**até 6 turmas**	**18**	**R$ 1.064,00**
TOTAL	**TODAS**	**124**	**-**

Nível	**Nº de turmas**	**Número de escolas Com 124 U.E.**	**Adicional proposto ao mês**
Diretor Adjunto (106 U.E.s)	**Monteiro Lobato possui 03 adjuntos**		
Nível A	**50 ou mais**	**6**	**R$ 950,00**
Nível B	**37 a 49 turmas**	**2**	**R$ 893,00**
Nível C	**25 a 36 turmas**	**16**	**R$ 836,00**
Nível D	**15 a 24 turmas**	**42**	**R$ 779,00**
Nível E	**7 a 14 turmas**	**42**	**R$ 722,00**
Nível F	**até 6 turmas**	**-**	**-**
TOTAL	**TODAS**	**108**	**-**

Mesmo com a supressão do pagamento de 13º salário e adicional de férias na presente proposta de criação de Adicional de Direção Escolar, todos os profissionais terão reajustes em relação ao que recebem anualmente, conforme os quadros abaixo, respectivamente, de direção geral e direção adjunta:

a) Função de Direção Geral

Classes (nº de turmas)	**Nº de Diretores Gerais**	**Nível atual**	**Total ao ano atual**	**Nível Proposto**	**Total ao ano proposto**	**Aumento anual proposto**	**% do aumento**
50 ou mais	**4**	**A**	**R$ 18.133,33**	**A**	**R$ 18.240,00**	**R$ 106,67**	**0,6%**
37 a 49	**2**	**B**	**R$ 12.800,00**	**B**	**R$ 17.145,60**	**R$ 4.345,60**	**34,0%**
25 a 36	**16**	**B**	**R$ 12.800,00**	**C**	**R$ 16.051,20**	**R$ 3.251,20**	**25,4%**
20 a 24	**21**	**B**	**R$ 12.800,00**	**D**	**R$ 14.956,80**	**R$ 2.156,80**	**16,9%**
15 a 19	**21**	**C**	**R$ 10.666,67**	**D**	**R$ 14.956,80**	**R$ 4.290,13**	**40,2%**
10 a 14	**32**	**C**	**R$ 10.666,67**	**E**	**R$ 13.862,40**	**R$ 3.195,73**	**30,0%**
7 a 9	**10**	**D**	**R$ 6.800,00**	**E**	**R$ 13.862,40**	**R$ 7.062,40**	**103,9%**
até 6 turmas	**18**	**D**	**R$ 6.800,00**	**F**	**R$ 12.768,00**	**R$ 5.968,00**	**87,8%**

b) Função de Direção Adjunta

Classes (nº de turmas)	**Nº de Diretores Adjuntos**	**Nível atual**	**Total ao ano atual**	**Nível Proposto**	**Total ao ano proposto**	**Aumento anual proposto**	**% do aumento**
50 ou mais	**6**	**A**	**R$ 6.800,00**	**A**	**R$ 11.400,00**	**R$ 4.600,00**	**67,6%**
37 a 49	**2**	**B**	**R$ 6.800,00**	**B**	**R$ 10.716,00**	**R$ 3.916,00**	**57,6%**
25 a 36	**16**	**B**	**R$ 6.800,00**	**C**	**R$ 10.032,00**	**R$ 3.232,00**	**47,5%**
20 a 24	**21**	**B**	**R$ 6.800,00**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 2.548,00**	**37,5%**
15 a 19	**21**	**C**	**R$ 6.800,00**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 2.548,00**	**37,5%**
10 a 14	**24**	**C**	**R$ 6.800,00**	**E**	**R$ 8.664,00**	**R$ 1.864,00**	**27,4%**
7 a 9	**10**	**D**	**-**	**E**	**R$ 8.664,00**	**não recebe**	**não recebe**
até 6 turmas	**18**	**D**	**-**	**F**	**-**	**-**	**-**

A proposta ora apresentada busca, portanto, corrigir três distorções:

a) a discrepância de remuneração pela função de direção geral, reduzindo a amplitude de 167% para 43% entre o menor e o maior valor pago;

b) a pouca valorização da função de diretor adjunto, que recebe valor inferior ao da dobra de carga horária, e;

c) a inobservância do número de turmas para a definição da remuneração da função de direção adjunta.

Com a proposta ora descrita, o impacto financeiro para o Município pode ser estimado no quadro resumido a seguir:

	total anual			
	Quadro Atual	**Cenário Proposto**	**Impacto**	**% do Impacto**
Direção Geral	**R$ 1.469.239,07**	**R$ 2.002.773,89**	**R$ 533.534,82**	**36,3%**
Direção Adjunta	**R$ 677.637,00**	**R$ 1.117.601,28**	**R$ 439.964,28**	**64,9%**
Direção (Geral + Adjunta)	**R$ 2.146.876,07**	**R$ 3.120.375,17**	**R$ 973.499,10**	**45,3%**

JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DE ADICIONAL DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM LUGAR DA DOBRA DE CARGA HORÁRIA E SEU VALOR

O Coordenador Político-Pedagógico (CPP) da unidade escolar é responsável pelo planejamento e acompanhamento de todas as questões pedagógicas da unidade junto ao corpo docente. Seu trabalho é tão abrangente quanto o do diretor adjunto, mas difere na medida em que o último atua objetivamente no campo administrativo.

O estudo ora apresentado considera fundamental a existência da função de Coordenador Político-Pedagógico em todas as unidades da Rede Municipal. As escolas de pequeno porte podem até prescindir de um diretor adjunto, já que o diretor geral pode ser suficiente, mas é inconcebível que uma unidade escolar não possua o CPP ou que o diretor geral acumule as funções administrativas e pedagógicas sem prejuízo das mesmas. Assim, a proposta consiste na existência de CPP's em todas as unidades escolares.

Cabe considerar que o presente estudo não prevê a função de direção adjunta para as unidades com até seis turmas (Classe F), mas considera indispensável o CPP também nestas escolas, cooperando com o diretor geral nas tarefas do âmbito pedagógico.

Quanto à remuneração desta função, o presente estudo busca corrigir mais uma distorção. O CPP recebe, a título de exercício da função, uma dobra de carga horária, independente do número de turmas da unidade escolar.

Em lugar do pagamento de dobra, a proposta ora apresentada aponta para a criação do Adicional de Coordenação Político-Pedagógica, cujo valor corresponde a 62,5% do adicional proposto para a função de direção geral e igual ao da direção adjunta da respectiva unidade escolar, com exceção das escolas com até seis turmas (Classe F).

No caso dessas unidades (com até 06 turmas), em razão da inexistência do Diretor Adjunto no corpo dirigente, é pertinente que o valor do Adicional de Coordenação Pedagógica seja equivalente ao da Classe E (unidades entre 07 e 14 turmas).

O quadro a seguir resume a proposta:

Nível	**Classes**	**Com 124 U.E.**	**Adicional proposto ao mês**
Coordenador Político-Pedagógico (124 U.E.s)			
Nível A	50 ou mais	4	R$ 950,00
Nível B	37 a 49 turmas	2	R$ 893,00
Nível C	25 a 36 turmas	16	R$ 836,00
Nível D	15 a 24 turmas	42	R$ 779,00
Nível E	7 a 14 turmas	42	R$ 722,00
Nível F	até 6 turmas	18	R$ 722,00
TOTAL	**TODAS**	**124**	-

Conforme a proposta em tela, a Criação do Adicional de Coordenação Político-Pedagógica acarretará, por estimativa, o seguinte acréscimo na despesa anual do Município:

	total anual			
	Quadro Atual	**Cenário Proposto**	**Impacto**	**% do Impacto**
Coordenação Político-Pedagógica	**R$ 908.982,86**	**R$ 1.265.400,00**	**R$ 356.417,14**	**39,2%**

JUSTIFICATIVA PARA A CRIAÇÃO DO ADICIONAL DE ASSESSORIA PEDAGÓGICA EM LUGAR DA DOBRA DE CARGA HORÁRIA E SEU VALOR

A Dobra de Carga Horária é uma estratégia de caráter excepcional, com o objetivo de suprir a carência temporária de professores regentes. Assim, a criação do adicional de assessoria pedagógica visa garantir que as funções desempenhadas por profissionais que não atuam na sala de aula, tais como Incentivador de Palavra, Agente Pedagógico de Educação Especial (APEDE) e Coordenador de Aprendizagem, entre outros, sejam devidamente regularizadas. A proposta é que o adicional tenha o valor de R$ 700,00 mensais, durante os 12 meses do ano, independente do número de turmas da unidade escolar.

Haverá redução das despesas com a substituição da Dobra por este Adicional. Isso porque, embora o valor proposto para este adicional seja equivalente ao que já é pago hoje (o valor da dobra, inclusive durante o mês de janeiro), porém, sem a incidência de 13º salário e adicional de férias.

	total anual			
	Quadro Atual	**Cenário Proposto**	**Impacto**	**% do Impacto**
Assesoria Pedagógica (outras coordenações e APEDEs)	**R$ 851.138,50**	**R$ 960.372,00**	**R$ 109.233,50**	**12,8%**

SUMÁRIO EXECUTIVO

Proposta de Reajuste de Dobra e Criação de Adicionais de Direção e Coordenação

1. Aumento para todos

Todos os profissionais envolvidos nessa proposta (diretores gerais e adjuntos, CPPs, outros coordenadores, APEDEs e professores que recebem dobra) terão aumento em relação ao que recebem hoje.

Considerando o recebido no ano, os reajustes variam de 0,6% a 103,9%.

2. Impacto resultante de aumento de valores e do número de profissionais lotados nas escolas

A presente proposta de reajuste do valor da dobra e de criação de adicionais de direção geral e adjunta, de coordenação político-pedagógica e de assessoria pedagógica implica em um aumento anual de **R$ 2.337.036,99** em relação às despesas atuais (equivalente a 31,2%).

3. Reajuste da Dobra

ATUAL - R$ 559,73.

PROPOSTA - R$ 700,00.

4. Mudança do número de classes no agrupamento das escolas para fins de gratificação dos dirigentes:

As classes são delimitadas pelo número de turmas. Atualmente, são 04 (quatro) classes (está em uso o modelo antigo, anterior à Lei 3.850 de 2007). A proposta é a constituição de 06 (seis) classes, para equacionar distorções no valor da gratificação entre escolas cujo número de turmas é bem próximo ou, ao contrário, discrepante.

ATUAL – 04 classes.

PROPOSTA – 06 classes

5. Substituição da Gratificação de Direção Geral por Adicional de Direção Geral

ATUAL - Gratificação mensal que varia de R$ 510,00 a R$ 1.360,00 (já considerando o desconto), com 13º salário e adicional de férias.

PROPOSTA - Adicional mensal que varia de R$ 1.064,00 a R$ 1.520,00, sem 13º salário ou adicional de férias.

A referência seriam as escolas de Nível A, ou seja, com 50 ou mais turmas. A partir daí, os adicionais dos níveis B, C, D, E e F seriam de 94%, 88%, 82%, 76% e 70% do adicional do Nível A.

6. Aumento do número de escolas com Direção Adjunta

(a E.M. Monteiro Lobato tem três adjuntos).

ATUAL - 88 unidades escolares com direção adjunta, totalizando 90 diretores(as) adjuntos(as).

PROPOSTA - 106 unidades escolares com direção adjunta, totalizando 108 diretores(as) adjuntos(as). As unidades com até 6 turmas não terão direção adjunta.

7. Substituição da Gratificação de Direção Adjunta por Adicional de Direção Adjunta

ATUAL - Gratificação de R$ 510,00, com 13º salário e adicional de férias, paga a 90 diretores adjuntos, em 88 unidades escolares.

PROPOSTA

Adicional mensal que varia de R$ 722,00 a R$ 950,00, sem 13º salário ou adicional de férias.

Esse adicional corresponde sempre a 62,5% do adicional da direção geral da respectiva unidade escolar. As unidades com até 06 (seis) turmas não terão direção adjunta.

8. Adicional de Coordenação Político-Pedagógica

ATUAL - Para CPPs, são destinadas 110 dobras, cujo valor é de R$ 559,73. Em 2010, essas dobras passaram a um regime especial, pois também são pagas no mês de janeiro.

PROPOSTA

Todas as 124 unidades escolares com CPP.

Adicional mensal que varia de R$ 722,00 a R$ 950,00, sem 13º salário ou adicional de férias.

Esse adicional corresponde a 62,5% do adicional da direção geral e é igual ao adicional de direção adjunta da respectiva unidade escolar, exceto nas unidades da Classe F (até 06 turmas), cujo valor do Adicional corresponde ao valor atribuído aos CPPs das unidades da Classe E (07 a 14 turmas).

No caso das unidades com até 06 turmas, em razão da inexistência do Diretor Adjunto no corpo dirigente, é justo e pertinente que o valor do Adicional de Coordenação Pedagógica passe a outro patamar, isto é, seja equivalente ao da Classe E. Com isso, o CPP das unidades com até 06 turmas são remunerados tal como os diretores adjuntos e CPPs das escolas com 07 a 14 turmas.

9. Adicional de Assessoria Pedagógica (outras coordenações e APEDEs)

ATUAL - Para as demais coordenações (Aprendizagem, Incentivador de Leitura etc.) e Agentes Pedagógicos de Educação Especial (APEDEs), são destinadas 103 dobras (92 e 11, respectivamente), cujo valor é de R$ 559,73. Em 2010, essas dobras passaram a um regime especial, pois também são pagas no mês de janeiro.

PROPOSTA – Adicional de Assessoria Pedagógica, com o valor reajustado para R$ 700,00, durante os 12 meses do ano, sem 13º salário ou adicional de férias.

O valor mensal do Adicional de Assessoria Pedagógica equivale ao valor da dobra de carga horária, independente do número de turmas da escola.

50 ou mais	**6**	**A**	**R$ 6.800,00**	**A**	**R$ 11.400,00**	**R$ 4.600,00**	**67,6%**
37 a 49	**2**	**B**	**R$ 6.800,00**	**B**	**R$ 10.716,00**	**R$ 3.916,00**	**57,6%**
25 a 36	**16**	**B**	**R$ 6.800,00**	**C**	**R$ 10.032,00**	**R$ 3.232,00**	**47,5%**
20 a 24	**21**	**B**	**R$ 6.800,00**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 2.548,00**	**37,5%**
15 a 19	**21**	**C**	**R$ 6.800,00**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 2.548,00**	**37,5%**
10 a 14	**24**	**C**	**R$ 6.800,00**	**E**	**R$ 8.664,00**	**R$ 1.864,00**	**27,4%**
7 a 9	**10**	**D**	**-**	**E**	**R$ 8.664,00**	**-**	**-**
até 6 turmas	**18**	**D**	**-**	**F**	**-**	**-**	**-**

Reajuste de CPP por classe (nominal e percentual)

Classes	Nº de CPPs	Nível atual	Total ao ano ATUAL (com 13º e férias)	Nível Proposto	Total ao ano PROPOSTO	Aumento no ano	% do aumento
50 ou mais	**4**	**A**	**R$ 7.463,07**	**A**	**R$ 11.400,00**	**R$ 3.936,93**	**52,8%**
37 a 49	**2**	**B**	**R$ 7.463,07**	**B**	**R$ 10.716,00**	**R$ 3.252,93**	**43,6%**
25 a 36	**16**	**B**	**R$ 7.463,07**	**C**	**R$ 10.032,00**	**R$ 2.568,93**	**34,4%**
20 a 24	**21**	**B**	**R$ 7.463,07**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 1.884,93**	**25,3%**
15 a 19	**21**	**C**	**R$ 7.463,07**	**D**	**R$ 9.348,00**	**R$ 1.884,93**	**25,3%**
10 a 14	**32**	**C**	**R$ 7.463,07**	**E**	**R$ 8.664,00**	**R$ 1.200,93**	**16,1%**
7 a 9	**10**	**D**	**-**	**E**	**R$ 8.664,00**	**-**	**-**
até 6 turmas	**4**	**D**	**-**	**F**	**R$ 8.664,00**	**-**	**-**

A seguir, o resumo do Impacto Financeiro do conjunto de mudanças propostas

Resumo Financeiro do Impacto - Resultado Anual

Função	TOTAL ANUAL			
	Quadro Atual	Cenário Proposto	Impacto	% do Impacto
Direção Geral	**R$ 1.469.239,07**	**R$ 2.002.773,89**	**R$ 533.534,82**	**36,3%**
Direção Adjunta	**R$ 677.637,00**	**R$ 1.117.601,28**	**R$ 439.964,28**	**64,9%**
Direção (Geral + Adjunta)	**R$ 2.146.876,07**	**R$ 3.120.375,17**	**R$ 973.499,10**	**45,3%**
Adicional de CPP	**R$ 908.982,86**	**R$ 1.265.400,00**	**R$ 356.417,14**	**39,2%**
Assessoria Pedagógica (outras coordenações)	**R$ 851.138,50**	**R$ 960.372,00**	**R$ 109.233,50**	**12,8%**

Dobra	**R$ 3.582.907,45**	**R$ 4.480.794,69**	**R$ 897.887,25**	**25,1%**
TOTAL	**R$ 7.489.904,88**	**R$ 9.826.941,86**	**R$ 2.337.036,99**	**31,2%**

Estudo Realizado e apresentado por,
Dalcio Marinho

ANEXO P - 3º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes – Mobilizações – PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS

ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PREFEITURA DA CIDADE DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO

Nova Iguaçu, 07 de julho de 2009.

Comunicado do Secretário de Educação de Nova Iguaçu sobre a Revisão do Plano de Cargos e Salários.

Em função da circulação na rede municipal de educação de informações distorcidas e/ou inverídicas a respeito do processo de revisão do Plano de Cargos e Salários do magistério municipal, vimos, em nome da verdade, informar à comunidade escolar que:

- A prefeitura de Nova Iguaçu tem feito um grande esforço, nos últimos anos, em termos de investimento na educação. Nessa direção, foi criada, em 2009, uma comissão governamental para realizar a revisão do Plano de Cargos e Salários da categoria do magistério, a fim de ampliar o esforço de valorização dos profissionais da educação da rede municipal de educação e ordenar de modo integral a vida funcional da categoria.

- A diretoria do Sindicato dos profissionais da educação foi convidada a participar do processo e apresentou suas reivindicações. A abertura permanente para o diálogo e a negociação com a diretoria que representa a categoria sempre pautou a presente gestão.

- Concluído o processo de elaboração da minuta do projeto, ele foi encaminhado para avaliação formal da procuradoria geral do município e para estudo do impacto financeiro no orçamento municipal e na previdência pública da cidade. Concluído esses procedimentos, a minuta está nas mãos do prefeito para ele definir sua aprovação.

- O princípio da proposta é a valorização do professor em seu processo formativo e em sua ação cotidiana na escola, especialmente na sala de aula. Nesse sentido, o plano contempla uma histórica reivindicação do movimento docente, no caso, a superação da ordenação da carreira por segmento, valorizando apenas o segmento em que o profissional leciona – no caso, primeiro segmento e segundo segmento. A partir do novo plano, o professor é enquadrado por formação e tem a mesma carga horária, no caso, 20 horas. O professor que atualmente exerce a função de professor I terá a opção de ampliar a sua carga horária ou manter a solicitada no edital do concurso realizado. O professor que atualmente trabalha no primeiro segmento terá 20% de seu tempo para atividades extra-classe, no espaço escolar, sem aumento de carga horária.

- O triênio da categoria está mantido, assim como o auxílio-transporte. A mudança de classe se dará por titulação, enquanto a mudança de nível respeitará o intervalo de dois anos e será realizada a partir de um parecer aprovada por uma comissão de avaliação constituída na unidade escolar. Essa comissão terá de reunir os diversos segmentos da comunidade escolar e atuará em cima de critérios objetivos. O decreto de regulamentação da ascensão por nível será feito com a participação da comunidade escolar, pois apenas ela tem condições de avaliar o que se deve esperar da ação cotidiana dos profissionais da educação. Caberá à SEMED apenas ratificar o procedimento.

- Não tivemos condições de contemplar no plano a carreira de pedagogo, pois ela ainda não existe na rede de educação e terá que ser criada por uma lei específica, assim como o cargo de secretário escolar. Da mesma forma, não tivemos condições de vincular a carreira do atual "monitor de creche" à carreira do magistério devido à medida ser inconstitucional. De qualquer forma, a comissão apresentou a proposta de garantir um reajuste significativo para a categoria, que dobra o valor do piso atualmente pago. E muitas outras questões estão contempladas no plano revisado.

- A mobilização da categoria nos fóruns/assembleias, a caminhada pelas ruas de Nova Iguaçu e a ocupação pacífica da Câmara de Vereadores, muito demonstra a sua força em um processo participativo e construtivo do plano e dessa conquista que tanto contribui para a melhoria de sua condição de trabalho.

Diante do exposto, evidencia-se o forte compromisso dessa gestão municipal em atender demandas históricas e as adequadas condições profissionais do magistério municipal de forma a que eles tenham condições de trabalho muito superiores à realidade da categoria no estado e no país. Desse modo, a gestão Lindberg Farias sinaliza que a educação é um instrumento essencial para a melhoria da qualidade de vida da população e para a superação da desigualdade que domina a nossa realidade social. Esse é o compromisso assumido, isso tem sido feito e agradecemos a confiança e o compromisso permanente da comunidade escolar da rede pública de Nova Iguaçu com a educação de seus cidadãos.

Jailson de Souza e Silva
Secretário Municipal de Educação

ANEXO Q - Tabela de Remuneração - PLANO DE CARGOS E SALÁRIOS

PROPOSTA DE ALTERAÇÃO DA REMUNERAÇÃO DO PROFESSOR DO MUNICÍPIO - CRIAÇÃO DA GRATIFICAÇÃO FUNDEB - VIGÊNCIA 01.02.2010											
	ATUAL			PROPOSTO CARGA HORÁRIA 14:40 HORAS			PROPOSTO CARGA HORÁRIA 20 HORAS				
	CARGA HORÁRIA	REF	A	REF		AUMENTO REAL	CARGA HORÁRIA	CLASSE	A	AUMENTO REAL	
			REMUN. TOTAL		REMUN. TOTAL	%			REMUN. TOTAL	R$	%
Professor com Nível Médio	20 horas	1	**1.021,63**				20 horas	1	**1.500,09**	478,46	46,83
	20 horas	1	**1.052,28**				20 horas	1	**1.535,64**	478,46	46,83
	20 horas	2	**1.103,91**				20 horas	2	**1.558,87**	449,79	41,97
	20 horas	2	**1.136,06**				20 horas	2	**1.596,20**	449,79	41,97
	20 horas	2	**1.168,21**				20 horas	2	**1.633,53**	449,79	41,97
	20 horas	3	**1.227,70**				20 horas	3	**1.668,09**	424,17	37,66
	20 horas	3	**1.261,49**				20 horas	3	**1.707,28**	424,17	37,66
	20 horas	3	**1.295,28**				20 horas	3	**1.746,48**	424,17	37,66
	20 horas	4	**1.360,06**				20 horas	4	**1.792,34**	403,89	34,15
	20 horas	4	**1.395,54**				20 horas	4	**1.833,49**	403,89	34,15
	20 horas	5	**1.465,29**				20 horas	5	**1.888,67**	387,61	31,21
	20 horas	5	**1.502,55**				20 horas	5	**1.931,88**	387,61	31,21
	20 horas	5	**1.539,80**				20 horas	5	**1.975,10**	387,61	31,21
	20 horas	6	**1.616,80**				20 horas	6	**2.041,75**	374,87	28,75
		REF	**B**			**%**		**CLASSE**	**A**	**R$**	**%**
Professor com Curso de Licenciatura Curta	20 horas	2	**1.071,75**				20 horas	1	**1.559,34**	487,59	45,49
	20 horas	2	**1.103,91**				20 horas	1	**1.596,67**	487,59	45,49
	20 horas	3	**1.160,12**				20 horas	2	**1.622,96**	457,43	40,61
	20 horas	3	**1.193,91**				20 horas	2	**1.662,15**	457,43	40,61
	20 horas	3	**1.227,70**				20 horas	2	**1.701,35**	457,43	40,61
	20 horas	4	**1.289,10**				20 horas	3	**1.739,30**	433,17	36,63
	20 horas	4	**1.324,58**				20 horas	3	**1.780,45**	433,17	36,63
	20 horas	4	**1.360,06**				20 horas	3	**1.821,61**	433,17	36,63
	20 horas	5	**1.428,04**				20 horas	4	**1.871,22**	413,37	33,29
	20 horas	5	**1.465,29**				20 horas	4	**1.914,43**	413,37	33,29
	20 horas	6	**1.538,57**				20 horas	5	**1.973,67**	397,54	30,49
	20 horas	6	**1.577,69**				20 horas	5	**2.019,04**	397,54	30,49
	20 horas	6	**1.616,80**				20 horas	5	**2.064,42**	397,54	30,49
	20 horas	7	**1.697,63**				20 horas	6	**2.158,19**	407,98	29,80
		REF	**C**	**REF**	**B**	**%**		**CLASSE**	**B**	**R$**	**%**
Professor com Licenciatura Plena	14:40 horas	3	**1.126,33**	3	**1.602,94**	42,32	20 horas	1	**1.800,56**	674,23	59,86
	14:40 horas	3	**1.160,12**	3	**1.642,14**	42,32	20 horas	1	**1.839,76**	674,23	59,86
	14:40 horas	4	**1.218,14**	4	**1.673,88**	38,05	20 horas	2	**1.847,77**	623,95	52,76
	14:40 horas	4	**1.253,62**	4	**1.715,03**	38,05	20 horas	2	**1.888,92**	623,95	52,76
	14:40 horas	4	**1.289,10**	4	**1.756,19**	38,05	20 horas	2	**1.930,08**	623,95	52,76
	14:40 horas	5	**1.353,53**	5	**1.799,63**	34,48	20 horas	3	**1.952,68**	581,26	46,81
	14:40 horas	5	**1.390,79**	5	**1.842,85**	34,48	20 horas	3	**1.995,89**	581,26	46,81
	14:40 horas	5	**1.428,04**	5	**1.886,06**	34,48	20 horas	3	**2.039,11**	581,26	46,81
	14:40 horas	6	**1.499,46**	6	**1.941,36**	31,49	20 horas	4	**2.076,03**	545,28	41,82
	14:40 horas	6	**1.538,57**	6	**1.986,73**	31,49	20 horas	4	**2.121,41**	545,28	41,82
	14:40 horas	7	**1.615,48**	7	**2.051,71**	28,98	20 horas	5	**2.170,24**	515,33	37,64
	14:40 horas	7	**1.656,56**	7	**2.099,35**	28,98	20 horas	5	**2.217,89**	515,33	37,64
	14:40 horas	7	**1.697,63**	7	**2.147,00**	28,98	20 horas	5	**2.265,53**	515,33	37,64
	14:40 horas	8	**1.782,50**	8	**2.224,12**	26,88	20 horas	6	**2.328,45**	490,74	34,14
		REF	**D**	**REF**	**C**	**%**		**CLASSE**	**C**	**R$**	**%**
Professor com Especialização Latu Sensu (Pós)	14:40 horas	4	**1.182,66**	4	**1.736,69**	46,85	20 horas	1	**1.979,89**	797,23	67,41
	14:40 horas	4	**1.218,14**	4	**1.777,84**	46,85	20 horas	1	**2.021,05**	797,23	67,41
	14:40 horas	5	**1.279,03**	5	**1.810,67**	42,33	20 horas	2	**2.028,69**	743,70	59,89
	14:40 horas	5	**1.316,28**	5	**1.853,89**	42,33	20 horas	2	**2.071,91**	743,70	59,89
	14:40 horas	5	**1.353,53**	5	**1.897,10**	42,33	20 horas	2	**2.115,12**	743,70	59,89
	14:40 horas	6	**1.421,22**	6	**1.942,62**	38,55	20 horas	3	**2.138,64**	698,64	53,58
	14:40 horas	6	**1.460,34**	6	**1.987,99**	38,55	20 horas	3	**2.184,01**	698,64	53,58
	14:40 horas	6	**1.499,46**	6	**2.033,37**	38,55	20 horas	3	**2.229,39**	698,64	53,58
	14:40 horas	7	**1.574,41**	7	**2.080,72**	34,58	20 horas	4	**2.250,35**	643,08	46,97
	14:40 horas	7	**1.615,48**	7	**2.128,36**	34,58	20 horas	4	**2.297,99**	643,08	46,97
	14:40 horas	8	**1.696,25**	8	**2.186,42**	31,22	20 horas	5	**2.332,31**	594,65	41,37
	14:40 horas	8	**1.739,38**	8	**2.236,45**	31,22	20 horas	5	**2.382,34**	594,65	41,37
	14:40 horas	8	**1.782,50**	8	**2.286,47**	31,22	20 horas	5	**2.432,36**	594,65	41,37

	14:40 horas	9	**1.871,63**	9	**2.363,60**	28,75	20 horas	6	**2.492,00**	562,41	37,26
		REF	**E**	**REF**	**D**	**%**		**CLASSE**	**D**	**R$**	**%**
Professor com Titulação de Mestrado	14:40 horas	5	**1.241,78**	5	**2.002,06**	61,23	20 horas	1	**2.376,48**	1.134,70	91,38
	14:40 horas	5	**1.279,03**	5	**2.045,27**	61,23	20 horas	1	**2.419,69**	1.134,70	91,38
	14:40 horas	6	**1.342,99**	6	**2.091,39**	56,92	20 horas	2	**2.447,09**	1.097,84	84,20
	14:40 horas	6	**1.382,11**	6	**2.136,76**	56,92	20 horas	2	**2.492,46**	1.097,84	84,20
	14:40 horas	6	**1.421,22**	6	**2.182,14**	56,92	20 horas	2	**2.537,84**	1.097,84	84,20
	14:40 horas	7	**1.492,27**	7	**2.237,88**	53,02	20 horas	3	**2.575,80**	1.063,82	77,70
	14:40 horas	7	**1.533,34**	7	**2.285,52**	53,02	20 horas	3	**2.623,45**	1.063,82	77,70
	14:40 horas	7	**1.574,41**	7	**2.333,16**	53,02	20 horas	3	**2.671,09**	1.063,82	77,70
	14:40 horas	8	**1.653,13**	8	**2.399,13**	49,50	20 horas	4	**2.720,17**	1.032,54	71,83
	14:40 horas	8	**1.696,25**	8	**2.449,16**	49,50	20 horas	4	**2.770,20**	1.032,54	71,83
	14:40 horas	9	**1.781,06**	9	**2.523,46**	46,31	20 horas	5	**2.828,46**	1.003,92	66,51
	14:40 horas	9	**1.826,34**	9	**2.575,99**	46,31	20 horas	5	**2.880,99**	1.003,92	66,51
	14:40 horas	9	**1.871,63**	9	**2.628,51**	46,31	20 horas	5	**2.933,52**	1.003,92	66,51
	14:40 horas	10	**1.965,15**	10	**2.714,13**	43,42	20 horas	6	**3.003,95**	977,92	61,71
		REF		**REF**	**E**	**%**		**CLASSE**	**E**	**R$**	**%**
Professor com Titulação de Doutorado		SEM CORRESPONDÊNCIA NO PLANO DE CARGOS ATUAL			**2.736,48**		20 horas	1	**3.300,00**		
					2.736,48		20 horas	1	**3.370,92**		
					2.817,14		20 horas	2	**3.445,87**		
					2.817,14		20 horas	2	**3.520,33**		
					2.817,14		20 horas	2	**3.594,80**		
					2.904,65		20 horas	3	**3.685,62**		
					2.904,65		20 horas	3	**3.763,81**		
					2.904,65		20 horas	3	**3.842,00**		
					2.999,20		20 horas	4	**3.949,62**		
					2.999,20		20 horas	4	**4.031,72**		
					3.101,01		20 horas	5	**4.153,06**		
					3.101,01		20 horas	5	**4.239,26**		
					3.101,01		20 horas	5	**4.325,46**		
					3.210,31		20 horas	6	**4.465,50**		

ANEXO R - I Seminário do Projeto Político Pedagógico

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇU
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COTIDIANO ESCOLAR

Começando a conversa: primeiros passos para a Construção do Projeto Político Pedagógico – PPP - das Unidades Escolares da Rede Municipal de Nova Iguaçu.

Como deve funcionar a escola dos seus sonhos? Como transformar essa escola dos sonhos em realidade na sua unidade escolar? Quais os passos a serem dados e de que forma? Como se avaliará se a aspirada escola está sendo, de fato, construída?

Essas questões são as norteadoras da proposta de elaboração do PPP na rede municipal de Nova Iguaçu. E elas só serão respondidas se toda a comunidade escolar estiver envolvida na sua construção. Por isso, a proposta da SEMED é de uma construção coletiva e democrática do Projeto, com a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

Como é sabido, a política educacional brasileira tem sido marcada historicamente por uma lógica fortemente centralizadora e autoritária. Assim, as propostas apresentadas nos planos curriculares, as práticas pedagógicas e a organização do trabalho escolar, lato senso, sempre foram definidos pelos dirigentes maiores, em geral desvinculados da realidade escolar. Cabia, em geral, ao sujeitos da comunidade escolar apenas acatar as determinações vindas dos escalões ditos superiores, ou, o mais comum, encontrar mecanismos para materializar as normas de outro maneira no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, as universidades, E de forma especial as faculdades de educação. Elas foram, comumente, eficientes na formulação de críticas estruturais da realidade da educação pública. Infelizmente, esse tipo de ação mais contribuiu para ampliar as representações estigmatizantes a respeito da rede pública de educação do que para ajudar a qualificá-la.

Na gestão governamental que vem sendo construída a partir de 2005 em Nova Iguaçu, são buscados outros caminhos: o esforço coletivo para a implantação do Bairro Escola; a construção de novos paradigmas legais para a materialização da educação pública; o esforço de construção, em variadas frentes, de um projeto de gestão democrática e republicana; a busca permanente de valorização do magistério etc. Tudo isso culmina, nesse momento, no esforço de construção de um Projeto Político Pedagógico descentralizado, de acordo com as proposições, conceitos e interesses das comunidades escolares.

A educação pública tem um papel fundamental na realidade atual: ampliar, de forma progressiva, o tempo e o espaço existenciais dos atores sociais que constituem a realidade escolar, tanto alunos como profissionais da educação e familiares. Isso implica, de acordo com o perfil do ator citado, no desenvolvimento ordenado da racionalidade científica; no domínio ampliado do uso da palavra, em todas as suas dimensões – fala, escuta, leitura e escrita; no desenvolvimento da compreensão ampliada do território, nas mais diversas escalas, do local ao global; e no trabalho permanente e integrado com o corpo, na dimensão física, ética e estética.

A viabilização, através do PPP, desses objetivos educacionais, criando as condições para a materialização dessas habilidades, é possível e necessária. Ela, todavia, só acontecerá se o Projeto for elaborado a partir do cotidiano escolar, dos profissionais, estudantes e familiares que o constituem a cada dia. De fato, o processo de construção do projeto político pedagógico só tem sentido se for um ato efetivamente coletivo, envolvendo o conjunto de atores da comunidade escolar. Nesse sentido, propomos que ele seja radicalmente assumido nesse segundo semestre de 2009. Ele deve ser trabalhado com zelo, cuidado, mobilização e dedicação, de modo que possa ser efetivamente implantado no primeiro semestre de 2010.

O papel da SEMED neste processo se dará estimulando, orientando e contribuindo com as escolas na discussão sobre o tema, acompanhando a implementação do projeto e avaliando as práticas pedagógicas da escola, como um todo, a partir dos objetivos e estratégias nele estabelecidos. A unidade escolar, nesse caso, tem o direito de construir o seu PPP da forma que achar conveniente. E tem também a responsabilidade de implementá-lo, de acordo com as suas possibilidades reais. Ou seja, a SEMED não se propõe a ser, de forma alguma, a proponente de um projeto padronizado, a ser adotada por toda a rede municipal. Cada escola tem sua própria realidade, seu conjunto de sujeitos e em cada uma predomina concepções pedagógicas específicas. Desse modo, entendemos que, garantindo-se os princípios da educação

integral que norteia a gestão Lindberg Farias, cada unidade escolar deve ter liberdade de definir, dentro dos limites da legislação federal, como deve construir o seu processo pedagógico.

A inspiração central do processo de construção deve vir da direção. Cabe a ela estimular o processo, participar dele, motivar os membros da comunidade escolar e envolver-se profundamente em sua implantação. O(a) Coordenador(a) Político Pedagógico, por sua vez, foi eleito(a) para ser o líder de sua construção, implementação e avaliação. Ele(a) deve ser capaz de realizar sua articulação, sistematização, implantação e avaliação, com o apoio fundamental da equipe pedagógica que coordena. Esses atores citados, entretanto, só darão conta de seu papel se cada membro da comunidade escolar fizer sua parte: apresentar suas proposições; lutar pela aprovação de sua concepção; valorizar as decisões coletivas; trabalhar para que o projeto seja de fato materializado de acordo com a deliberação da maioria e participar de sua avaliação de forma continuada e ordenada.

Não é simples construir esse processo; ele implica que a pessoa se exponha; que respeite a dinâmica do trabalho coletivo; que seja questionada e tenha, provavelmente, que disputar posições para convencer a maioria a comprometer-se com os caminhos que considera mais corretos para construir a escola de seus sonhos. Mas, sem isso, sem esse sentimento de responsabilidade com o processo, sem intensidade e paixão pelas possibilidades que a educação oferece, será impossível construir qualquer escola com significado, que tenha sentido para quem nela está, para quem deve realizá-la.

Na perspectiva de iniciar o processo, temos, como SEMED, apenas uma determinação central: que o projeto político pedagógico esteja redigido e aprovado pela comunidade escolar de modo que possa começar a ser implantado no início do ano letivo de 2010. Sintam-se, portanto, como comunidade escolar, livre para caminhar do modo que julgar mais conveniente, garantindo-se o direito de ampla participação.

Para que isso seja possível, alguns passos devem ser garantidos para se chegar de forma bem sucedida ao final da empreitada. Os que conseguimos vislumbrar são os seguintes:

1. Os responsáveis pela coordenação geral do processo são a direção e, de forma executiva, o coordenador político pedagógico. A primeira iniciativa deles deve ser a convocação de uma assembléia de toda a comunidade escolar para abrir o processo de construção do Projeto Político Pedagógico. Nessa assembléia, ou em outro processo coletivo, deverá ser eleito pelo menos um representante de cada segmento da comunidade escolar – professores; apoio; alunos; e pais – para compor o Conselho de coordenação do Projeto Político Pedagógico. Coordenado pelo coordenador político pedagógico, esse conselho é o órgão de execução do Processo e de deliberação entre as assembléias da comunidade escolar que debaterá e definirá o projeto. Caso a assembléia assim o defina, o Conselho do PPP, que só deverá funcionar durante o processo de elaboração do Projeto, pode ser formado pelos membros do Conselho Escolar. Até porque caberá a esse último o acompanhamento do processo de implementação do Projeto aprovado;

2. O Conselho deve organizar um calendário do processo, com definição das etapas de construção do PPP e a metodologia que será utilizada. Essas propostas deverão ser aprovadas em assembléia da comunidade escolar;

3. A metodologia proposta deverá, obrigatoriamente, garantir: tempo para apresentação de propostas; espaços de formação sobre o tema; assembléias abertas para o debate das propostas; proposição de estratégias que permitam a ampla participação na construção do projeto, considerando-se os diferentes atores da comunidade escolar.

4. Deve ser garantido no processo a circulação ampliada de publicações, textos e outros materiais pedagógicos que contribuam para o processo formativo do coletivo escolar;

5. As aulas podem e devem ser transformadas em espaços que auxiliem na reflexão maior sobre a importância do Projeto Político Pedagógico e em instrumentos de mobilização para a participação efetiva dos alunos no processo. Os alunos não devem ser consumidores passivos do PPP, mas seus co-autores.

6. A unidade escolar pode e deve construir grupos variados que auxiliem na mobilização do maior número possível de integrantes da comunidade escolar para o engajamento no processo de construção e viabilização do PPP.

7. A SEMED está construindo, desde a eleição dos coordenadores políticos pedagógicos, um processo coletivo de formação que contribua para o desenvolvimento do projeto. Para

tornar a idéia genérica da "escola dos sonhos" um processo mais racional e ordenado, estamos propondo alguns temas que sirvam de referência para o processo de formação coletiva visando a construção do PPP. Após a reflexão geral sobre as questões sugeridas na primeira linha desse texto, elas poderiam vir como desdobramentos:[83]

- **Os passos da construção do projeto político-pedagógico:** O que é um projeto? O que é projeto político-pedagógico da escola? De quem é a responsabilidade de sua construção? Quais são os pressupostos de um projeto político-pedagógico? Como fazer o diagnóstico da realidade escolar, o planejamento das ações e sua operacionalização ? O que deve fazer parte do Roteiro de elaboração do projeto político-pedagógico?
- **Dimensões metodológicas do projeto político-pedagógico:** o PPP deve levar em conta diversas dimensões metodológicas: a dialógica; a reflexiva; a cognitiva; a afetiva; a ética; a estética; por fim, mas não menos importante, a dimensão lúdica.
- **Eixos estruturantes do projeto político-pedagógico:** para nós, na SEMED, são três os eixos que podem nortear todo o trabalho pedagógico no ensino fundamental, progressivamente sofisticados: a palavra – materializada na escuta, na fala, na leitura e na escrita; O corpo e suas possibilidades – físicas, éticas e estéticas; o território.
- **Currículo e desenvolvimento humano**
- **Educandos e educadores: a organização do trabalho didático e dos papéis educativos;**
- **Currículo, conhecimento e cultura**
- **Diversidade e currículo**
- **Currículo , acompanhamento do processo pedagógico e avaliação**

Enfim, o processo está aberto, cabe a todos nós dar nossa cota para realizá-lo. Os sujeitos que constroem a escola pública, a cada dia, podem, querem e devem construir um Projeto Político Pedagógico que faça com que ela tenha cada vez mais sentido para todos nós, no nosso cotidiano. Uma escola de qualidade, em todas as suas dimensões, que cumpra um papel efetivo na construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática e de uma humanidade que saiba viver e trabalhar, de forma fraterna, na diferença.

Isso tudo depende de nós, de você, de cada um.

Então, seja muito bem vindo, e vamos juntos, construir a escola dos sonhos, pois, como dizia o poeta, sonho que se sonha junto~~s~~, ...

Jailson de Souza e Silva – Secretário Municipal de Educação de Educação.

Mário Pires Simão – Secretário adjunto do Departamento do Cotidiano Escolar.

Sonia de Pontes Leandro – Ouvidora da Educação

Toda a equipe da SEMED.

[83] Todas as unidades escolares receberam, através dos Coordenadores Político Pedagógicos, uma coletânea de livros denominada "indagações sobre currículo", do MEC/SEB; seria bom se eles fossem utilizados como referência para a discussão dos temas propostos; além disso estamos enviando em anexo um texto de Moacyr Gadotti que trata, de forma geral, do sentido do PPP e dos caminhos para sua elaboração.

ANEXO S - Texto Mobilizador – I SEMINÁRIO SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Em documento encaminhado para as U.E. em agosto de 2009 apresentamos questionamento fundamental desse processo de articulação pedagógica em torno da construção do Projeto Político-Pedagógico, a saber:

Como deve funcionar a escola dos seus sonhos? Como transformar essa escola dos sonhos em realidade na sua unidade escolar? Quais os passos a serem dados e de que forma? Como se avaliará se a aspirada escola está sendo, de fato, construída?

Estas são perguntas importantes que só podem ser respondidas pelos próprios sujeitos que fazem a educação diária em suas unidades. E o que queremos neste seminário é exatamente provocar esta reflexão entre os gestores. Entendemos que as questões giram em torno dos objetivos, dos conteúdos, das metodologias e processos de avaliação que regem os sistemas de ensino e inicialmente queremos nos deter a estes objetivos.

Falar de objetivos da educação é discutir as finalidades de atuação da escola, ou seja, o que ela deseja construir, onde ela deseja chegar com a formação dos estudantes e, sobretudo, que referenciais metodológicos ela utiliza para desenvolver seus objetivos. Muitos teóricos da educação já se debruçaram sobre as finalidades da escola e um longo percurso foi realizado na educação brasileira, mas todos os avanços e os possíveis recuos tenderam a ratificar a importância da escola na formação dos indivíduos. Como nos disse Fourquin

> *Quer se tome a palavra 'educação' no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se a restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de 'conteúdo' da educação.*
> (**FOURQUIN**, Jean-Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

Habilidosamente Fourquin nos aponta caminho para discussão sobre as finalidades da escola. A ação da escola está voltada para a formação e socialização do indivíduo, mas cabe a esta discutir quais sãos os referenciais de indivíduo e sociedade que pretende desenvolver e estes referenciais devem compor o projeto da escola e devem ser compartilhados por todos os seus sujeitos, para que a formação desejada se efetive.

Deste modo, quando construímos um Projeto Político-Pedagógico estamos nos colocando diante de um caminho árduo. Este caminho exige que tenhamos clareza sobre três marcos fundamentais, a saber: o marco SITUACIONAL, o marco CONCEITUAL e o marco OPERACIONAL. Quando nos referimos ao marco situacional estamos falando sobre a necessidade da escola se colocar diante da realidade em que está inserida. Assim, é importante se dedicar a perguntas como:

- Qual é nossa situação?
- Qual é a realidade de nossa comunidade de trabalho?
- Que alunos recebemos?
- Quais são as demandas dessa comunidade?
- Como nossa unidade responde a essas demandas?

Aqui estamos falando de um DIAGNÓSTICO sobre onde e como estamos.

Em relação ao marco operacional, falamos das ações de implementação dos objetivos traçados, o que nos coloca com a responsabilidade de responder a questões como:

- Que ações colocamos em prática para operacionalizar os nossos objetivos?
- Como estabelecemos procedimentos e atividades que atendam às expectativas filosóficas e sociais que são a razão do nosso trabalho?

São questões como estas que queremos discutir e aprofundar. Indiscutivelmente precisamos abrir um espaço de reflexão sobre nossas utopias. Nesse sentido não podemos ver a utopia como algo intangível, mas como aquilo que ainda estar por vir a partir do esforço conjugado de todos os sujeitos. Portanto o marco CONCEITUAL abarca questões fundantes de nosso trabalho, que apontam para as principais finalidades da escola. Retomando mais uma vez os nossos objetivos mais gerais, vejamos o que nos apresenta alguns dos principais autores sobre as finalidades da escola.

> *A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-Ia adiante. Para tanto, é importante que se*
> *fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino.*
>
> *(*VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14a edição Papirus, 2002.)

Tal fragmento nos aponta para necessidade da escola se colocar diante de reflexões essenciais para definição de seus objetivos.

- Onde queremos chegar?
- Que concepções norteiam a construção do conhecimento que colocamos em prática em nossas unidades?
- Que sujeito e que sociedade pretendo construir?
- Que ações coloco em prática visando a formação integral de nossos estudantes?
- Por que queremos alcançar tais objetivos, ou seja, o que nos move e nos faz acreditar que é possível construir com nosso trabalho?

Observemos outro fragmento.

> *Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é, por isso mesmo, sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.*
>
> *(* GADOTTI, Moacir. ***O Projeto Político-Pedagógico da Escola na perspectiva de uma educação para a cidadania****)*

Mais uma vez Moacir Gadotti sinaliza para a importância da discussão sobre as finalidades da escola, porque todo conteúdo e toda ação emergem de uma reflexão preliminar que os sustenta. A escola, como espaço privilegiado em nossas comunidades, tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária e de sujeitos comprometidos com sua própria vida e com a do coletivo. É preciso abrir espaço para uma formação cidadã que favoreça participação política e ao exercício pleno dos direitos e das responsabilidades.

Mas este mesmo autor nos alerta de que a discussão do Projeto Político-Pedagógico é um mecanismo que gera uma reflexão de nossos próprios paradigmas e não se torna um fato concreto sem que rupturas sejam realizadas. Aqui entendemos que as rupturas acontecem de distintas maneiras. A primeira delas é de que é preciso se colocar diante das questões, não se furtar ao compromisso da reflexão, da revisão de nossas práticas. Nesse sentido, é muito possível que inicialmente não tenhamos respostas para todas as questões, mas a importância consiste em se abrir para a avaliação das bases que sustentam nossas práticas escolares.

Outro rompimento muito importante é que a construção de um norte político, de um projeto inspirador de nossas práticas não é responsabilidade apenas dos gestores das unidades escolares. É preciso garantir a participação de todos os segmentos da escola e reconhecer os limites históricos da participação destes. Uma gestão democrática está para além de simplesmente fazer reuniões com todos os segmentos para prestar esclarecimentos e informações. É preciso encontrar outros canais para que estes segmentos possam expor suas opiniões e proposições e para que possam sentir-se partícipes na construção do projeto da escola. Deve a gestão da escola liderar este processo e promover a comunicação entre os segmentos e suas propostas.

Por fim, é indispensável que reconheçamos o movimento de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico em sua dialética, ou seja, colocar-se aberto aos questionamentos, ao processo reflexivo

implica em navegar num campo ainda desconhecido e incerto. Novas bases epistemológicas e novas práticas geralmente são acompanhadas por certa instabilidade. Mas estas incertezas são o prenúncio de um período de estabilidade e de consolidação de um projeto. Dessa forma, é preciso estabelecer metas claras e objetivas, saber compartilhar as decisões e insistir em processo de avaliação sistemático a fim de que possíveis desvios ou problemas no percurso possam ser corrigidos e que a sintonia do grupo em torno do projeto se mantenha.

Nesse sentido podemos retomar mais uma vez o primeiro texto provocativo sobre o PPP encaminhado em agosto de 2009, que diz

> *(...)o processo está aberto, cabe a todos nós dar nossa cota para realizá-lo. Temos certeza que, assim como nós, você, que constrói a cada dia a escola pública, pode, quer e deve construir um Projeto Político Pedagógico que faça com que ela tenha cada vez mais sentido para você e para todos. Uma escola de qualidade, em todas as suas dimensões, que cumpra um papel efetivo na construção de uma sociedade justa, igualitária, democrática e de uma humanidade que saiba viver e trabalhar, de forma fraterna, na diferença.*

Convidamos a todos e todas a fazer deste seminário um espaço inspirador para nossas vidas e para nossa trajetória profissional.
Forte Abraço!
Jailson de Souza e Silva – Secretário Municipal de Educação de Educação.
Mário Pires Simão – Secretário adjunto do Departamento do Cotidiano Escolar.
Sonia de Pontes Leandro – Ouvidoria da Educação.
Equipe Pedagógica da SEMED.

ANEXO T - 4º Fórum Pedagógico da Rede de Saberes - REGIMENTO ESCOLAR

SUMÁRIO

Título I - Da Natureza, das Finalidades e dos Objetivos
Capítulo I: Dos Níveis e Modalidades da Educação
Capitulo II: Das Finalidades e Objetivos.
Seção I: A Rede Municipal
Seção II: Educação Infantil
Seção III: Ensino Fundamental
Seção IV: Educação Inclusiva
Seção V: Educação de Jovens e Adultos
Título II - Da Estrutura Organizacional
Capítulo I: Da Equipe Técnica - Administrativa e Pedagógica
Seção I:Do Diretor:
Seção II: Do Diretor Adjunto
Seção III: Do Coordenador Político Pedagógico
Seção IV: Do Coordenador de Aprendizagem
Seção V: Do Incentivador à Palavra
Seção VI: Do Orientador Pedagógico Escolar
Seção VII: Do Orientador Educacional
Seção VIII: Do Secretário
Seção IX: Do Dirigente de Turno

Capítulo III: Da Equipe Docente

Capítulo IV: Da Equipe de Apoio
Seção I: Do Auxiliar de Serviço Administrativo
Seção II: Do Auxiliar de serviços gerais
Seção III Do Manipulador de alimentos – "merendeira"
Seção IV: Do Auxiliar de manipulação de alimentos

Capítulo IV: Da Transferência

Título V - Das Disposições Gerais Transitórias e Finais

Titulo VI – Anexo:
Anexo I: Quadro de Horário para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos.
Anexo II: Quadro de Entrada e de Saída para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos.
Seção V: Do Agente de Desenvolvimento Infantil – ADI

Capítulo V: Do Corpo Discente
Seção I:Dos Direitos do Aluno
Seção II: Das Responsabilidades do Aluno

Titulo III – Do Funcionamento Pedagógico e Administrativo
Capítulo I: Da Estrutura Curricular

Capítulo II: Da Gestão Escolar Democrático-Participativa
Seção I: Do Conselho Escolar
Seção II: Do Projeto Político-Pedagógico
Seção III: Da Educação Integral
Seção IV: Da alimentação Integral

Capítulo III: Do Processo de Verificação do Rendimento Escolar e Promoção

Capítulo IV: Do Conselho de Classe e Reuniões Pedagógicas
Seção I: Do Conselho de Classe
Seção II: Das Reuniões Pedagógicas

Título IV - Do Regime Escolar

Capítulo I: Do Calendário Escolar

Capítulo II: Da Matrícula

Capítulo III: Da Organização das Turmas

Título I
Da Natureza, das Finalidades e dos Objetivos

Capítulo I
Dos Níveis e Modalidades da Educação

Art. 1° As Escolas da Rede Municipal de Nova Iguaçu são mantidas pela Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu e Administradas pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as legislações federal, estadual e municipal em vigor.

Art. 2° Fica estabelecido que este Regimento é comum a todas as Unidades Escolares pertencentes à Prefeitura, inclusive as incorporadas através de convênios ou comodato.

Art. 3º O presente regimento fixa as organizações Administrativas, Pedagógicas e disciplinares dos estabelecimentos de ensino pela Secretaria Municipal de Educação e a cada unidade escolar cabe a elaboração de seu Projeto Politico-pedagógico, seu sistema de avaliação e sua cartilha de convivência escolar, em sintonia com os marcos legais da sociedade brasileira e com este regimento.

Art. 4° A Escola Municipal é pública e gratuita, de direito da população e dever do poder público, livre de quaisquer preconceitos ou discriminações e tem por objetivos: o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades necessárias para sua auto-realização.

Art. 5º Na perspectiva de garantir o seu devido funcionamento cotidiano, cada unidade escolar deve contar, além da equipe de profissionais da educação e os equipamentos adequados para a prestação de seus serviços, com:

a. Projeto Político Pedagógico discutido e aprovado pelo conjunto da comunidade escolar;
b. Cartilha de Convivência Escolar discutida e aprovada pelo conjunto da comunidade escolar no prazo máximo de seis meses após a publicação do presente regimento;
c. Conselho Escolar, garantindo-se nesse a constituição de, pelo menos, quatro câmaras: a de ouvidoria; de comunicação; de acompanhamento pedagógico e de acompanhamento da gestão administrativa, financeira e do patrimônio escolar.

Parágrafo único: O regimento geral dos Conselhos Escolares define o caráter e forma de funcionamento das câmaras do Conselho.

Art. 6° A Rede Municipal de Nova Iguaçu funciona em horário integral, dividido em dois turnos: o turno regular e o turno complementar. No primeiro segmento (Primeiro ao quinto ano) a carga horária diária é de nove horas; no segundo segmento (sexto ao nono ano) a carga horária é de sete horas. A Educação Infantil terá, até a universalização do atendimento, a carga horária, preferencial, de quatro horas diárias.

Art. 7º A Rede Municipal de Educação de Nova Iguaçu é composta por diferentes níveis e modalidades de ensino, identificadas de acordo com o tipo de público a que se destinam:

I – Educação Infantil
II – Ensino Fundamental
III – Educação Inclusiva
IV – Educação de Jovens e Adultos

Art. 8º De acordo com o número de turmas, as escolas da rede são assim classificadas:

I – Escola tipo "A" – 50 turmas em diante
II- Escola tipo "B" – 20 a 49 turmas
III- Escola tipo "C" – de 10 a 19 turmas
IV- Escola tipo "D" – até 9 turmas

Art. 9º A Educação Básica na Cidade de Nova Iguaçu abrange os seguintes níveis e modalidades de Ensino:

I – Educação Infantil – organizada em unidades de educação infantil, com atendimento a crianças entre 02 a 05 anos,11meses e 29 dias.

II – Ensino Fundamental – tem a duração de 9 anos de escolaridade. Tem por objetivo a formação básica do indivíduo. Será constituído da seguinte forma:

a. Ciclo de Alfabetização – em três anos de escolaridade
    i. 1ª ano- 06 anos de idade completos até 30 de abril
    ii. 2ª ano- 07 anos de idade completos até 30 de abril
    iii. 3ª ano- 08 anos ou mais de idade

b. 4º ao 9º ano – seis anos de continuidade do Ciclo de Alfabetização;

III – Educação Inclusiva – destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais, com duração variável de acordo com o desenvolvimento do educando no processo ensino-aprendizagem, a ser oferecida, preferencialmente, através da inclusão em classes de ensino regular.

IV – Educação de Jovens e Adultos – destinada a todo cidadão que não teve acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, na idade própria.

Capítulo II

Das Finalidades e Objetivos

Seção I
A Rede Municipal

Art. 10º A Unidade Escolar da Rede Municipal de Nova Iguaçu é uma comunidade que reúne diferentes segmentos, todos voltados para o objetivo de elaborar e realizar um projeto de educação integral.

Parágrafo único: A comunidade Escolar da Rede Municipal de Nova Iguaçu é formada pelos seguintes segmentos:

a. Magistério
b.Profissionais de apoio (pessoal da administração , da manutenção da alimentação e , no caso das EMEIS;
c.Estudantes;
d. Responsáveis pelos estudantes;
e. Auxiliares Pedagógicos (estagiários, monitores e familiares voluntários – identificados no âmbito do Programa Bairro Escola como "mães educadoras")

Art. 11º A Educação Básica tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, mediante:

a. A incorporação de práticas e conceitos concernentes aos direitos e responsabilidades da pessoa humana e das instituições sociais;
b. O respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do ser humano;
c. O fortalecimento do sentimento de identidade nacional; da solidariedade com outros povos e do compromisso com o planeta;
d. A formação integral e a participação no bem comum;
e. O preparo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam ampliar o seu campo de possibilidades sociais;
f. O compromisso com a preservação e expansão do patrimônio cultural;
g. A formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício pleno da cidadania.

Art. 12º O objetivo geral da Educação Pública da Cidade de Nova Iguaçu é o de propiciar ao educando a formação básica necessária ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da consciência social crítica, solidária e democrática, atendendo às especificidades dos níveis e das modalidades existentes na educação e observando-se as determinações da legislação em vigor e demais disposições legais atinentes.

Seção II
Educação Infantil

Art. 13º A Educação Infantil, nos termos do Art. 29 da LDB no. 9.394/96, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, onze meses e vinte e nove dias em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Parágrafo único: A Educação Infantil leva em conta a preparação para o ingresso no ensino Fundamental, com ênfase na preparação para a vida e o exercício a cidadania, através do domínio de competências e habilidades que facilitem a inserção social do educando.

Art. 14º São objetivos específicos da Educação Infantil:

a. Propiciar o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, 11 meses e 29 dias de idade em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social;
b. Favorecer a aquisição de experiências amplas e diversificadas que permitam ao educando o desenvolvimento integral e harmonioso de suas características e potencialidades;
c. Oportunizar à criança uma formação adequada a sua capacidade, proporcionando-lhe aquisição de hábitos, atitudes e valores de vida social;
d. Oferecer atividades de alfabetização e letramento que atendam suas potencialidades e motivações.

Seção III
Ensino Fundamental

Art. 15º O ensino fundamental tem como objetivo garantir a educação integral das crianças entre os seis e os quatorze anos, de forma regular, e os maiores de quinze anos, na educação de jovens e adultos.

Art. 16º São objetivos específicos do Ensino Fundamental:

a. Propiciar ao educando o previsto na legislação específica em vigor;

b. Capacitar o educando, através de suas atividades, para adquirir e desenvolver os conhecimentos atualizados que lhe permitam interagir no mundo que o cerca;
c. Desenvolver atividades pedagógicas integradas continua e progressivas , que atendam às características bio-psico-sociais do educando.
d. O domínio de competências e habilidades que contribuam para o exercício da cidadania e facilitem a melhor inserção do educando no ambiente social.

Seção IV
Educação Inclusiva

Art. 17 A educação Inclusiva esta pautada em princípios éticos, políticos, e estéticos a assegurar:

a. A dignidade humana e o direito de cada aluno de desenvolver as suas habilidades e competências na escola, preparando-se para o mercado de trabalho e inserção em igualdades de condições na sociedade;
b. A acessibilidade através de recursos financeiros de âmbito federal, estadual e municipal destinado para este fim
c. O desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação política, social e econômica mediante o cumprimento de seus deveres e do usufruto de seus direitos;
d. Matricula em classe regular com numero reduzido de 5 alunos para cada aluno com necessidade educacionais especiais, através da organização das turmas com o objetivo de garantir a permanência e aprendizagem deste aluno;
e. A busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino aprendizagem;
f. Espaço de reflexão sobre a inclusão entre professores, equipe gestora, equipe pedagógica e demais membros da comunidade escolar, articulando experiências e conhecimentos relativos ao tema;
g. Articular, com instituições de ensino superior, a elaboração de projetos de formação continuada e permanente;
h. Atendimento Educacional Especializado para os alunos com necessidades educacionais especiais realizados em salas de recursos ou salas de recursos multifuncionais com professor especializados ou graduados, realizando complementação ou suplementação curricular através de procedimentos, equipamentos e materiais específicos;
i. Núcleo de Apoio a Inclusão nas URG´s onde será realizado atendimento essencialmente pedagógico e inclusivo, através de equipe multiprofissional composta de professores especializados visando dar suporte ao processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais através de avaliação e acompanhamento pedagógico especializado.

Art. 17º São objetivos específicos da Educação Inclusiva:

a. Garantir ao aluno com necessidades educacionais especiais a aquisição de conhecimentos através de modalidades e avaliações específicas, serviços de apoio, metodologias e materiais didáticos adequados;
b. Estimular a integração dos alunos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular;
c. Ampliar as oportunidades de atendimento na educação inclusiva nas idades iniciais;
d. Implementar projetos educativos voltados para a Educação e o Trabalho de alunos jovens e adultos que, em virtude de deficiências específicas, não concluíram o ensino fundamental;
e. Orientar famílias e comunidade sobre os processos educativos e de integração social dos alunos com necessidades educacionais especiais;
f. Desenvolver e divulgar estudos e pesquisas em educação inclusiva que serão promovidos pela secretaria de educação.

Art 18º.São atribuições do professor de sala de recursos:

a. Atender pedagogicamente alunos incluídos em turmas do ensino regular em caráter individual ou em grupo de acordo com as necessidades educacionais especifica de cada um;
b. Identificar, elaborar, produzir e organizar estratégias e recursos pedagógicos para atendimento do aluno com necessidade educacional especial sob a supervisão da equipe multidisciplinar da SEMED;
c. Trabalhar em conjunto com o Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e demais professores das turmas do ensino regular, participar dos conselhos COC´s e de outras atividades pedagógicas e de integração na Unidade Escolar;
d. Organizar o quadro de horário de atendimento de acordo com as necessidades e condições dos educandos dando ciência a Equipe de Educação Inclusiva da SEMED;
e. Registrar a freqüência dos alunos da Sala de Recursos, bem como contactar a Orientação Educacional da escola e os pais, quando houver faltas consecutivas;
f. Registrar os dados que forneçam pistas para uma analise e avaliação do desempenho dos alunos, no tocante as suas aptidões, habilidades e avanços no processo de aprendizagem através de relatórios semestrais do aluno;
g. Realizar periódica e sistematicamente avaliação das atividades desenvolvidas quanto à forma de agrupamento, metodologia, materiais utilizados, horário de atendimento, etc., e trocar impressões com o professor da classe regular com o objetivo de integrar o trabalho nos dois espaços;
h. Participar, facultativamente, das reuniões e cursos de formação e atualização em serviço.

Art. 19º O Núcleo de Apoio à Inclusão será um espaço que realizara atendimento essencialmente pedagógico e inclusivo, através de uma equipe multiprofissional composta de professores especializados que tenham formação nas especificas áreas necessárias.

Art. 20º São atribuições núcleo de Apoio á Inclusão:

a. Contribuir pedagogicamente para que haja condições de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais;
b. Promover desenvolvimento de habilidades mínimas necessárias aos alunos com necessidades educacionais especiais e suporte psicológico e emocional com vista ao processo de inclusão;
c. Planejar as intervenções necessárias de acordo com a necessidade do aluno;
d. Fornecer relatório técnico pedagógico do acompanhamento do desenvolvimento do aluno;
e. Promover eventos/espaços para a formação permanente do professor como suporte no processo de inclusão;
f. Orientar e esclarecer a família e escola quanto às peculiaridades das necessidades educacionais do aluno;
g. Articular-se com todos os serviços educacionais oferecidos, principalmente com as salas de recursos, com vistas a garantir a melhoria da aprendizagem do aluno.

Seção V
Educação de Jovens e Adultos

Art. 21º A Educação de Jovens e Adultos, baseada nas determinações da legislação específica em vigor, tem por objetivo geral propiciar a ampliação do campo de possibilidades sociais dos estudantes, fornecendo condições e elementos que permitam aos mesmos:

a. Ter acesso às diferentes manifestações culturais, de modo a desenvolver a maior compreensão e a capacidade de intervenção no mundo em que vivem;
b. Acessar progressivamente outros graus ou modalidades de ensino básico e profissional, assim como a outras oportunidades de aperfeiçoamento;
c. Inserir-se no mundo do trabalho com melhores condições de desempenho, assim como a participação crítica e efetiva nos movimentos e demandas sociais;
d. Aumentar a auto-estima, fortalecendo a confiança na capacidade de aprendizagem e a valorização da educação como meio de desenvolvimento pessoal e social;
e. Estimular o exercício da autonomia com responsabilidade, fortalecendo a capacidade de convivência em diferentes espaços sociais e com diferentes perfis de

f. pessoas.

Art. 22º São objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos:

a. Desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da fala, escuta, leitura, escrita e do cálculo;
b. Compreender o ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
c. Desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos, habilidades e a formação de atitudes e valores;
d. Fortalecer os vínculos sociais e os laços de solidariedade humana.

Art 23º A Educação de Jovens e Adultos baseada nas determinações da legislação específica em vigor e para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada para o cidadão exige que o processo de ensino-aprendizagem seja coerente com:

a. os Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
b. os Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
c. os Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Título II
Da Estrutura Organizacional

Capítulo I
Da Equipe Técnico- Administrativo - Pedagógica

Art. 24° Na Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino, a Equipe técnico-administrativo pedagógico é constituído pelo Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Político Pedagógico, Coordenador de Aprendizagem, Incentivador à Palavra, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Secretário.

1° §: A equipe pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI - é constituída pelo Diretor Geral, Coordenador Político Pedagógico, Orientador Pedagógico e Agente do Desenvolvimento Infantil.

2° §: A equipe Pedagógica funciona sob a coordenação geral do Coordenador Político Pedagógico visando a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, cabendo ao Coordenador respeitar as atribuições específicas de cada profissional.

Seção I
Do Diretor

Art. 25°. A Direção das Unidades Escolares da Rede Municipal abrange a Coordenação de ações administrativa, financeira e Pedagógica, assim como a supervisão do cumprimento da cartilha de convivência escolar da unidade escolar. Ela é constituída pelo Diretor Geral, Diretor Adjunto e Coordenador Político Pedagógico.

1º § A Direção é constituída por profissionais do Magistério da Rede Municipal de Nova Iguaçu com formação na área da Educação. Ela deverá ser, obrigatoriamente, eleita pela Comunidade Escolar.

2º § O Diretor Geral, Diretor Adjunto e o Coordenador Político Pedagógico deverão ter, no momento da candidatura aos respectivos cargos, graduação concluída em curso da área de educação, reconhecido pelo Ministério da Educação;

Art. 26° São Atribuições do Diretor Geral:

a. Cumprir e fazer cumprir as leis de ensino e as determinações legais de sua competência;
b. Coordenar a elaboração e o cumprimento da cartilha de convivência escolar;
c. Acompanhar o processo pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar, favorecendo a implementação de estratégias pedagógicas,para a melhoria do desempenho escolar;
d. Estimular, Fortalecer e Participar do Conselho da Unidade Escolar;
e. Estimular e Participar da Unidade Gestora Local (UGL) da unidade escolar;
f. Assinar, juntamente com o secretário escolar, os documentos expedidos atinentes ao expediente escolar;
g. Receber, informar e despachar todo tipo de documentação, encaminhando-a às autoridades competentes;
h. Zelar para que a frequência mínima estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases seja cumprida, criando estratégias que a estimule e impeçam a

evasão escolar;

i. Zelar pela assiduidade e pontualidade dos profissionais da educação que atuam na unidade escolar, tomando medidas que garantam, de forma plena, a oferta integral das aulas previstas no calendário letivo;
j. Propor e discutir alternativas objetivando a redução dos índices de evasão e repetência, consolidando a função social da escola;
k. Propiciar, estimular e apoiar a capacitação continua dos profissionais sob sua direção através de grupo de estudos, seminários, fórum de debates, palestras, oficinas, organizados pela equipe da Unidade Escolar ou promovidos pela Secretaria Municipal de Educação e outras instituições educacionais;
l. Garantir a divulgação, circulação e o acesso de toda e qualquer informação de interesse da comunidade escolar;
m. Zelar pela conservação do patrimônio que lhe é confiado e encaminhar anualmente cópia do inventário dos bens patrimoniais sob sua responsabilidade à Secretaria Municipal de Educação;
n. Representar o estabelecimento perante as autoridades federais, estaduais, municipais e junto à comunidade;
o. Atestar a frequência mensal, de professores e demais funcionários, bem como encaminhá-la pontualmente à Secretaria Municipal de Educação;
p. Supervisionar a qualidade e a distribuição da alimentação escolar, atestando o mapa mensal de distribuição;
q. Garantir, na forma da lei, o efetivo exercício do servidor no estabelecimento de ensino sob sua responsabilidade;
r. Participar de reuniões quando convocado pela Secretaria Municipal de Educação;
s. Promover e incentivar a realização de atividades comunitárias com o objetivo de atender ao Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar;
t. Encaminhar à Secretaria Municipal de Educação a prestação de contas e o movimento financeiro da unidade escolar, após sua democrática aprovação pela Associação de Pais e Mestres (APM) e/ou Conselho Escolar;
u. Garantir as disposições deste regimento;
v. Manter um processo de comunicação claro e aberto entre os membros da escola e entre a escola e a comunidade;
w. Exercer uma gestão e compartilhada, favorecendo as relações interpessoais e o bem comum.
x. Aplicar princípios republicanos na gestão, tratando a todos os cidadãos igualmente e evitando qualquer tipo de prática que fira a ética e o decoro público no uso dos equipamentos e serviços da unidade escolar.

Seção II
Do Diretor Adjunto

Art. 27° Cabe ao Diretor Adjunto assessorar e compartilhar a execução das atividades propostas ao Diretor Geral, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da U.E. e com as determinações legais.

Art. 28° São atribuições do Diretor Adjunto:

a. Substituir o Diretor Geral em seus impedimentos legais eventuais, exercendo as suas atribuições e aquelas delegadas pelo titular, podendo assinar documentos inerentes à função exercida.
b. Atuar como elemento de articulação entre a equipe técnico-pedagógica, corpo docente e direção;
c. Responsabilizar-se pela coordenação administrativa, numa ação integrada com todos os setores e profissionais da Unidade Escolar;
d. Planejar coordenar e gerenciar todos os serviços de apoio administrativo das atividades da Escola, supervisionando os responsáveis pelos encargos e serviços gerais;
e. Oferecer às autoridades competentes as informações pertinentes às inspeções;
f. Colaborar com o diretor geral na destinação e no controle da movimentação dos recursos financeiros da Escola, em consonância com as decisões da Comunidade Escolar;
g. Distribuir e supervisionar as tarefas executadas pelos servidores da Unidade Escolar, assim como o material administrativo necessário;
h. Co-responsabilizar-se pelo desenvolvimento dos recursos humanos da Unidade Escolar.

Seção III
Do Coordenador Político Pedagógico

Art. 29° O Coordenador Político Pedagógico é

o responsável pela coordenação da elaboração e materialização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, em parceria com o conjunto da comunidade escolar.

Art. 30° São atribuições específicas do Coordenador Político Pedagógico:

a. Coordenar os trabalhos visando a elaboração e revisão anual do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, em processo que deve, necessariamente, envolver o conjunto dos segmentos da unidade escolar;
b. Coordenar a equipe pedagógica e o trabalho docente com vistas à realização do Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
c. Participar do Conselho da Unidade Escolar;
d. Coordenar as reuniões e atividades da Unidade Gestora Local (UGL);
e. Mediar a interação das Equipes Administrativa e Pedagógica;
f. Desenvolver ações integradas da Escola junto aos responsáveis e a comunidade em geral.
g. Promover atividades que estimulem e valorizam as habilidades e competências de todos os envolvidos no processo ensino de aprendizagem.

Seção IV
Do Coordenador de Aprendizagem

Art. 31° O coordenador de aprendizagem é o profissional da educação responsável pela articulação entre as atividades do Horário regular e as do Horário complementar, na perspectiva de construir uma educação e um horário integral coerentes e capazes de materializar de forma plena o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

Art.32º São atribuições específicas do coordenador de aprendizagem:

a. Participar, assessorando o Coordenando Político Pedagógico, nas reuniões e atividades da Unidade Gestora Local – instância de integração do horário integral;
b. Acompanhar as oficinas de aprendizagem, observando a atuação dos agentes educadores e intervindo pedagogicamente quando necessário;
c. Coordenar o planejamento das atividades do horário complementar, em parceria com os auxiliares de educação e o conjunto do corpo docente, de modo a garantir a integração pedagógica das atividades dos dois turnos do horário integral;
d. Acompanhar o planejamento das atividades semanais dos auxiliares pedagógicos;
e. Diagnosticar e selecionar, sob a supervisão do coordenador Político Pedagógico, os auxiliares pedagógicos que atuarão no horário complementar;
f. Acompanhar e, se for o caso, traçar e encaminhar estratégicas que permitam o devido atendimento das turmas do horário complementar com necessidades especificas;
g. Acompanhar o processo pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar, favorecendo a implementação de estratégias pedagógicas,para a melhoria do desempenho escolar;
h. Participar dos encontros pedagógicos realizados pela escola;
i. Coordenar a relação da unidade escolar com as instituições parceiras na implementação do Horário Integral;
j. Distribuir e organizar as turmas do horário complementar que necessitam de intervenções efetiva e/ou diferenciadas.
k. Enviar relatório de acompanhamento das turmas do horário complementar, sinalizando avanços dos alunos e intervenções/estratégias utilizadas para reverter o quadro atual.
l. Acompanhar, juntamente ao Orientador Educacional, os índices de evasão do horário integral e propor formas de eliminá-la.

Seção V
Do Incentivador da Palavra

Art. 33° O Incentivador da Palavra é um integrante do corpo docente que tem como

atribuição fundamental estimular o uso da palavra na comunidade escolar, de modo a garantir a materialização do seu Projeto Político Pedagógico e ampliar as condições de exercício da democracia, do respeito à diferença e a formação intelectual dos integrantes da unidade escolar.

Art. 34° São atribuições do Incentivador da Palavra:

a. Coordenar a elaboração e a realização de atividades que ampliem, na comunidade escolar, em particular na sala de aula, o uso da palavra em suas quatro dimensões: fala; escuta; leitura e escrita;
b. Propor estratégias pedagógicas ao corpo docente que estimulem o uso integral da palavra e da relação dialógica na sala de aula e na comunidade escolar;
c. Coordenar o processo de implantação, quando for o caso, e de uso da biblioteca escolar zelando pelo patrimônio da mesma
d. Coordenar a elaboração de metodologias inovadoras, que estimulem o exercício da palavra em suas quatro dimensões, de modo a fortalecer a convivência da comunidade escolar e reduzir as possibilidades de conflitos.

Art. 35° As Bibliotecas Escolares, as Salas de Leitura e espaços afins, todos coordenados pelo Incentivador da Palavra, têm por finalidade:

a. Sustentar e enriquecer as metas educacionais delineadas no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
b. Desenvolver e incentivar, no conjunto da comunidade escolar, o hábito e o prazer da leitura;
c. Oferecer oportunidade de experimentação e criação no uso da palavra, com o objetivo de ampliar o desenvolvimento do conhecimento, da imaginação e da ludicidade;
d. Apoiar a comunidade escolar no emprego da informação em qualquer formato ou meio de transmissão, levando em conta as formas de comunicação mais usuais na comunidade;
e. Proporcionar o acesso a jornais, revistas, informativos e outros meios que ampliem o acesso da comunidade escolar a idéias, experiências e opiniões diversas a respeito do mundo que o cerca.

Seção VI
Do Orientador Pedagógico

Art. 36º A Orientação Pedagógica tem por finalidade o planejamento, a orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades pedagógicas, participando da elaboração e da promoção de atividades que contribuam para a realização da Proposta Política Pedagógica da Unidade Escolar.

Art. 37º A função de Orientador Pedagógico é exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia e/ou em curso de Pós Graduação.

Art. 38º São atribuições do Orientador Pedagógico:

a. a)Participar, com os membros da comunidade escolar e sob a coordenação do Coordenador Político Pedagógico, da elaboração e execução do projeto político pedagógico da escola;
b. Coordenar a organização, a caracterização e o acompanhamento das turmas da Unidade Escolar;
c. Acompanhar e avaliar, junto à equipe docente e aos demais integrantes da equipe técnico-pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, visando a melhoria da qualidade de ensino;
d. Orientar e subsidiar a ação pedagógica do corpo docente, dos funcionários de apoio e dos auxiliares pedagógicos, incentivando o aprimoramento e a articulação entre os membros da Unidade Escolar;
e. Organizar e participar, com a equipe técnico-administrativo-pedagógica e professores, das reuniões pedagógicas com o conjunto de membros da comunidade escolar;
f. Participar do processo de integração escola-família-comunidade, contribuindo para a criação de um espaço educativo de trocas e crescimento recíproco, com vistas ao melhor funcionamento pedagógico e administrativo da Escola;
g. Buscar atualização constante, com vistas a uma prática pedagógica mais competente;
h. Participar de qualificações e de reuniões promovidas pela SEMED, divulgando todas as informações pertinentes em sua Unidade Escolar;

i. Planejar, com a equipe técnico-administrativo-pedagógica, do Conselho de Classe, objetivando a avaliação e tomada de decisões relativas ao processo pedagógico;
k. recuperação paralela, registrando procedimentos;
l. Assegurar a divulgação do regimento escolar, conhecendo, fazendo conhecer e atendendo ás determinações dele emanadas;
m. Coordenar e/ou participar do processo de reflexão e viabilização de novas formas de avaliação do processo educativo.

Seção VII
Do Orientador Educacional

Art. 39° A orientação educacional tem por finalidade resgatar a importância das relações professor-aluno e escola-comunidade-família, numa ação globalizadora e integrada na unidade escolar, pressupondo-se que sua atuação seja mais voltada para o contexto político-pedagógico a partir da compreensão crítica da relação escola/sociedade.

Art. 40º São atribuições do Orientador Educacional:

a. Coordenar e avaliar as propostas da Unidade Escolar com base nas orientações e diretrizes do Projeto Político Pedagógico;
b. Elaborar um Plano Anual de Atuação sustentado no Projeto Político Pedagógico da unidade;
c. Promover o processo de integração escola-comunidade, a fim de criar um espaço educativo de trocas e crescimento recíproco, com vistas à melhoria da qualidade de ensino;
d. Coordenar e participar da elaboração e avaliação das propostas e projetos específicos desenvolvidos pela Escola;
e. Prestar assistência aos alunos, individualmente ou em grupo;
f. Planejar, juntamente com os outros membros da equipe técnico-administrativo-pedagógica, os Conselhos de Classe;
g. Participar dos Conselhos de Classe, fornecendo subsídios ao desenvolvimento do educando e à promoção de uma avaliação coerente com os princípios e objetivos do Projeto Político Pedagógico;
h. Pesquisar, estudar e selecionar assuntos específicos de seu campo de trabalho,
j. Analisar e acompanhar, de forma articulada com os demais membros da equipe técnico-pedagógica, a execução das estratégias a serem utilizadas pelos professores nos estudos de procurando manter-se atualizado;
i. Promover a integração entre os corpos docente, discente e administrativo, contribuindo para a melhoria da ação educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
j. Participar do controle do processo de frequência escolar, acompanhando e analisando a apuração da assiduidade, prestando e difundindo informações aos alunos, pais e responsáveis sobre a frequência, de acordo com a legislação vigente;
k. Encaminhar aos serviços de apoio especializado a freqüência do estudante, de modo a ampliar as possibilidades de integração dos processos de ensino-aprendizagem;
l. Participar da composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;
m. Desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento da relação professor-aluno em situações escolares específicas, colaborando na implementação da metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento;
n. Participar de Formações e reuniões, promovidas pela Secretaria de Educação, divulgando todas as informações em sua Unidade Escolar.

Seção VIII
Do Secretário Escolar

Art. 41º A função do secretário deve ser exercida por profissional legalmente habilitado e designado pela Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu mediante concurso público.

Art. 42º O secretário é responsável por executar todos os serviços de expediente, escrituração, arquivo e correspondência, necessários ao funcionamento da Unidade Escolar, bem como por todos os registros e à validação da vida escolar do aluno.

Art. 43º São atribuições do secretário escolar:

a. Organizar, coordenar e responder pelo expediente geral da secretaria da unidade escolar;
b. Conhecer a legislação de ensino vigente, cumprindo e fazendo cumprir no âmbito de sua jurisdição, as

determinações legais;

c. Conservar atualizado o arquivo das legislações Federal, Estadual e Municipal;
d. Atender à clientela escolar, fornecendo informações e orientações pertinentes;
e. Receber, preparar e expedir a correspondência oficial da escola;
f. Proceder e organizar a efetivação de matriculas de acordo com as normas emanadas da Secretaria Municipal de Educação;
g. Assinar, juntamente com a direção, os documentos expedidos pela Unidade Escolar;
h. Receber, analisar e expedir Históricos Escolares, bem como todos os documentos pertinentes à vida escolar do aluno;
i. Organizar e manter em dia todos os registros do corpo docente e demais servidores;
j. Proceder à lavratura de atas e termos referentes à avaliação e resultados de trabalhos e reuniões;
k. Organizar os diários de classe e do diário único para a verificação da frequência de acordo com a legislação em vigor;
l. Manter atualizados os dados estatísticos de cada bimestre;
m. Manter a Direção informada de todas as ocorrências da Secretaria da Escola;
n. Manter contato permanente com os demais setores da unidade;
o. Distribuir e supervisionar as funções dos auxiliares de secretaria;
p. Participar da construção e elaboração coletiva do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
q. Comunicar à equipe técnico-pedagógica, para providências, os casos de alunos que necessitam regularizar sua vida escolar, seja pela falta de documentação, por lacunas curriculares ou por quaisquer outros aspectos pertinentes, observando os prazos estabelecidos pela legislação em vigor.

Seção IX
Do Dirigente de Turno

Art. 44º Conforme a necessidade da unidade escolar, o Diretor Geral poderá indicar um professor para a função de dirigente de turno.

a. Participar da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola;

Art. 45º O dirigente de turno tem como finalidade apoiar a direção da Unidade Escolar na execução e acompanhamento das atividades administrativas e pedagógicas.

Art.46º Compete ao Dirigente de turno:

a. dar atendimento aos alunos durante todo o período letivo — entrada, recreio e saída;
b. participar das reuniões administrativas e pedagógicas da Unidade Escolar;
c. comunicar ao Diretor da Unidade Escolar as ocorrências de enfermidades eventuais e/ou acidentes com os alunos e com os demais componentes da comunidade escolar, ou qualquer outra ocorrência durante o seu horário de trabalho, mantendo a ocorrência devidamente registrada;
d. participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar;
e. acompanhar a freqüência — pontualidade e assiduidade — do corpo docente e demais funcionários do turno sob sua responsabilidade, encaminhando os dados à direção da unidade.
f. Mediar os eventuais conflitos que ocorram entre os integrantes da unidade escolar, atuando de forma articulada com os integrantes da Câmara de Ouvidoria do Conselho Escolar.

Capítulo III
Da Equipe Docente

Art. 47° O corpo docente da rede pública de ensino da prefeitura de Nova Iguaçu é constituído por professores devidamente habilitados (nos termos da lei), selecionados mediante Concurso Público, e organizado segundo critérios e normas definidos neste regimento e outras normas legais dos órgãos competentes da administração municipal.

Parágrafo único. — O exercício da docência deve ser entendido como um processo planejado de intervenção direta e continua entre a experiência vivenciada do educando e o saber sistematizado, visando a construção de conhecimentos significativos para o desenvolvimento pleno do estudante.

Art. 48° São atribuições do professor regente de turma:

b. Elaborar e cumprir plano de trabalho anual, constituído de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da unidade

escolar;

c. Planejar, executar, avaliar e registrar os objetivos e as atividades do processo ensino-aprendizagem a partir das orientações e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação;
d. ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Calendário Escolar;
e. Respeitar as diferenças individuais dos alunos, considerando as possibilidades de cada um, garantindo sua permanência e participação em aula;
f. Identificar, juntamente com a equipe pedagógica, casos dealunos que apresentem necessidades de atendimento diferenciado;
g. Zelar pela devida organização do trabalho pedagógico na sala de aula e colaborar para a manutenção do bom ambiente de trabalho no conjunto da unidade escolar;
h. Manter atualizado o diário de classe, frequência dos alunos e as ações pedagógicas desenvolvidas, visando a avaliação da ação educativa;
i. Proceder, contínua e permanentemente, a avaliação do desenvolvimento escolar do estudante sob sua responsabilidade;
j. Avaliar de forma permanente o planejamento desenvolvido, tomando medidas para sua retificação, se for o caso;
k. Participar dos Conselhos de Classe, apresentando registros referentes às ações pedagógicas e à vida escolar de seus alunos, analisando e discutindo as causas do desempenho e encaminhando medidas para melhorá-las, de forma continuada;
l. Encaminhar à equipe técnico-administrativo-pedagógica, após o conselho de classe, os conceitos, relatórios das avaliações bimestrais, semestrais e anuais, e a apuração da assiduidade de seus alunos;
m. Manter absoluta assiduidade, comunicando, com antecedência, possíveis atrasos ou faltas;
n. Estabelecer estratégias para a recuperação de alunos que apresentam baixo rendimento;
o. Participar, facultativamente, das atividades de formação promovidas pela Secretaria de Educação, quando para elas for convocado;
p. Prezar pela organização da sala de aula, pelo bom uso e conservação do material didático.
q. Criar estratégias, em articulação com a equipe pedagógica, de interlocução com os responsáveis pelos estudantes, estimulando seu envolvimento no processo de desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Art. 49° É vedado ao professor regente:

a. exercer qualquer ação que contrarie a cartilha de convivência escolar da unidade escolar, cabendo a devida sanção administrativa nos casos em que isso ocorrer;
b. dedicar-se, nas aulas, à defesa de posições que contrariem o caráter republicano, laico e democrático da instituição escolar;
c. aplicar penalidades aos alunos que firam os seus direitos fundamentais e a cartilha de convivência escolar;
d. fazer-se substituir, nas atividades de classe, por terceiros, sem o conhecimento prévio do diretor e/ou abandonar a turma ou parte dela sozinha por qualquer motivo.
e. ministrar aula particular aos próprios alunos;
f. repetir conceitos bimestrais sem proceder à nova verificação do aprendizagem
g. alterar quaisquer lançamentos feitos nos diários de classe e, sobretudo, conceitos atribuídos aos alunos, depois de encerrado o respectivo período, quando tais lançamentos já tiverem sido registrados pela secretaria da escola;
h. omitir a apresentação de avaliações ou trabalhos corrigidos aos alunos, bem como deixar de lhes dar ciência e/ou ao seu responsável da apreciação feita sobre os mesmos.

Art. 50º Além dos decorrentes da legislação trabalhista são assegurados ao Professor os seguintes direitos:

a. receber, por parte da Direção, o devido apoio para o melhor exercício de suas funções;
b. receber suporte pedagógico da equipe pedagógica e da secretaria de educação, a fim e melhor garantir as condições para o seu aperfeiçoamento profissional;
c. licenciar-se, com garantia de remuneração integral, durante dois anos, para realização de curso de mestrado e, durante três anos, para realização de doutorado, respeitando-se o percentual máximo de 10% do corpo

docente da unidade escolar em exercício de licença remunerada e a obrigação de manter-se, após concluído o curso, o dobro do tempo da licença para estudos como profissional da rede municipal de educação de Nova Iguaçu;

e. escolar;
f. apresentar sugestões e exercer práticas que garantam o bom ambiente nas relações cotidianas da unidade escolar.
g. ter garantido 20% de sua carga semanal de trabalho para atividades fora da sala de aula, no caso do professor do primeiro segmento, e 30% dessa carga horária no caso do professor do segundo segmento. O período fora de sala de aula deverá, obrigatoriamente, ser exercido na unidade escolar, sob pena de aplicação de sanções ao docente.
h. ter garantida a sua origem na escola quando licenciado para realização de cursos de mestrado e doutorado.

Capitulo IV
Da Equipe de Apoio

Art. 51º O pessoal de apoio está vinculado à direção e se responsabiliza pela execução de tarefas de natureza burocrática, de manutenção e conservação do patrimônio, da segurança e do funcionamento das atividades de apoio e da Unidade Escolar. A equipe do pessoal de apoio é constituída por auxiliar de serviço administrativo; Auxiliar de Serviços Gerais; Manipulador de alimentos – "merendeira" - e Auxiliar de manipulação de alimentos; e Agente do Desenvolvimento Infantil – ADI.

Parágrafo único - Esses profissionais devem ter como princípio, no desempenho de suas atividades, o caráter educativo de suas atitudes e habilidades individuais.

Art. 52º Os integrantes da equipe de apoio devem participar, efetivamente, da elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar.

Art. 53º As atividades da equipe do pessoal de apoio se constituem no suporte necessário ao pleno desenvolvimento do processo educativo.

Seção I
Do Auxiliar de Serviço Administrativo

Art. 54º O auxiliar de Secretaria atua diretamente junto ao secretário da Unidade Escolar executando as tarefas administrativas

d. ter liberdade para elaborar e implementar o seu plano pedagógico e os seus instrumentos de avaliação, respeitando-se os princípios e exigências do Projeto Político Pedagógico da unidade

que lhe são designadas.

Art. 55º São atribuições do auxiliar de serviço Administrativo*:*

a. Assistir ao secretário da Unidade Escolar, executando as tarefas administrativas relativas à função, em especial:
b. Realizar os serviços gerais de datilografia e digitação, inclusive os de natureza didático-pedagógica;
c. Receber, classificar, expedir, protocolar, distribuir e arquivar documentos em geral;
d. Preencher fichas e formulários que integram a documentação dos alunos e dos profissionais da escola;
e. Atender ao público em geral e prestar informações pertinentes;
f. Executar as demais atribuições pertinentes a sua área de atuação que lhe forem delegadas pelo diretor e/ou pelo secretário da escola.

Seção II
Do Auxiliar de Serviços Gerais

Art. 56° Cabe ao auxiliar de serviços gerais executar trabalho de limpeza em geral nas áreas internas e externas da unidade escolar, assim como prestar serviços auxiliares referentes aos serviços de conservação dos equipamentos escolares.

Art. 57º São atribuições do Auxiliar Serviços Gerais:

a. Remover o pó dos móveis, tetos, portas, janelas e equipamentos, espanando-os ou limpando-os;
b. Limpar escadas, pisos, calçadas, banheiros, copas, varrendo-os, encerando-os ou passando aspirador de pó;
c. Limpar utensílios como: cinzeiros, lixeiros, objetos de adorno, vidros, janelas, entre outros;
d. Arrumar banheiros, limpando-os com água, sabão, detergente e desinfetante, reabastecendo-os de papel higiênico, toalhas e sabonetes;
e. Coletar o lixo e depositá-lo nas lixeiras.

f. Lavar as roupas das crianças, lençóis, cobertores, toalhas e demais roupas usadas nas Escolas Municipais de Educação Infantis;
g. Retirar as roupas do varal, passá-las a ferro, esterilizá-las e guardá-las nas respectivas salas;
h. Efetuar contagem das roupas lavadas e passadas, para controle das mesmas;
i. Executar serviços de limpeza da área externa das Unidades Educativas, varrendo ou lavando calçadas, pátios, paredes, janelas;
j. Participar para o desenvolvimento e acompanhamento dos projetos Municipais como, hortas escolares e o de arborização de áreas externas;
k. Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho;
l. Atender às necessidades de Higiene e Segurança do Trabalho;

Seção III
Do Manipulador de Alimentação – "Merendeira".

Art. 58º Cabe ao manipulador de alimentação cuidar do processo de elaboração da alimentação dos integrantes da comunidade escolar, em especial os estudantes, sob a supervisão da direção.

Art. 59º São Atribuições do Manipulador de Alimentação:

a. Realizar a produção das refeições, de acordo com os cuidados necessários para que os integrantes da comunidade escolar recebam uma alimentação saudável e integral;
b. Coordenar o funcionamento da cozinha e do refeitório, mantendo-os em condições adequadas em termos de higiene e cuidado ambiental;
c. Participar do desenvolvimento e acompanhamento de projetos no âmbito da alimentação integral e de preservação do meio ambiental, tais como hortas escolares e arborização de áreas externas.

Seção IV
Do Auxiliar do Manipulador da Alimentação.

Art. 60º Cabe ao auxiliar de manipulador da alimentação auxiliar o Manipulador da Alimentação a cuidar do processo de elaboração da alimentação dos integrantes da comunidade escolar, em especial os estudantes, sob a supervisão da direção.

Art. 61º São Atribuições do Auxiliar de Manipulação da Alimentação:

a. Auxiliar na preparação de refeições e lanches, descascando e cortando verduras e temperos, lavando e secando louças, servindo as refeições e lanches e fazendo a limpeza da cozinha;
b. Manter a cozinha e o refeitório em condições adequadas em termos de higiene e cuidado ambiental;
c. Participar do desenvolvimento e acompanhamento de projetos no âmbito da alimentação integral e de preservação do meio ambiental, tais como hortas escolares e arborização de áreas externas.

Seção V
Do Agente do Desenvolvimento Infantil (A.D.I)

Art. 62º A função do A D.I., com atuação especifica na Escola Municipais de Educação Infantil (EMEI), é auxiliar pedagogicamente o professor regente.

Art. 63º São atribuições do Agente do Desenvolvimento Infantil:

a. Executar suas atividades junto com a equipe técnico-pedagógica e docente;
b. Auxiliar o professor regente nas atividades pedagógicas;
c. Preservar a organização e higiene do ambiente e de materiais usados pelos professores e crianças;
d. Administrar exclusivamente medicamentos solicitados por escrito, prescritos por um pediatra, obedecendo a dosagem e horários específicos;
e. Manter contato direto com a mãe ou responsável, no momento da chegada da criança à unidade e quando do encerramento das atividades do dia;
f. Participar dos encontros de atualização, cursos, seminários, palestras promovidos pela EMEI e pela Secretaria Municipal de Educação;
g. Manter-se atualizado quanto ao processo do desenvolvimento infantil;
h. Participar, com o professor regente, de avaliações das atividades psicopedagógicas realizadas com as crianças;
i. Executar serviços e atividades junto à criança, mantendo cuidados com a alimentação, higiene e repouso;
j. Acompanhar e auxiliar, quando necessário, as atividades extras realizadas pela EMEI;
k. Atuar, quando solicitado, e sempre que necessário, na distribuição das refeições às crianças da EMEI.
l. Auxiliar a criança nos deslocamentos:

m. Auxiliar e orientar as crianças em relação á higiene:
n. Auxiliar e acompanhar o grupo nas refeições:
o. Acompanhar as crianças no repouso:
p. Acolher as crianças que precisem deixar a sala por algum tempo:
q. Auxiliar o professor em atividades pedagógicas, a pedido do professor e sob orientação deste:
r. Auxiliar na resolução dos eventuais conflitos entre as crianças.

Art. 64º É vedado ao A D I:

a. Efetivar qualquer ação que viole a cartilha de convivência escolar da unidade escolar, sob pena de sanções administrativas;
b. Servir-se de sua função para divulgar idéias que violem o caráter laico, republicano e democrática da unidade escolar
c. Realizar atividades extras que não sejam de orientação, auxilio e acompanhamento pedagógico.
d. Substituir professor e assumir a regência da turma

Art. 65º Além dos decorrentes da legislação trabalhista, são direitos do ADI:

a. Participar da construção, da implementação e avaliação do Projeto-Político-Pedagógico e da Cartilha de Convivência Escolar da unidade;
b. Ter representação no Conselho Escolar;
c. Receber , por parte da Direção, avaliação do seu trabalho e o devido apoio para o exercício de suas funções;
d. Receber suporte profissional da direção e da secretaria de educação, tendo
a. Receber, em igualdade de condições, a orientação necessária ao seu desempenho escolar, bem como o de participar das iniciativas de natureza recreativa ou social programadas pela Unidade Escolar.
b. Ter assegurado por parte da Semed, da Gestão da unidade de ensino e de toda a comunidade escolar, o total de dias letivos previstos no calendário escolar e carga horária diária estabelecida pela legislação em vigor.
c. Ser tratado com respeito e atenção pelo conjunto dos integrantes da comunidade escolar;
d. Ser considerado e valorizado em sua individualidade, sem comparação nem preferências, por todos os integrantes da comunidade escolar;

possibilidades de aperfeiçoamento e atualização;
e. Apresentar sugestões e exercer práticas que garantam o bom ambiente nas relações cotidianas da unidade escolar.
f. Ter garantido, no caso do Agente de Desenvolvimento Infantil, 20% de sua carga semanal de trabalho em atividades fora da sala de aula, de acordo com Plano de Trabalho preparado em conjunto com a equipe pedagógica da unidade. O período fora de sala de aula deverá, obrigatoriamente, ser exercido na unidade escolar, sob pena de aplicação de sanções ao profissional.

Capítulo V
Do Corpo Discente

Art 66º O corpo discente é constituído por todos os estudantes matriculados regularmente nas Unidades Escolares, em torno do qual giram todas as ações educativas.

Seção I
Dos Direitos do Estudante

Art. 67º Os direitos do aluno estão garantidos pela Constituição Federal da República, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Parágrafo único – O prédio e equipamentos da unidade escolar devem permitir o fácil acesso para atender a alunos deficientes e pessoas que necessitem de atendimento especial.

Art. 68º São direitos do aluno:

e. Receber seus trabalhos, tarefas e atividades corrigidos e avaliados até o conselho escolar daquele período;
f. Assistir às aulas e participar das demais atividades escolares sem obstáculos que lhes sejam impostos por motivos independentes de sua vontade ou possibilidade, tais como exigências relativas a uniformes, material escolar etc;
g. Recorrer aos setores competentes da unidade escolar, quando prejudicado em seus direitos;
h. Participar da construção, implementação e avaliação do Projeto-Político-Pedagógico e da Cartilha de Covivência Escolar da unidade;
i. Ser representado no Conselho Escolar e nos Conselhos de Classes;

j. Conhecer a estratégia utilizada pelos professores da Unidade Escolar quanto ao Programa e o processo de avaliação, bem como para os estudos de recuperação;
k. Ser informado de todos os direitos necessários para o pleno desenvolvimento da sua cidadania;
l. Fazer perguntas que julgar convenientes para seu melhor esclarecimento;
m. Utilizar as instalações e dependências pedagógicas da unidade escolar, na forma e nos horários para isso reservados;
n. Não sofrer discriminação de qualquer espécie, em especial por motivo religioso, de convicção política, de caráter étnico-racial ou orientação sexual;
o. Organizar-se coletivamente em forma de Grêmio Estudantil ou outras formas de mobilização do segmento estudante

Seção II
Das responsabilidades do estudante

Art. 69º São deveres do estudante:
a. *Respeitar* a Cartilha de Convivência Escolar da unidade;
b. Frequentar, com assiduidade e pontualidade, as atividades da unidade escolar que lhe cabe ausentando-se apenas mediante solicitação escrita do responsável;
c. Participar das atividades propostas pelos docentes, acatando seus critérios;
d. Zelar pelo bom nome da Unidade Escolar, assim como pela conservação dos bens sob sua guarda ou de seu uso;
e. Cumprir as normas disciplinares da escola;
f. Comunicar à equipe pedagógica qualquer empecilho a sua frequência às aulas e ao cumprimento das atividades escolares;
g. Colaborar na conservação do prédio, mobiliário escolar e todo material de uso coletivo, bem como manter a limpeza em todas as dependências do Colégio;

Art. 70º Na prática de atos considerados infracionais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente , e com a autoria comprovada, o educando poderá:
a. Receber advertência da autoridade competente, que consistirá em repreensão verbal com ciência do aluno e responsável;
b. Reparar os danos que porventura possa ter causado, levando-se em conta sua capacidade, as circunstâncias e a gravidade da infração.

Título III
Da Organização Didático-Pedagógica
Capítulo I
Da Estrutura Curricular

Art. 71º Nas escolas municipais de Nova Iguaçu, os currículos são planejados de modo a serem:
a. Abrangentes - envolvendo todas as experiências vividas pelo aluno, dentro ou fora da escola.
b. Flexíveis - com possibilidade de atualização constante, acompanhamento à evolução do conhecimento e ajustamento às reais necessidades.

Art. 72º A estrutura curricular deve ser estabelecida no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, cabendo à comunidade escolar sua definição, aprovação e implementação, observada a legislação pertinente.
Parágrafo único: As unidades escolares devem elaborar o seu Projeto Político Pedagógico, caso não o tenham, ou ratificá-lo, caso já o possuam, em assembléia geral com todos os segmentos da unidade escolar em prazo máximo de noventa dias após a publicação do presente regimento.

Capítulo II
Da Gestão Escolar Democrática Participativa
Seção I

Art. 73º O principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola é através da participação do conjunto da comunidade escolar, garantida através do funcionamento de fóruns e instâncias adequadas.

Art. 74° As formas de participação da comunidade escolar na gestão são:
a. Assembléia Geral: fórum que reúne todos os segmentos da comunidade escolar, sendo as condições para sua convocação e deliberação definidas no Regimento do Conselho Escolar;
b. Assembléia dos Profissionais da Educação: instância que reúne apenas os profissionais da unidade escolar, dedicada a discutir e deliberar questões pertinentes a estes profissionais. Esse fórum poderá ser convocado pela direção geral da unidade ou por solicitação de, pelo menos, 20% dos

profissionais da unidade.

c. Conselho Escolar: instância de representação, organizada de forma paritária, de todos os segmentos escolares, sendo as condições para sua constituição e funcionamento estabelecidas no Regimento do Conselho Escolar;
d. Assembléia Estudantil: instância de representação dos estudantes, dedicada a discutir e propor questões pertinentes a dinâmica destes no espaço escolar.

Seção II
Do Projeto Político-Pedagógico

Art. 75º O Projeto Político-Pedagógico organiza o trabalho escolar como um todo e dá à escola uma identidade que reflete as concepções educacionais hegemônicas na unidade escolar, respeitadas as determinações legais e os princípios estabelecidos no Programa Bairro Escola da Prefeitura de Nova Iguaçu.

1° § - Devem constar do Projeto Político-Pedagógico: finalidades, princípios e objetivos do trabalho da unidade escolar; diagnóstico do perfil social e do desempenho dos estudantes; organização e matriz curricular; procedimentos metodológicos; princípios de avaliação; recursos humanos e materiais.

2°§ - Toda comunidade escolar deve participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que deverá ser aprovado em Assembléia Geral. A avaliação do Projeto Político-Pedagógico deve ser realizada em períodos determinados pela comunidade escolar, em conformidade com os prazos estabelecidos para realização das metas que compõem a ação educativa do estabelecimento de ensino.

Art. 76º O Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar deve ser analisado, a fim de verificar o cumprimento das normas legais, e acompanhado pela Secretaria Municipal de Educação.

Seção III
Sobre o Programa de Educação Integral

Art. 77° O programa de educação Integral da rede de ensino da prefeitura de Nova Iguaçu encontra-se ancorado nos princípios do Programa Bairro Escola.

1° § - A realização do Horário Integral, nos termos estabelecidos no presente regimento, é parte fundamental do processo de implantação da Educação Integral afirmada no Bairro Escola.

2° § - Cabe à Secretaria Municipal de Educação distribuir para todas as unidades escolares documento com os princípios, finalidades, objetivos e estrutura de desenvolvimento do Programa Bairro Escola.

Art. 78º São atribuições dos auxiliares pedagógicos que atuam diretamente no turno complementar do Programa de Educação Integral:

a. Participar ativamente da elaboração do PPP da escola;
b. Elaborar e cumprir o plano de trabalho de acordo com o PPP;
c. Planejar em parceria com o Coordenador de Aprendizagem os objetivos e as atividades do processo de ensino-aprendizagem a partir das orientações do PPP;
d. Zelar pela organização do trabalho escolar com a manutenção do espaço escolar em tempo integral;
e. Participar dos seminários e cursos de aperfeiçoamento quando convocado;
f. Zelar pelos espaços de parceria e do ambiente escolar, atentando para o seu uso e conservação.

Seção IV
Da Alimentação Escolar

Art. 79° A unidade escolar, na perspectiva de realização da educação integral, tem a obrigação de fornecer uma alimentação saudável e de qualidade, de modo a garantir de forma adequada o desenvolvimento físico e mental do estudante.

Art. 80° Visando garantir a realização devida do horário integral para os estudantes, a unidade escolar deverá oferecer, pelo menos, quatro refeições diárias ao estudante.

Art. 81° A equipe pedagógica, em conjunto com a equipe de alimentação, deverá criar e implementar um plano de educação alimentar que estimule a construção de hábitos alimentares saudáveis do conjunto da comunidade escolar, incluindo atividades para os responsáveis pelos estudantes.

Art. 82° Visando a garantia da qualidade alimentar, é proibida a presença de qualquer instalação ou pessoa na unidade escolar dedicada à venda de alimentos.

Capítulo III
Do Processo de Verificação do Rendimento Escolar e Promoção

Seção I

Do Critério de Avaliação

Art. 83º A avaliação do rendimento escolar na rede municipal de Nova Iguaçu deve ser realizada em consonância com as normas legais e com o Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar, obedecendo aos critérios específicos para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos.

Art. 84º Na Educação Infantil a avaliação deve ser feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Seção II
Da Assiduidade e pontualidade escolar

Art. 85º A assiduidade e pontualidade escolar são obrigações do conjunto de profissionais da educação, discentes e auxiliares pedagógicos.

Art. 86° Os dias e horários de trabalho dos profissionais da educação, assim como a frequência mensal, devem ser colocados em local de ampla visibilidade e circulação da comunidade escolar, de forma a garantir a devida transparência no exercício de suas funções. A infração a esta determinação ocasionará sanções administrativas à direção, efetivadas pela Secretaria de Educação.

Art. 87° A oferta das aulas estabelecidas no calendário escolar é um direito essencial do estudante e somente poderá deixar de ser oferecida por motivo de grande relevância e excepcionalidade, cabendo à direção geral aplicar sanções administrativas para o(os) responsável (eis) pelo ocorrido, quando couber.

Parágrafo Único: a dispensa da turma fora do seu horário regulamentar deve ser comunicada, no prazo máximo de uma semana, à Secretaria de Educação, com sua justificativa devidamente comprovada. A Secretaria deverá criar uma comissão permanente para apurar responsabilidades pelo fato, acompanhar as medidas tomadas em relação aos responsáveis pelo ocorrido e tomar providências para impedir que ele se repita, em especial quando a causa estiver para além da responsabilidade dos integrantes da comunidade escolar.

Art. 88° O acompanhamento e registro de frequência do aluno tem como objetivo a relação com a qualidade de sua aprendizagem e o cumprimento das disposições legais a ela inerentes.

Art. 89º De acordo com a legislação vigente, a rede municipal de ensino estabelece um mínimo de 75% de frequência obrigatória durante o período letivo, independente de justificativa.

Art. 90º Visando consolidar o compromisso com o processo educacional, a rede municipal de Nova Iguaçu, em parceria com o Ministério Público, adota o PROCEE (Programa de Combate à Evasão Escolar).

1° § Cabe aos docentes:

I – comunicar à direção da unidade escolar as faltas injustificadas dos estudantes.

II. Participar de estratégias que ajudem a garantir a presença integral dos estudantes na unidade escolar.

2° § À equipe pedagógica da unidade escolar cabe:

I - identificar a ausência do estudante;

II - reunir esforços, se necessário com a colaboração dos membros da comunidade, para reintegrá-lo à escola;

III - informar à Secretaria Municipal de Educação os estudantes infreqüentes e as providências tomadas para eliminar o problema.

3° § Cabe a Unidade Escolar com o apoio do Serviço de Orientação Educacional:

I - encaminhar os estudantes com mais de 10 faltas para audiência coletiva, conforme legislação em vigor.

Capitulo IV
Do Conselho de Classe e Reuniões Pedagógicas

Seção I
Do Conselho de Classe

Art. 91º Os Conselhos de Classe, realizados em reuniões ordinárias, previamente marcadas em Calendário Escolar de Cada ano letivo, e extraordinárias, quando convocadas pela Coordenação Político Pedagógica da unidade, discutem os problemas especiais dos alunos, suas dificuldades e atitudes, a fim de que se possa estabelecer o tipo de assistência pedagógica necessária a cada um, bem como ratificar e/ou retificar e atribuir menções mais amplas e objetivas a respeito da avaliação do aluno.

Art. 92º São membros integrantes do Conselho de Classe;

a. Coordenador Político Pedagógico da

Unidade Escolar);
b. Professores da Turma;
c. Orientador Pedagógico;
d. Orientador Educacional;
e. Coordenador de Aprendizagem;
f. Incentivador à Palavra
g. Dois representantes discentes, que participarão do encontro em momentos definidos pela equipe pedagógica.

Art. 93º Compete ao Conselho de Classe:
a. conhecer e acompanhar o processo de desenvolvimento global dos alunos;
b. identificar os alunos que apresentam problemas de desempenho e/ou comportamento, estabelecendo o tipo de assistência necessária ao seu devido desenvolvimento;
c. propiciar condições para que o professor avalie o seu desempenho pedagógico pessoal, favorecendo intercâmbio de experiências entre os professores, visando maior unidade no que se refere ao trabalho realizado com a classe;
d. decidir a promoção ou não dos alunos, considerando os critérios de avaliação e promoção estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;
e. propor soluções para os problemas identificados através da ação conjunta de todos os seus membros;
f. propor ações que visem a eficácia do trabalho desenvolvido, contribuindo para a melhoria de todo o processo ensino-aprendizagem.

Art. 94º As reuniões do Conselho de Classe são registradas em atas que, depois de aprovadas, são assinadas por todos os presentes.

1°§ - Os registros decorrentes do Conselho de Classe só são válidos se for observado um quorum mínimo de 50% + 1 dos profissionais da educação que o integram.

2° § - As decisões do Conselho de Classe são soberanas, preponderando o princípio do coletivo sobre o individual.

Seção II
Das Reuniões Pedagógicas

Art. 95º As reuniões pedagógicas, visando a permanente melhoria das práticas educacionais, constituem-se em momentos de reflexão e discussão sobre as práticas sócioeducativas do conjunto da comunidade escolar.
1°§ - As reuniões pedagógicas reúnem, de modo regular, os profissionais da educação, especialmente a equipe do magistério.
2°§ - Sempre que possível, a equipe pedagógica deve promover reuniões pedagógicas dirigidas ao conjunto dos segmentos escolares, em especial os auxiliares pedagógicos e os responsáveis pelos estudantes.

Art. 96º Em atendimento às exigências legais e à necessidade de formação permanente dos profissionais de educação, bem como a garantia de um espaço aberto à discussão e reflexão em torno de temas educacionais, a Secretaria Municipal de Educação deve manter encontros pedagógicos regulares com os integrantes da equipe pedagógica. Cabe a estes profissionais a difusão dos temas e conteúdos abordados na comunidade escolar.

Art. 97º As reuniões pedagógicas devem atender aos seguintes objetivos:
a. Resgatar as ações responsáveis pelo educar e o educar-se, tais como a observação, o registro, a reflexão, a síntese, a avaliação e o planejamento;
b. Identificar as questões e situações importantes para o processo educativo, buscando estratégias para o seu redimensionamento;
c. Produzir novas competências técnicas e teóricas que irão contribuir para as mudanças e transformações a serem realizadas no processo educativo;
d. Assegurar à comunidade escolar o direito à participação e à crítica no processo de tomada de decisão;
e. Possibilitar a formação permanente dos educadores;
f. Aperfeiçoar a participação do coletivo na Unidade Escolar, a fim de que as ações pedagógicas se tornem mais eficientes, propiciando o desempenho satisfatório do projeto pedagógico.

Titulo IV
Do Regime Escolar

Capítulo I
Do Calendário Escolar

Art. 98º O Calendário Escolar tem por finalidade prever os dias e períodos destinados à realização das atividades curriculares das escolas da rede municipal de Nova Iguaçu exigidas por lei.

Art. 99º Em obediência às determinações legais, o Calendário Escolar das Escolas Municipais de Nova Iguaçu fixa o início e o

término dos períodos letivos, planejamento, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, recesso, férias escolares, os dias destinados às comemorações cívicas, sociais e religiosas e os dias de aula de cada mês.

Art. 100º O ano letivo, independente do ano civil, conta, no mínimo, com 200 (duzentos) dias e 800 (oitocentos) horas de trabalhos escolares efetivas.

Art. 101º Ao final de cada ano letivo, a Secretaria de Educação encaminha o calendário do ano seguinte às Unidades Escolares.

Capítulo II
Da Matrícula

Art. 102º Matrícula inicial é a que se dá em qualquer série, ciclo, etapa ou fase na Educação Básica, desde que se trate da primeira matrícula na vida escolar do cidadão.

Art. 103º Matrícula renovada é a que se dá em qualquer série, ciclo, etapa ou fase na Educação Básica, caracterizando-se uma ou mais das seguintes situações:

a. quando o estudante tenha cursado, no mesmo estabelecimento de ensino, período letivo imediatamente anterior, qualquer que tenha sido o resultado final por ele obtido;
b. quando o estudante retoma os estudos no mesmo estabelecimento de ensino após interrupção.

Parágrafo único - Em caráter especial, a matrícula pode ser requerida em qualquer época e concedida pela Unidade Escolar sempre que haja disponibilidade de vaga.

Art. 104º Matrícula por transferência ocorre quando o estudante apresenta à instituição de ensino de destino, Histórico Escolar emitido pelo estabelecimento de ensino de origem, que informa todos os dados pertinentes à vida escolar do mesmo, até a data da emissão do documento.

1° § - O Histórico Escolar de que trata este artigo não pode ser exigido para matrícula inicial no Ensino Fundamental.

2° § - A matrícula por transferência pode ser feita:

I - Por Classificação - quando a instituição de ensino de destino procede à matrícula do aluno na série, ciclo ou etapa de acordo com a indicação do estabelecimento de ensino de origem, constante de histórico escolar.

Art. 105º Na Educação Infantil, a matrícula pode ser feita:

a. Infantil 2 - em se tratando de criança com 2 anos a 2 anos e 11 meses a completar até 31/3 do ano seguinte;
b. Infantil 3 e 4 - crianças de 3 a 4 anos e 11 meses, a completar até 31/3 do ano seguinte;
c. Infantil 5 - crianças de 5 anos, a completar até 31/3 do ano seguinte;

Art. 106º As datas do inicio e término do período de matrícula são determinadas através do documento de matricula elaborado pela Secretaria de Educação.

1° § - É nula, de pleno direito e sem qualquer responsabilidade para a Escola, a matrícula que se fizer com documentos falsos ou adulterados, ficando o responsável passível das penas que a Lei determinar.

2°§ - A assinatura do requerimento de matrícula, pelo aluno ou seu responsável, e o deferimento deste pela Escola implicam a aceitação das normas do presente Regimento, obrigando as duas partes ao seu cumprimento.

Art. 107º O candidato ao Estabelecimento, para matrícula, deve apresentar:

a. Requerimento de matrícula, assinado pelo aluno, quando maior de 18 anos, ou pelo responsável, quando menor de 18 anos;
b. Certidão de nascimento do aluno;
c. Atestado de saúde contendo a especificação do tipo sanguíneo;
d. Declaração de transferência ou Histórico escolar de estudos realizados anteriormente acrescentar;
e. Quando o candidato tiver direito à dispensa da prática de Educação Física, deverá apresentar documento hábil para isso.

Art. 108º A transferência para outro estabelecimento de ensino só pode ser efetuada até 45 dias antes do término do período escolar.

Capítulo III
Da Organização das Turmas

Art. 109º O número de alunos por turma obedece às condições físicas das salas e à limitação decorrente de norma legal, de acordo com determinação da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 110º Para a organização das turmas é considerada a faixa etária dos alunos.

Art. 111º Conforme a necessidade da unidade escolar, o Diretor Geral poderá indicar professores para a função de professor substituto para assumir alguma turma na falta do professor, ou quando o mesmo estiver em Atividade Pedagógica extra-classe.

Capítulo IV
Da Transferência

Art.112º A transferência é a passagem do aluno da unidade escolar para outro estabelecimento ou de um turno para outro na mesma unidade.

Art.113º As transferências nas escolas municipais de Nova Iguaçu podem ocorrer:

I - normalmente, nas férias consecutivas ao término do ano letivo;

II - eventualmente, durante o ano, 45 dias antes do término do ano letivo.

1° § - Ao aluno transferido para as Unidades Escolares municipais é concedido prazo de 20 (vinte) dias úteis para que satisfaça as exigências legais relativas à documentação.
2° § - Os documentos de transferências são fornecidos ao aluno num prazo de até 20 (vinte) dias úteis, a partir da data de entrada de seu requerimento.

3° § - Transferências nos dois últimos meses do ano letivo somente podem ser feitas por motivos relevantes, excluídos os casos de rendimento escolar insuficiente. São considerados motivos relevantes nas escolas da rede:

I - transferências solicitadas por militares e funcionários públicos para seus dependentes, quando transferidos de residência e de serviço;

II - transferências para filhos de artistas circenses.

III - quando houver mudança de residência por município ou bairro distante.

Art.114º Só são aceitos históricos escolares e transferências que contenham o número do ato de criação ou autorização de funcionamento do estabelecimento escolar de origem do aluno, como as assinaturas e respectivos números de autorização ou registro do diretor e secretário.

Título V
Das Disposições Gerais, Transitórias e Finais

Art. 115º Cabe à direção da Unidade Escolar promover meios para leitura, análise e consulta permanente desse Regimento Escolar.

Art. 116º Incorporam-se a este Regimento as instruções, normas, resoluções e deliberações baixadas pelos órgãos competentes, nos limites das respectivas competências, revogando-se, implicitamente, tudo quando haja em contrário.

Art. 117º Este Regimento pode ser modificado sempre que o aperfeiçoamento do processo educativo o exigir e tais alterações só podem ser realizadas após a devida consulta ao conjunto de integrantes da rede municipal de educação de Nova Iguaçu.

Art. 118º Os casos omissos no presente Regimento Escolar serão resolvidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Art. 119º Este Regimento entrará em vigor, após publicação no D.O. da Cidade de Nova Iguaçu.

Anexo I

Distribuição dos tempos de aula para o Horário regular do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos.

Diurno	
Primeiro Turno	**Segundo Turno**
1º tempo – 7:00 / 7:50	1º tempo – 13:00 / 13:50
2º tempo – 7:50 / 8:40	2º tempo – 13:50 / 14:40
3º tempo – 8:40 / 9:30	3º tempo – 14:40 / 15:30
10’ intervalo	**10’ intervalo**
4º tempo – 9:40 / 10:30	4º tempo – 15:40 / 16:30
5º tempo – 10:30 / 11:20	5º tempo – 16:30 / 17:20
6º tempo – 11:20 / 12:10	6º tempo – 17:20 / 18:10

Noturno
Jantar – 18:00 / 19:00 1º tempo – 19:00 / 19:45 2º tempo – 19:45 / 20:30 **10’ intervalo** 3º tempo – 20:40 / 21:25 4º tempo – 21:25 / 22:10 **Ciclo Único** Entrada: 18:00 horas Jantar: 18:00 / 19:00 Início das aulas: 19:00 Intervalo: 20:30 / 20:40 Saída: 22:10

Anexo II: Horário de Entrada e de Saída para o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental e para a educação de jovens e adultos.

Nível ou Modalidade	**Turno**	**Horário de Entrada**	**Horário de Saída**
EMEI	**Manhã**	**7:00**	**17:00**
Primeiro Segmento	**Manhã**	**7:00**	**11:00**
	Tarde	**13:00**	**17:00**
Segundo Segmento	**Manhã**	**7:00**	**12:10**
	Tarde	**13:00**	**18:10**
EJA	**Noite**	**18:30**	**22:10**

ANEXO U - Documento do Bairro Escola - Traçado Metodológico

Fonte: (SILVA, Jailson de Souza e; GOULART, Maria Antonia. **Bairro Escola: a cidade de Nova Iguaçu na busca da educação integral.** Rio de Janeiro: Observatório de Favelas. Morula editorial, 2011).

TRAÇADO METODOLÓGICO – BAIRRO ESCOLA

Introdução

No Bairro-Escola, a proposta é que as atividades educativas complementares à jornada escolar regular resultem da articulação dos esforços multisetoriais nos microterritórios (os bairros) da cidade e tomem a realidade local, seus sujeitos e identidades como pauta inicial das ações oferecidas às crianças, adolescentes e jovens. Nesta proposição, busca-se a convergência de meios que propiciem o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e demais agentes sociais envolvidos no Bairro-Escola, com a construção de um programa de educação integral e em horário integral articulado às escolas públicas municipais.

O Bairro-Escola promove também a integração de programas sociais e educativos municipais, estaduais e federais em funcionamento nas localidades, potencializando a utilização dos recursos humanos, materiais, programáticos e financeiros envolvidos, através da intersetorialidade e da territorialização, fundamentos do Bairro-Escola.

Diante disso, o sucesso do Bairro-Escola depende, sobretudo, da integração dos projetos a ele associados, no que se refere aos seus conteúdos e metodologias. A cooperação e a articulação são parte do conjunto de ações que poderão garantir a sustentabilidade do programa de Educação Integral.

Neste contexto é que foram propostas as ações educativas do Bairro-Escola: as oficinas do Horário Integral. São atividades propostas nos campos do acompanhamento pedagógico, do esporte, do meio ambiente, da saúde e da cultura, realizadas no período complementar ao do ensino regular, dentro e fora do espaço escolar, ocupando os espaços comunitários das igrejas, clubes,academias, espaços comerciais e de serviços, instituições sociais, equipamentos públicos e até mesmo residências, viabilizados pela parceria desses agentes locais. Ou seja, além da ampliação de tempos, foram criados novos territórios educativos dentro e fora da escola, expandindo concomitantemente a rede de atores sociais responsáveis pelos processos educativos locais e, consequentemente, ampliaram-se as oportunidades educativas nos territórios. O resultado foi a ampliação considerável do horizonte pedagógico, que passou do estritamente "escolar" e ganhou o status de "educativo".

As idas e vindas do Bairro-Escola, com seus erros e acertos, foram apontando a necessidade do redesenho de algumas de suas metodologias, o que foi feito através do diálogo interno à administração municipal e dos fóruns de debates com a sociedade civil.

O fato é que as lições aprendidas nos três primeiros anos do Bairro-Escola (2006 a 2008) nos ensinam que não basta integrar os programas. Mais que isto, precisamos também de caminhos para que esta integração se potencialize em ação.

A questão com a qual nos deparamos é "Como podemos aproveitar a intersetorialidade e a integração dos diversos programas para ressignificar e requalificar as ações educativas?" Ou seja, como os programas provenientes dos diversos Ministérios e Secretarias Estaduais e Municipais, podem se integrar em torno de uma metodologia comum a todos eles, de maneira que estruturem todas as ações educativas nas localidades? O que esses programas têm ou podem ter em comum? Com relação às oficinas, nos perguntamos o que os campos do esporte, da cultura, do meio ambiente, do acompanhamento pedagógico e da saúde teriam ou poderiam ter em comum? Nesses três anos construímos e fomos aperfeiçoando metodologias próprias de cada um desses campos. O fato é que o dia a dia tem nos desafiado a buscar nexos entre eles no que diz respeito aos seus objetivos, planejamentos, conteúdos e práticas, assim como aos processos de acompanhamento e avaliação do conjunto de oficinas dos respectivos campos. A falta dessa unidade, sem dúvida, dificulta a integração dos momentos "regular"e "complementar" escolares.

Isto nos leva ao último e talvez maior dos desafios que vimos enfrentando: como essas ações educativas podem estar inteiramente integradas às ações educativas escolares, de maneira que não corramos o risco de criarmos duas escolas: a do "turno" e a do "contraturno"?

Como poderemos caminhar na direção da criação de um Sistema Educativo Integrado, onde a educação escolar e formal, a comunitária/familiar e informal e a educação não-formal possam fazer parte de um mesmo projeto, de um mesmo processo?

Para buscar respostas para esses desafios e melhorar a qualidade de implantação do Bairro--Escola onde ele já acontece, assim como para a sua universalização foi criado o **Traçado Metodológico das Ações Educativas do Bairro-Escola**, que promove o alinhamento de todos os programas e parceiros envolvidos e respectivas instâncias gestoras e executoras do programa. Isto implica em potencializar as especificidades de cada ação educativa na perspectiva de sua integração com as demais. Esta integração considera os **princípios orientadores, eixos estruturantes** e **dimensões metodológicas** comuns, assim como um **modelo integrado de planejamento, monitoramento, avaliação, sistematização e comunicação,** incluindo um **percurso formativo integrado**, que atinja a todos os atores sociais envolvidos neste processo.

COMITÊ GESTOR DO BAIRRO-ESCOLA

PREFEITURA DE NOVA IGUAÇU

Integração das Políticas Públicas e Programas. As Ações Educativas do Bairro-Escola são resultado de uma articulação de programas e projetos federais e municipais e do modelo de co-gestão das ações pelas Secretarias Municipais de Assistência Social, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente e Saúde. Se, por um lado, tal articulação permite que outros atores sociais se co-responsabilizem e co-financiem o processo de aprendizagem integral de nossas crianças e adolescentes, por outro lado, exige que a construção do programa de educação integral se dê a partir do diálogo com as premissas e conceitos adotados por esses programas e projetos.

Este Traçado Metodológico traduz o esforço desenvolvido pelo Comitê Gestor de Educação Integral de Nova Iguaçu1 na articulação dos seguintes programas e projetos:

• Segundo Tempo – Ministério dos Esportes e Secretaria Municipal de Esporte;

• Mais Educação – Ministério da Educação e Secretaria Municipal de Educação;

• Cidade Universitária – Secretaria Municipal de Educação;

• Oficinas de Acompanhamento Pedagógico – Secretaria Municipal de Educação;

• Alimentação Escolar (PNAE) – Ministério da Educação, Ministério dos Esportes e Secretarias Municipais de Educação e de Esportes;

• PSE – Ministério da Saúde e Secretaria Municipal de Saúde;

• PETI – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Secretaria Municipal de Assistência Social e Prevenção à Violência;

• Escola Viva Bairro-Escola – Ministério da Cultura e Secretaria Municipal de Cultura;

• ProJovem Adolescente – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e Secretaria Municipal de Assistência Social;

• Programa Esporte e Lazer na Cidade – Ministério dos Esportes e Secretaria Municipal de Esporte;

Princípios Orientadores

O Bairro-Escola adota uma visão integral e sistêmica do fazer educativo, colocando no centro de sua atenção a satisfação das necessidades de aprendizagem integral da população e do desenvolvimento de uma nova cultura geral sintonizada com os requisitos de uma cidadania plena. Para isto, é fundamental que todo o processo se oriente pelos seguintes princípios:

GESTÃO DEMOCRÁTICA

A participação é um elemento essencial da democracia. A participação proposta pelo Bairro-Escola pretende a ampliação e qualificação dos processos democráticos da escola e de seus parceiros.

Para isso, é fundamental que essa participação se expresse em diferentes aspectos: na presença, na oportunidade de manifestar a opinião, no planejamento, na avaliação e nas diferentes instâncias de gestão. Direção, professores, funcionários, pais, parceiros e demais membros da comunidade têm diferentes papéis no processo educativo. É no reconhecimento e exercício desses papéis, que o processo democrático da escola se fortalece. Esse modelo de gestão vem sendo construído, desde 2005, por meio de um leque de iniciativas, tais como:

• Eleição dos diretores(as) das escolas municipais pela comunidade escolar;

• Eleição dos Coordenadores Político-Pedagógicos das escolas municipais pelos integrantes do quadro do magistério;

• Eleição do Conselho Escolar (representando os 4 segmentos da comunidade escolar: estudantes, responsáveis, magistério e funcionários técnicos e de apoio);

• Implantação da Unidade Gestora Local em cada escola municipal, formada pelo Diretor, Diretor Adjunto, Coordenador Politico-Pedagógico, Coordenador de Aprendizagem, Professor Comunitário (Escola Aberta), Orientador Pedagógico, Orientador Educacional, representante do Conselho Escolar, Coordenador do Núcleo de Esporte Educacional, Coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva, Coordenador do Programa de Saúde Escolar, Representante dos Parceiros Locais.

• Implantação de uma política de gestão que fortaleça uma escola republicana, ou seja, que a gestão esteja assentada nos princípios de imparcialidade, probidade administrativa, respeito às diferenças e valores afins.
• Processo de reflexão e revisão das práticas de gestão escolar, que busque a autonomia administrativa, pedagógica e financeira das unidades de ensino.

INTERSETORIALIDADE

O desenvolvimento integral das crianças e adolescentes pode constituir um objetivo consensual, em torno do qual se articulem programas e ações de várias secretarias, buscando a ampliação das oportunidades educativas. Esse alinhamento ocorre de forma intencional e planejada com oenvolvimento e o (re)conhecimento das ações em curso e do esforço de articulação das mesmas em torno de metas de aprendizagem das crianças e adolescentes atendidos. A intersetorialidade é viabilizada por:
• Constituição de um Comitê Gestor de Educação Integral com representantes das Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esportes,
Meio Ambiente, Saúde e Assistência Social;
• Criação de um Traçado Metodológico articulador dos diversos programas;
• Criação de um Sistema Integrado de Informações – SIBE (Sistema de Informações do Bairro-Escola)
• Criação de um Regulamento Geral para os convênios celebrados pela administração municipal com Instituições da Sociedade Civil.

INTERGERACIONALIDADE

É no reconhecimento de que os saberes estão presentes nas diferentes gerações e que estimular sua circulação é central que o Programa Bairro-Escola tem estimulado a troca de vivências entre os diversos atores do território escolar e do seu entorno. A construção dessa perspectiva é possível através da formação, dentre outras iniciativas, de equipes intergeracionais nas oficinas;

TERRITORIALIZAÇÃO

Cada território apresenta inúmeros potenciais educativos que muitas vezes passam despercebidos para a maioria das pessoas ou são desenvolvidos de forma individual e isolada. É fundamental mobilizar e articular redes sociais e investir na organização comunitária, controle social e sistema de informação e comunicação. Esse processo produz sentido de pertencimento dos sujeitos nos territórios e articula o conjunto dos parceiros como uma comunidade de aprendizagem. Isso é possível através das seguintes estratégias:
• Edital de seleção de projetos culturais, de esporte e lazer e de meio ambiente para estabelecimento de parcerias entre escolas e Organizações Sociais;
• Edital de seleção de parcerias para ampliação dos espaços para o desenvolvimento de atividades educativas;
• Construção de redes locais no entorno das escolas;
• Construção das Matrizes e Planos de Atendimentos de cada Escola.

FOCO NA APRENDIZAGEM

Sabemos que o processo de aprendizagem se dá nos diversos momentos de interação das pessoas entre si e com o território. É preciso qualificar todos esses processos de aprendizagem e garantir que, nas atividades do Bairro-Escola, objetivos específicos de aprendizagem para cada ciclo estejam previstos e sejam perseguidos, somando esforços com a escola e com a família no processo educativo das nossas crianças, adolescentes e jovens.
O sucesso escolar almejado se reflete nos resultados dos estudantes nos exames nacionais, mas também no alcance pelos mesmos dos objetivos estabelecidos no âmbito do município. Objetivos centrados na formação integral do estudante, fazem com que ele possa ampliar suas possibilidades existenciais e, de forma específica, sua racionalidade científica, os valores éticos e a sensibilidade estética.
Para isto, foi estabelecida uma matriz de impactos desejados pelo programa para cada ciclo de aprendizagem que norteia o processo de planejamento e avaliação das atividades propostas, da escola e do programa como um todo.

Eixos Estruturantes

Com base nessa visão sistêmica sobre o processo de aprendizagem e propondo a dinamização do binômio corpo-território, mediatizado pela palavra (linguagens, mídias) o Programa de Educação Integral Bairro-Escola se apóia em três eixos estruturantes:

CORPO

No trabalho com o Corpo, do qual a Palavra é parte intrínseca, busca-se reconhecer o sujeito para além de sua cognição. Trata-se de reconhecê-lo como ser desejante, como ser que vive também no campo do afeto, da política, da relação com sua sexualidade, com sua dimensão física, com seus valores e hábitos. Trata-se de reconhecer e trabalhar com o corpo em todas as suas possibilidades – físicas, mentais, emocionais, sexuais, éticas e estéticas.

PALAVRA

No trabalho com a Palavra, ela é reconhecida como uma dimensão fundamental das relações sociais para a construção da subjetividade e das relações objetivas com as outras pessoas. Nesse caso, falamos da Palavra sempre em suas quatro dimensões: a da escuta, a da fala, a da leitura e a

da escrita. Trata-se, no caso, de valorizar a duas últimas, historicamente consideradas como e fora dela, ter espaços para se colocarem por meio do uso da oralidade, rompendo, muitas vezes, com relações de poder autoritárias e violentas. O uso da palavra, em todas as suas dimensões, possibilita que os sujeitos construam novas formas de se relacionar consigo mesmos e com o grupo, desenvolvendo habilidades cognitivas, valores éticos e a capacidade de trabalhar com o sensível, com a dimensão estética da realidade.

TERRITÓRIO

Por fim, esse sujeito da palavra, que é um corpo integrado, não vive para si mesmo, mas em um território, com diferentes escalas. Desde a escala de seu corpo, imediata, passando pela escala local, seu lugar de vivência cotidiana, sua cidade, seu país e o mundo. Ele vive em diferentes escalas ao mesmo tempo, assim como vive diferentes tempos ao mesmo tempo. O desafio, então, é que perceba a riqueza desse território, em suas diferentes escalas, em sua unidade e pluralidade, como um espiral, conseguindo trabalhar a vivência e a capacidade reflexiva, o sentimento de identidade, de compaixão – de compartilhar uma humanidade comum com outros seres – com a humanidade.

O princípio aqui proposto é o de que todas as ações educativas deverão necessariamente considerar estes três eixos. As ações deverão se referir ao corpo, ao território e à palavra enquanto recursos de conhecimento, de reflexão, de autoconhecimento, de ação, de intervenção, de relação, de conquista, de expressão e de expansão do ser-e-estar-no-mundo. Pois o ser-e-estar-no-mundo não é apenas um conjunto de significados, mas é também um horizonte de atividades.

Dimensões Metodológicas

É fundamental que todas as oficinas garantam as seguintes dimensões nos modos-de-fazer 2:

DIALÓGICA

Propõe que a aprendizagem se produz no diálogo entre iguais, considera todos como portadores de saberes, favorecendo ações que se realizem numa relação de aprendizado mútuo, na troca de idéias e de experiências, na socialização de conhecimentos, na mediação de conflitos e na negociação e construção de consensos, facilitados pela convivência e pelo trabalho coletivo e em grupo.

REFLEXIVA

Propõe o desenvolvimento de postura crítica a partir da reflexão sobre o cotidiano, sobre as experiências pessoais, coletivas e comunitárias, a partir do território e das práticas vivenciadas nas diversas redes. Volta-se para a elaboração do que é vivido – assim como o projetado na razões fundamentais da existência da escola, mas reconhecer que as pessoas devem, na escola ordem imaginária – e para a sistematização dos novos conhecimentos adquiridos.

COGNITIVA

Amplia a capacidade de analisar, comparar, refletir, não só sobre o que se aprende, mas sobre como se aprende. Capacidade de acessar informações e conhecimentos, apropriar-se das aprendizagens, reproduzir e criar novos saberes e transformá-los em novas experiências.

AFETIVA

Desenvolve ações que incentivem a construção dos relacionamentos interpessoais, construção de interesses comuns, cumplicidades e criação de vínculos afetivos que proporcionem alegria e prazer na participação das ações.

ÉTICA

Estimula o exercício da participação democrática, da tolerância, da cooperação, da solidariedade e do respeito às diferenças, para o desenvolvimento de princípios e valores relacionados aos direitos, à dignidade humana, à cidadania e à democracia.

ESTÉTICA

Estimula o desenvolvimento das sensibilidades estéticas na perspectiva da percepção do outro em suas diferenças, independentemente dos valores estéticos padronizados e impostos como mecanismos de exclusão e invisibilidade social. A valorização e legitimação das diferentes expressões artísticas, culturais, de condições físicas, origem étnica, racial, de opção religiosa e de orientação sexual.

LÚDICA

Estimula o espírito de liberdade, a alegria de viver, o desenvolvimento integral de todas as potencialidades humanas, valorizando o jogo e a brincadeira, favorecendo a livre expansão das individualidades.

Metas e Valores

• Valorização do Conhecimento;
• Respeito ao Outro e Aceitação das Diferenças;
• Preservação do Meio Ambiente;
• Respeito à Vida;
• Ação solidária;
• Construção da Autonomia Moral e Intelectual Competências Cognitivas e

Atitudes Básicas.

O conceito de competência é complexo e possui múltiplas dimensões. Pode-se definir competência como a capacidade que os indivíduos têm de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais.

Mais do que os conteúdos das disciplinas escolares, também as habilidades, procedimentos e práticas precisam orientar o

processo de planejamento das atividades educativas.

A *Matriz de Capacidade do Bairro-Escola*, inspirada nos Programas Pró-Letramento3 e Segundo Tempo 4 está associada às *competências* e *atitudes*.

Para definir as capacidades que deverão ser desenvolvidas com cada grupo etário, propõe-se o trabalho a partir das seguintes orientações:

1. Capacidades Lingüísticas: o desenvolvimento das capacidades lingüísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão em situações diferentes das familiares precisam ser ensinadas sistematicamente:

• Compreensão e valorização da cultura escrita;
• Apropriação do sistema de escrita;
• Leitura;
• Produção de textos escritos;
• Desenvolvimento da Oralidade;
• Procedimentos de leitura;
• Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto;
• Relação entre textos;
• Coerência e coesão no processamento do texto;
• Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido;

cultura corporal que representam a substância, a essência do rendimento que permitirão às crianças e adolescentes a tomada de decisão sobre como será a prática de esportes na idade adulta. São pré-requisitos para a estrutura de diferentes movimentos corporais.

• Biotipológicas (Genótipo e Fenótipo);
• Motoras (Condicionais, força e resistência; coordenativas;

mistas, velocidade e flexibilidade);

• Técnicas;
• Táticas;
• Psicológicas (Cognitivas, Volitivas, Emocionais);
• Sócio-ambientais;

Cada oficina é desenvolvida a partir da combinação de uma atividade a uma capacidade.

Deverão ser explicitadas nas ementas das oficinas as competências e atitudes trabalhadas. A combinação de atividades/capacidade deverá ser alterada a cada bimestre, garantindo que cada atividade trabalhe por bimestre associada a uma capacidade diferente, desde que adequada à faixa etária atendida na oficina. Práticas Pedagógicas

AULAS

A aula é o horário de estudo de uma turma na escola. Espaço de tempo organizado onde são construídos novos conceitos que fazem parte de uma leitura de mundo significativa. Segue um cronograma e uma progressão pedagógica eficiente e eficaz no alcance das metas e dos

• Variação linguística;
• Linguagem e Cultura;
• Análise Lingüística e Análise Literária;
• Gêneros e Tipos Textuais;
• Leitura e Processos de Escrita;
• Estilo, Coerência e Coesão.

2. Capacidades relacionadas ao raciocínio lógico-matemático: a ênfase é dada à estratégia de resolução de problemas, em detrimento das questões descontextualizadas e que envolvem apenas procedimentos mecânicos de cálculo:

• Números Naturais;
• Operações com Números Naturais;
• Espaço e Forma;
• Frações;
• Grandezas e Medidas;
• Tratamento de Informação;
• Resolver Problemas;
• Espaço e Forma;
• Grandezas e Medidas;
• Números e Operações/ Álgebra e Funções;
• Tratamento de Informações.

3. Capacidades inerentes ao rendimento esportivo, conjunto de capacidades ligadas ao movimento e

objetivos educacionais traçados coletivamente pela comunidade escolar.

OFICINAS

As oficinas, por sua vez, são estruturadas a partir de uma descrição geral, respeitando as especificidades de cada faixa etária atendida e considerando cada processo anual como parte de uma caminhada e, portanto, propondo novos desafios. O planejamento anual se divide, ainda, em 4 módulos bimestrais com objetivos claramente definidos nas suas respectivas ementas.

As Oficinas são práticas construídas entre conteúdos e linguagens. Refletindo sobre o que fala Kishimoto, em A Escola Viva5, podemos conceber o espaço educativo como um lugar propício para a experimentação e a aprendizagem, aproveitando o interesse da criança, organizando o espaço, os materiais e estimulando as suas ações para que ela possa avançar em sua exploração. Deve ser um ambiente interativo, em que as relações entre os mediadores e as crianças se dêem de forma horizontal, com base no diálogo e no respeito mútuo.

MOBILIDADE

O trajeto dos estudantes da escola para os espaços parceiros deve ser considerado como parte integrante da oficina. Desta forma, é essencial pensar em como a circulação pelo bairro deve ser incorporada ao planejamento das atividades. Coleta de informações sobre o bairro, comportamento, paisagem urbana e

ambiental devem ser problematizados ao longo da caminhada e alimentar a atividade realizada na oficina.

HORÁRIO INTERMEDIÁRIO

É o horário compreendido entre os dois turnos – entre as 11:00H e as 14:00H. Compreende as atividades relacionadas a alimentação, higiene e preparação dos estudantes para o turno da tarde.

As atividades desse horário são realizadas pelas Mães Educadoras e coordenadas pela Coordenadora Política Pedagógica - CPP. São desenvolvidas as seguintes atividades:

• Alimentação: acompanhar os estudantes no refeitório, ajudando a organizar as turmas de acordo com os horários definidos e incentivando as crianças a realizarem uma alimentação saudável;

• Higiene: orientar os estudantes na correta escovação dos dentes e no banho;

• Volta à calma: envolve atividades de contação de histórias, desenho livre, brincadeiras com jogos de tabuleiro, brincadeiras de roda e descanso.

ATIVIDADES ESPECIAIS

São atividades que complementam as demais estratégias. Envolvem debates, passeios, visitas externas, conferencias etc.

ATENDIMENTO DE SAÚDE

O acompanhamento da saúde das crianças é parte do trabalho realizado no Bairro-Escola.

Essas ações serão executadas pelas equipes de Saúde da Família com responsabilidade sanitária naquele território. Serão utilizadas como base para o trabalho as Cadernetas de Saúde da Criança e do Adolescente que prevêem a realização de exames e de verificações periódicas em relação a:

• Vacinação;
• Saúde Bucal;
• Saúde Ocular e Auditiva;
• Acompanhamento do crescimento;
• Orientações para uma alimentação saudável;

As informações levantadas pelas Equipes de Saúde da Família devem ser sistematizadas em relatórios para subsidiar o processo de planejamento do Bairro-Escola em cada território. Questões relacionadas com alimentação e nutrição (subnutrição e obesidade infantil), curva de crescimento, cobertura vacinal, entre outras deverão, quando for o caso, orientar a revisão do cardápio da escola e ser incorporadas aos temas tratados com as famílias. No caso de ser detectada a necessidade de tratamento de saúde de uma ou mais crianças, caberá à equipe de Saúde da Família em entendimento com a Direção da escola e com os responsáveis pela(s) criança(s) a serem atendidas, montar um programa específico.

Campos do Conhecimento e
Atividades Complementares

As oficinas do Bairro-Escola estão organizadas em 5 Campos do Conhecimento ou Macrocampos, coincidentes com as políticas setoriais articuladas e a totalidade dos recursos e propostas pedagógicas disponibilizados:

• Acompanhamento Pedagógico;
• Arte e Cultura;
• Esporte e Lazer;
• Alimentação e Saúde;
• Meio Ambiente.

Para cada Macrocampo, são oferecidas diversas atividades que compõem o conjunto de atividades educativas oferecidas às crianças e adolescentes do Bairro-Escola.

Cada Atividade é associada a uma ou mais capacidades que as crianças e adolescentes devem desenvolver a cada ano, compondo um conjunto de repertórios de oficinas para cada "Atividade/Capacidade".

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Propõe, a partir do apoio metodológico, de procedimentos e de materiais, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, contextualizadas em espaços de pesquisa, estudo, reflexão, debates, ação, experimentação, visitações a diferentes lugares no território e a equipamentos institucionais, públicos ou privados.

Envolve pesquisa, estudo, reflexão, debates, ação, experimentação, elaboração e execução de projetos de pesquisa e/ou intervenção, grupos de monitoria, visitações a diferentes lugares do território e a equipamentos institucionais, públicos ou privados, que propiciam o conhecimento do funcionamento dos seus serviços e produtos. As atividades se organizam a partir de temas transversais e destinam-se, também, ao planejamento, avaliação e sistematização da participação dos alunos na escola, na comunidade e nos programas dos quais participam.

ESPORTE E LAZER

Voltado para atividades e práticas corporais e lúdicas por meio de oficinas esportivas promotoras de socialização e resgate da cultura esportiva local.

Nas atividades e em suas oficinas devem prevalecer o sentido lúdico, a livre escolha na participação e a construção pelos próprios sujeitos envolvidos de valores e significados da prática dessas atividades, com espírito crítico e criatividade.

São desenvolvidas as seguintes atividades:

• Esportes de raquete;
• Futebol;
• Basquetebol;
• Voleibol;
• Futsal;
• Handebol;
• Atletismo;

• Artes Marciais.

ARTE E CULTURA

Trabalha atividades que contemplem a experimentação, discussão e o desenvolvimento do fazer artístico-cultural, em suas diversas modalidades e ações. Contribui para o desenvolvimento de cidadãos que percebam e compreendam o mundo através de um olhar artístico, reflexivo e contemporâneo por meio de linguagens culturais como:

• literatura;
• música;
• artes cênicas;
• artes visuais;
• audiovisual, comunicação e tecnologia;
• cultura popular.

PROMOÇÃO À SAÚDE

Suas atividades contribuem para uma maior reflexão sobre a saúde, conscientização para a assunção de hábitos saudáveis e estímulo à reflexão sobre as questões de saúde de sua comunidade. Desenvolve atividades relacionadas a:

• Alimentação e Nutrição;
• Promoção da Saúde;
• Saúde Bucal.

MEIO AMBIENTE

Desenvolvimento de ações e processos estruturantes de educação ambiental, numa perspectiva sistêmica e integrada, abrangendo: o planejamento interdisciplinar; a inserção qualificada de temas socioambientais no currículo e de ações educadoras integradas no projeto pedagógico da escola; o fortalecimento do diálogo escola/comunidade; a construção da Agenda 21 na Escola; e a articulação em rede de Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida – Com-Vidas.

Busca, fundamentalmente, a construção de hortas escolares e/ou comunitárias e a implementação de projetos para a sustentabilidade ambiental na comunidade.

Rede de Parcerias

É composta pelas Instituições parceiras em cada bairro. Envolve uma ou mais escolas municipais, o núcleo e/ou Pólo de esporte, o Ponto de Cultura Escola Viva, o Núcleo de Educação Ambiental, a Unidade de Saúde da Família e os demais parceiros físicos.

NÚCLEOS DE ESPORTE EDUCACIONAL –SEGUNDO TEMPO

São espaços destinados à prática de atividades de esporte e lazer, públicos, privados ou comunitários, selecionados em edital público para funcionamento como locais para a prática de atividades de esporte educacional em parceria com as escolas públicas municipais do Bairro-Escola.

São apoiados pela Vila Olímpica nas ações de formação continuada, detecção de talentos e realização e participação de jogos, torneios e eventos.

Cada Núcleo atende 200 estudantes 4 vezes por semana, com 2 atividades coletivas e 1 atividade individual. Sua equipe é composta por um Coordenador (professor de educação física), 2 estagiários e 2 monitores.

Em função da sua característica de ação complementar à jornada escolar regular, os Núcleos do Segundo tempo estabelecem estreita relação com as Escolas Municipais com as quais trabalham, organizando de forma integrada seus planejamentos, monitoramento e avaliação. Para além das atividades desenvolvidas diretamente pelos Núcleos do Segundo Tempo, seus coordenadores buscam, também, trabalhar em parceria com os professores de educação física das escolas parceiras fomentando a prática do esporte educacional como ferramenta de inclusão social e a prática de jogos populares e cooperativos.

Os Núcleos do Segundo Tempo contam com o apoio dos Pólos de Esporte e Lazer para as ações de formação continuada, planejamento e desenvolvimento de eventos esportivos, integração entre núcleos, articulação comunitária, armazenamento de materiais e equipamentos, dentre outras parcerias estabelecidas. Nos casos de crianças e adolescentes que apresentem aptidão física e interesse em desenvolvimento específico de determinadas modalidades esportivas, cabe aos profissionais dos Núcleos do Segundo Tempo o seu encaminhamento para os projetos específicos dos Pólos de Esporte e Lazer ou para a Vila Olímpica de Nova Iguaçu, onde o atleta e sua família serão orientados e atendidos.

Atendem prioritariamente os alunos do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental do Bairro-Escola e fazem parte da rede de esporte educacional do Programa Segundo Tempo do Ministério dos Esportes, sendo coordenados pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

PÓLOS DE ESPORTE E LAZER

São Equipamentos Esportivos privados ou comunitários selecionados em edital público para funcionamento como centros de referência territorial e de qualificação da prática esportiva. No que se refere à sua função territorial, o Pólo organiza e coordena os Núcleos de Esporte Educacional do Segundo Tempo e as ações de esporte e lazer na sua área de abrangência. Do ponto de vista da qualificação da prática esportiva, cada Pólo de Esporte e Lazer referencia um conjunto de modalidades esportivas desenvolvidas na cidade, buscando o aprimoramento dos profissionais envolvidos, o envolvimento da comunidade e a articulação de redes.

Atendem prioritariamente alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e jovens participantes dos programas de juventude. Fazem parte da rede de esporte e lazer do Programa
Esporte e Lazer na Cidade – PELC, do Ministério dos Esportes e são coordenados pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer.

PONTOS DE CULTURA ESCOLA VIVA

São locais de referência para a experimentação artística e prática cultural nos bairros. Executam as oficinas culturais para os alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e realizam ações culturais no seu território.
Foram planejados para atuarem de forma complementar às escolas municipais do Bairro-Escola, com as quais precisam construir seus planejamentos, realizar o acompanhamento e a avaliação das suas ações. Devem ser pró-ativos no envolvimento da escola em práticas culturais contemporâneas, buscando continuamente influenciar nos processos educativos, promovendo a interface educação-cultura.
Fazem parte da rede de Pontos de Cultura Escola Viva do Ministério da Cultura e são coordenados pela Secretaria Municipal de Cultura.

NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

São locais de referência para o debate das questões ambientais. Estão articulados pelo Edital de Projetos Ambientais do Fundo Municipal de Meio Ambiente e são coordenados pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente em colaboração técnica com o Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (NIMA/PUC).
Articulam os projetos ambientais realizados pelas escolas com os projetos financiados pelo Fundo Municipal de Meio Ambiente e com os demais atores ambientais do território. Buscam o relacionamento com as escolas, prioritariamente a partir dos Com-vidas, com os quais estabelecem estreita relação e promovem planejamento e planos de ação conjuntos.

UNIDADES DE SAÚDE DA FAMÍLIA

São as Unidades de Saúde de referência para as Equipes de Saúde da Família. Comportam até 4 Equipes de Saúde da Família. Cada Equipe tem responsabilidade sanitária por 3.500 habitantes. São compostas por equipe multiprofissional e têm como foco a promoção da saúde e da qualidade de vida.
Realizam atividades conjuntas com as escolas a partir das diretrizes do Programa de Saúde da Criança e do Programa de Saúde do Adolescente.
Promovem, a partir de planejamento realizado com a escola, ações de verificação das Carteiras da Criança e do Adolescente, oficinas de formação continuada para as Mães Educadoras nos temas relacionados à alimentação e nutrição e a saúde bucal e no planejamento de atividades e eventos de promoção da saúde.
Contam com apoio técnico e financeiro doPrograma de Saúde na Escola – PSE, coordenado pela Secretaria Municipal de Saúde.
Atuam de forma articulada com as demais Unidades de Saúde do município no encaminhamento dos estudantes para assistência à saúde e no atendimento de urgências e emergências.

ESPAÇOS PARCEIROS

São espaços oferecidos pela comunidade, em cada bairro, para sediarem as atividades do Bairro-Escola. Envolve Igrejas, Associações, Clubes,
Academias, Residências, entre outros. São mobilizados a partir do Edital de Parcerias do Bairro-Escola e recebem uma ajuda de custo para ressarcir os gastos decorrentes da utilização do espaço.
Sem prejuízo da relação direta que estabelecem com as escolas, os espaços parceiros assinam um Termo de Compromisso com o Bairro-Escola e são acompanhados e monitorados pela ATA - Organização Não-Governamental conveniada à
Secretaria de Educação para a Gestão das Parcerias do Bairro-Escola. Relação das Escolas com os Parceiros.
Cada Escola deve construir uma relação de respeito e colaboração com seus Parceiros. Muito mais do que a cessão de espaços, a parceria representa uma relação de co-responsabilização pelo processo educativo no seu território.
No que se refere à dimensão formal da Parceria, cabe à ATA (Instituição conveniada para a gestão do programa de Parcerias do Bairro-Escola) a captação, a formalização, o monitoramento das condições estruturais, o cálculo e pagamento dos recursos conforme o estabelecido no termo de cooperação. No entanto, a escola também pode e deve contribuir para o processo de captação, indicando possíveis parceiros e fazendo o reconhecimento dos locais indicados.
Compete ao Coordenador Político Pedagógico:
– CPPP – de cada escola a construção da matriz de atendimento com seus parceiros, combinando os horários de uso e indicando os interlocutores diretos das atividades (oficinas) desenvolvidas no espaço. A partir daí, as combinações quanto ao uso do espaço no dia a dia devem ser realizadas diretamente entre parceiros e unidade escolar.
Aquilo que porventura não for objeto de acordo deve ser comunicado à SEMED e à ATA.

É importante também acordar as demandas físicas, tais como: banheiros, sala com ou sem cadeiras, portão de acesso, entre outros, buscando definir rotinas e normas de relacionamento entre escola e parceiros que deixem claros os procedimentos adotados por ambos, evitando mal-entendidos.

Em relação à limpeza do espaço parceiro, os recursos de manutenção repassados pela ATA aos parceiros cadastrados devem cobrir os gastos com limpeza do espaço, porém cabe um diálogo entre escola e parceiro para um bom entendimento sobre essa demanda. É oportuno discutir com os estudantes nas oficinas formas de contribuir com a conservação de um ambiente limpo e saudável.

Sobre pequenos reparos e outros serviços de manutenção, tendo sido efetuada a formalização da parceria, caberá ao próprio parceiro em acordo com a ATA providenciar o devido reparo.

Reconhecimento dos Espaços

Parceiros pela Escola sempre que for firmada uma nova parceria, caberá à CPP uma visita ao Parceiro, estabelecendo desde o início uma relação interpessoal e buscando a troca de experiências e informações relacionadas à prática cotidiana do Bairro-Escola.

Deve, ainda, ser feito o reconhecimento dos trajetos que futuramente serão feitos com os alunos.

Uma vez definida a rede de parceiros locais cabe à SEMTESP – Secretaria Municipal de Trânsito e Serviços Públicos, elaborar o projeto de sinalização horizontal e vertical e, com base no fluxo de veículos e condições de segurança para as travessias, indicar a lotação de Agente de Trânsito no local. Em qualquer dos casos, havendo ou não a necessidade de lotação de Agente de Trânsito, deverá ser realizada visita da Supervisão e Trânsito à escola para apresentar o plano de segurança no trânsito, esclarecer os critérios utilizados na suaelaboração, entregar a escala dos agentes lotados (quando for o caso) e passar orientações sobre a segurança no trânsito.

Agentes Educadores

DIRETOR(A) GERAL

É o professor da rede municipal, lotado na unidade, eleito pela comunidade escolar para um mandato de três anos, podendo ser reeleito por mais um mandato de período correspondente.

Deve cumprir uma carga horária semanal de 40h.

Tem o papel de promover a integração da comunidade escolar, garantindo o exercício de uma gestão democrática, participativa e envolvida na construção da escola republicana, fazendo cumprir as demandas das ações financeiras, administrativas e pedagógicas em sua unidade escolar.

Responsável por executar a gestão financeira de recursos oriundo de Programas Federais como PDE, PDDE, Programa Escola Aberta, Mais Educação e outros, sempre em consonância com o planejamento proposto por toda a comunidade escolar. **DIRETOR(A) ADJUNTO(A)**

É o professor da rede municipal, lotado na unidade, eleito pela comunidade escolar para um mandato de três anos, podendo ser reeleito por mais um mandato de período correspondente.

Deve cumprir uma carga horária semanal de 40h.

É responsável pelo acompanhamento dos programas educacionais nos aspectos gerais de seu funcionamento: infra-estrutura, organização de tempos-espaços e encaminhamento das demandas administrativas e pedagógicas ao Diretor Geral.

COORDENADOR(A) POLÍTICO PEDAGÓGICO - CPP

É um professor da rede municipal de educação, lotado na unidade, eleito por seus pares para um mandato de 3 (três) anos, podendo ser reeleito por igual período. Deve cumprir carga horária de 40h semanais.

É responsável por gerar clima organizacional favorável à manifestação e à discussão de propostas e de práticas exitosas focadas na Educação

Integral. Cabe ao CPP viabilizar a integração de todos os projetos/ propostas da escola, sendo o mediador entre os programas propostos pelas diferentes esferas governamentais e a equipe de direção bem como demais atores envolvidos nas práticas do cotidiano escolar.

COORDENADOR(A) DE APRENDIZAGEM

É o professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor. Deve cumprir uma carga horária semanal de 40h.

É responsável em acompanhar, orientar e avaliar as atividades complementares, garantindo a integração das ações propostas e a sua articulação com as aulas do turno regular. Deve acompanhar as oficinas, observando a atuação dos Agentes Educadores e intervindo pedagogicamente quando necessário.

ORIENTADOR(A) PEDAGÓGICO (OP)

É o professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor. Deve cumprir uma carga horária semanal de 16hs.

Tem o papel de integrar e articular as ações pedagógicas desenvolvidas na escola, propondo a construção e a dinamização de um currículo participativo. O OP deve orientar e estimular o trabalho dos atores sociais que desempenham

funções na Educação Integral, numa atitude de constante busca de estudo, de troca, ousadia e compromisso. Deve mediar o diálogo entre professores e a equipe gestora local.

Tem a função de assistir o educando, individualmente ou em grupo, visando o desenvolvimento integral e harmônico de sua personalidade, integrando as redes de saberes que exercem influência em sua formação – escola, família e comunidade

– preparando-o para o exercício da cidadania.

COORDENADOR(A) DO NÚCLEO DE ESPORTE

EDUCACIONAL SEGUNDO TEMPO

Profissional de Educação Física de nível superior com licenciatura plena ou bacharel, contratado pela Secretaria de Esportes do Município. Participa do processo de formação continuada oferecido periodicamente pelo Ministério dos Esportes e das formações sistemáticas do Bairro-Escola. Esse profissional deve ser, preferencialmente, professor de Educação Física da rede municipal para favorecer a integração entre as atividades de educação física do turno regular com as oficinas de esporte e lazer do turno complementar.

Seu papel é acompanhar, orientar e avaliar as atividades esportivas desenvolvidas no horário integral pelos profissionais que atuam no núcleo que está sob sua coordenação e responsabilidade. Deve apoiar a escola no planejamento e acompanhamento de ações e eventos de esporte e lazer, em colaboração com os professores da unidade escolar.

COORDENADOR(A) DO PONTO DE CULTURA

ESCOLA VIVA

É o coordenador do Ponto de Cultura que atende os alunos dos anos finais das unidades de ensino. Suas atribuições envolvem a promoção e a articulação das ações das oficinas do Ponto de Cultura com as atividades regulares da unidade escolar e a realização de ações culturais que interfiram no território. **PROFESSOR(A) COMUNITÁRIO**

Professor escolhido pelo diretor entre os professores ou os especialistas efetivos da escola, considerando seu perfil de liderança, sendo responsável pela aproximação entre a escola e a comunidade.

Sua atuação é voltada mais especificamente para levar a escola à comunidade, sendo o elo de vital importância para fortalecer a ponte entre as atividades propostas para o final de semana (no Programa Escola Aberta) e aquelas desenvolvidas durante a semana.

É o responsável pelo planejamento as ações propostas pela comunidade escolar para os finais de semana e deve promover a integração

ORIENTADOR(A) EDUCACIONAL (OE)

É o professor da rede municipal, lotado na unidade e indicado pelo diretor. Deve cumprir uma carga horária semanal de 16hs.

entre as atividades do final de semana e o currículo da escola.

PROFESSORES(AS)

São vinculados às escolas municipais por meio de concurso público para o desenvolvimento de projeto pedagógico. Podem promover aproximações conceituais e procedimentais com as atividades do Bairro-Escola, definidas com os CPPS.

CONSELHEIROS(AS) ESCOLARES

O conselho escolar marca a introdução de um novo modelo de gestão. Cada escola possui um conselho escolar eleito pelos diferentes segmentos (alunos, responsáveis, funcionários, professores e diretor – que é membro nato).

O conselho escolar deve decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos propondo sugestões, soluções e encaminhamentos.

UNIVERSITÁRIOS(AS) BOLSISTAS

O universitário ingressa por meio do Programa "Nova Iguaçu Cidade Universitária" e recebe uma bolsa-auxílio e cumpre carga horária de 12h semanais, 8 horas na realização de oficinas e 4 horas em atividades de planejamento e formação.

Sua atuação nas oficinas é parte do programa de extensão da Universidade na qual estuda.

MONITORES DO MAIS EDUCAÇÃO

O monitor é selecionado diretamente pela escola, preferencialmente a partir do banco de projetos pré-aprovados pelo Sistema Municipal de Editais para Parcerias do Bairro-Escola para atividades de educação integral. Recebe uma bolsa-auxílio para a realização das oficinas e dedica 4 horas semanais às atividades de planejamento e formação. Sua atuação nas oficinas está diretamente ligada ao arco de atividade do Mais Educação para o qual foi selecionado. Ele atua, junto com o universitário, ora no apoio ao desenvolvimento do repertório básico do Bairro-Escola, ora como agente cultural na experimentação da linguagem específica da oficina.

MÃES EDUCADORAS

São selecionadas pela escola dentre as mães de alunos nela matriculados, sendo dada preferência aos integrantes do Programa Bolsa Família.

Recebem uma ajuda de custo e realizam as atividades do horário intermediário sob coordenação do CPP. Cumprem carga horária de 20h semanais, sendo 10 de formação e 10 de atuação na escola.

Participam de Programa de Formação realizado pelas Secretarias Municipais de Educação,

Saúde e Cultura com os objetivos de qualificar sua prática na escola e promover seu desenvolvimento individual e familiar.
São mobilizadas para participarem de programas de saúde da mulher, aumento de escolaridade, oficinas culturais e esportivas.
Atuam como elo de ligação com o representante dos responsáveis no Conselho Escolar da escola, promovendo a aproximação entre famílias e escola e apóiam os processos de comunicação e de informação.
Estão ligadas ao Programa Família Brasileira fortalecida que conta com apoio técnico da UNICEF para o fortalecimento das suas competências das mulheres na proteção à infância e desenvolvimento comunitário.

AGENTES CULTURAIS

São vinculados aos Pontos de Cultura Escola Viva e remunerados por convênios específicos.
Cumprem carga horária de 32h semanais e realizam as oficinas culturais com alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e com os jovens dos programas de juventude.

AGENTES DE ESPORTE E LAZER

São vinculados aos Pólos de esporte e Lazer e remunerados por convênios específicos. Cumprem carga horária definida no convênio e realizam oficinas esportivas com alunos do Segundo Segmento do Ensino Fundamental e com os jovens dos programas de juventude.
Atendem, ainda, outros públicos da comunidade com atividades de recreação, esporte e lazer.

AGENTES DE MEIO AMBIENTE

São vinculados aos projetos do Fundo Municipal de Meio Ambiente, pelo qual são remunerados. Realizam cargas horárias variadas. Executam os projetos ambientais objeto dos convênios firmados com a Secretaria -Escola, encontros mensais com os Orientadores Educacionais das escolas onde atuam e encontros quinzenais com as Equipes de Saúde da Família;

• Diretores e Diretores Adjuntos: encontros mensais com a Secretaria de Educação;

• Representantes dos Parceiros Físicos: encontros semestrais de avaliação com o Comitê Gestor do Bairro-Escola e as Agentes de Desenvolvimento Local;

• Coordenadores Pontos de Cultura Escola Viva e Agentes Culturais: pelo menos 4 encontros anuais, conforme cronograma específico elaborado ao longo do ano;

• Coordenadores dos Núcleos do Segundo Tempo, Coordenadores dos Núcleos do PELC e Agentes de esporte e Lazer: encontros mensais com a Secretaria de Esporte e Lazer;

• Coordenadores dos Núcleos de Educação Ambiental e Agentes Ambientais: encontros mensais com a Secretaria de Meio Ambiente Municipal de Meio Ambiente e apóiam as escolas nos projetos de educação ambiental.

AGENTES DE DESENVOLVIMENTO LOCAL

São contratados pelo Programa de Gestão de Parcerias do Bairro-Escola, vinculadas à ATA (OSCIP executora do programa). Atuam mobilizando a comunidade e criando estratégias de desenvolvimento local. Acompanham os Parceiros do Bairro-Escola de forma regular.

AGENTES DE TRÂNSITO

São funcionários públicos ligados à Secretaria Municipal de Trânsito e Serviços Públicos. Se responsabilizam pela fiscalização do cumprimento das normas de trânsito, controle do tráfego e educação no trânsito. Estabelecem relação com as escolas para o reconhecimento dos trajetos e orientação das equipes das escolas para a mobilidade com segurança. Formação dos Agentes Educadores, reconhecendo a importância de uma formação sistemática propomos uma agenda de encontros específicos, ou seja, direcionados ao trabalho de cada ator do processo.

• Coordenadores Político Pedagógicos (CPPs), Orientadores Pedagógicos, Coordenadores de Aprendizagem e Orientadores Educacionais: encontros mensais com as Secretarias de Educação e a de Cultura;

• Universitários: encontros quinzenais com as Secretarias Municipais com as quais se relacionam;

• Monitores do Mais Educação: encontros quinzenais com as Secretarias Municipais com as quais se relacionam;

• Mães Educadoras: encontros mensais com a equipe de Mobilização do Bairro

• Conselheiros Escolares: encontros bimestrais com a Secretaria de Educação;

• Professores: participam de programas de formação variados, selecionados pelos mesmos dentro os disponíveis no Cardápio de Formação do Bairro-Escola;

• Auxiliares de Serviços Gerais e Merendeiras: encontros periódicos com a Secretaria de Educação.

Outros encontros temáticos são realizados ao longo do ano, de acordo com o calendário escolar e com a programação proposta pelas secretarias.
As Universidades parceiras do Nova Iguaçu Cidade Universitária participam junto ao Comitê Gestor do Bairro-Escola no planejamento e execução das ações de formação.

Organização Curricular

As oficinas do Bairro-Escola são estruturadas a partir do calendário e das matrizes curriculares

do sistema municipal de ensino, articulando-se integralmente ao turno regular:

• 3 segmentos (coincidindo com 1o e o 2º Segmentos do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio);

• 5 Grupos Etários (A, B, C, D e E);

• 4 módulos (coincidindo com os bimestres letivos);

• Planos de atividades semanais;

• Repertórios diários para cada oficina (Planos de Aula);

• Interrupção das atividades nos Períodos de férias escolares, conforme o calendário escolar, Organização dos grupos e da Matriz Curricular.

Os grupos são divididos por Anos de Escolaridade e/ou idade de acordo com a seguinte classificação:

• **Turmas A**: 1º, 2º e 3º Anos de Escolaridade ou 6 a 8 anos;

• **Turmas B**: 4º e 5º Anos de Escolaridade ou 9 e 10 anos;

• **Turmas C**: 6o e 7o Anos de Escolaridade ou 11 e 12 anos;

• **Turmas D**: 8o e 9o Anos de Escolaridade ou 13 e 14 anos;

• **Turmas E**: Ensino Médio ou 15 a 17 anos.

Essa forma de agrupamento foi estabelecida objetivando a diversificação das turmas. Assim, temos grupos com experiências e estágios diversos de aprendizado, estimulando a troca e o aprender com os outros como um modo de viver contemporâneo. Auxilia, ainda, na integração de alunos com distorção idade-série em grupos da sua faixa etária, apoiando a socialização e combatendo a evasão escolar. Permite, ainda, a integração dos parâmetros para agrupamento estabelecidos pelos Programas Segundo Tempo e Pró-Jovem Adolescente.

A matriz de Horários é organizada de acordo com as atividades oferecidas e a quantidade de parceiros, tendo o cuidado de não prejudicar o andamento dos horários da escola, tais como: entrada e saída de alunos, recreação, etc.

Composição Curricular

Uma vez que as atividades educativas são complementares à jornada escolar, utilizamos como referência para a definição da carga horária anual o calendário de 200 dias letivos.

TURMAS A E B

Considerando a carga horária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1o ao 5o ano) de 9 horas diárias, sendo 4 horas dedicadas às aulas e 5 horas às atividades complementares, a carga horária anual de atividades complementares é de 1.000 horas (5 horas diárias x 200 dias letivos).

A carga horária semanal é de 45 horas, sendo 20 horas de aulas e 25 horas de atividades complementares, distribuídas da seguinte forma:

AULAS 20 H;

OFICINAS

-ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 3 H;
-CULTURA E ARTES 6 H;
-ESPORTE E LAZER 6 H.
-PREVENÇÃO E PROMOÇÃO À SAÚDE, ALIMENTAÇÃO E HIGIENE 10 H;

CARGA HORÁRIA TOTAL SEMANAL 45 H.

TURMAS C, D E E

Sendo a carga horária dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6o ao 9o ano) e do Ensino Médio (1o ao 3o ano) de 7 horas diárias, sendo 4 horas para as aulas e 3 horas para as atividades complementares, a carga horária anual de atividades complementares é de 600 h (3 horas diárias x 200 dias letivos).

A carga horária semana é de 35 horas, sendo 20 horas de aulas e 15 horas de atividades complementares, com a seguinte distribuição:

• os eventos e festividades previstas no calendário;

• as atividades de formação propostas e seu calendário de execução;

• as reuniões planejadas.

Propõe-se que o Plano de Atendimento da Educação Integral seja elaborado em consonância com as atividades e metas estabelecidas no Projeto Político- Pedagógico da unidade. Mas é importante considerar que há um conjunto de proposições que foram colocadas em debate na unidade escolar por ocasião do processo de eleição de diretores, diretores adjuntos e coordenadores político-pedagógicos, descritas nos documentos elaborados pelos candidatos eleitos, ou seja, o Plano de Gestão proposto pela direção e o Plano de Ação elaborado pela Coordenação Político-Pedagógica. O Plano de Atendimento da Educação Integral da escola deverá refletir as estratégias de implantação do Projeto Político Pedagógico da Escola, integrando todos os documentos produzidos ao longo dos debates programáticos na escola e, ainda, os planos de atendimento de seus programas e projetos.

Ao longo dos anos de 2008 e 2009, muitas escolas participaram do PDE-Escola. Naquela ocasião, foram elaborados diagnósticos das escolas, seus Planos Estratégicos e Projetos de Melhoria.

É fundamental que o Plano de Atendimento de Educação Integral da Escola reflita as prioridades estabelecidas nesse processo. No esforço de contribuir para a articulação das ações e das propostas metodológicas, o Comitê Gestor do Bairro-Escola vem produzindo um roteiro básico com propostas de atividades. Elas são pautadas em temas considerados fundamentais para serem desenvolvidos nas oficinas do turno complementar, tendo como referência os instrumentos que são encaminhados pelo Ministério da Educação,

como é o caso do material do Pró-Letramento, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Prova Brasil, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa Gestar.

Dessa forma, já foram produzidos Ementas de cada Atividade/Capacidade para cada Grupo Etário, disponibilizadas no "Cardápio de Atividades do Bairro-Escola".

O "Cardápio do Bairro-Escola" consolida as oportunidades disponibilizadas para a rede municipal de educação no que se refere a oficinas culturais, oficinas esportivas, oficinas de acompanhamento pedagógico, cursos de formação continuada, eventos, passeios orientados, entre outras.

Cabe a cada Unidade Gestora Local - UGL

Selecionar as atividades que considera mais adequadas no apoio à escola na implementação do seu Projeto Político Pedagógico. Esse processo de escolha dos itens do "Cardápio do Bairro-Escola" se dá por meio do preenchimento do Plano de

Atendimento da Educação integral da Escola no Sistema de Informações do Bairro-Escola no início de cada ano letivo, conforme orientações previstas no Manual do SIBE. A inclusão de

• Coordenador(a) de Esporte;
• Coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva;
• Um(a) representante do Conselho Escolar;
• Um(a) representante dos Parceiros;
• Professor(a) Comunitário (Escola Aberta).

A UGL deve reunir-se quinzenalmente, ou sempre que for necessário, valendo-se do princípio do diálogo participativo e do compartilhamento das responsabilidades. Ela expressa o princípio fundamental da gestão democrática, configurando-se como uma experiência positiva de incorporação de novas práticas e saberes ao espaço escolar.

Com apoio dos relatórios gerenciais do Sistemade Informações do Bairro-Escola – SIBE- deve ser

analisado nas reuniões:

(a) A estrutura de funcionamento do programa: avaliar a suficiência, qualidade e bom aproveitamento dos recursos humanos e materiais e a suficiência e adequação de infra-estrutura para o bom desenvolvimento das atividades planejadas.

Essas questões devem ser analisadas em conjunto com o planejamento ou a revisão das ações de organização do programa, quais sejam, a seleção das atividades/oficinas, a organização da grade de atendimento, a interlocução com as secretarias envolvidas com a implantação do programa, a seleção dos monitores e mães educadoras, bem como sua orientação, a distribuição dos alunos nos grupos, a articulação com os espaços parceiros.

todas as informações necessárias e a validação dos objetivos e metas da escola são essenciais para que o Plano possa ser monitorado e ações de correção possam ser propostas ao longo do ano.

UNIDADE GESTORA LOCAL - UGL

A Unidade Gestora Local – UGL – é a executora do Programa de Educação Integral na escola. Ela é responsável por conduzir todo o processo de planejamento, implantação, acompanhamento e avaliação do Bairro-Escola em cada Unidade de Ensino.

Seus atores são co-responsáveis pelo planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas do horário integral. Eles cuidam do dia-a-dia da escola, partilhando responsabilidades, refletindo e deliberando coletivamente sobre o andamento do programa na escola. Fazem parte da UGL:

• Diretor(a) Geral;
• Diretor(a) Adjunto;
• Coordenador(a) Político-Pedagógico;
• Coordenador(a) de Aprendizagem (onde houver);
• Orientador(a) Pedagógico;
• Orientador(a) Educacional;

Todos os Agentes Educadores necessários já foram selecionados e contratados? Eles estão atuando de acordo com o Planejamento? Eles estão participando dos Encontros de Formação Continuada? Elas são adequadas aos públicos atendidos? Há parcerias suficientes para o desenvolvimento das atividades planejadas? Os parceiros estão sendo envolvidos no programa? As Turmas estão bem organizadas ou há necessidade de remanejamentos? Os Parceiros executores estão trabalhando de acordo com o planejamento?

(b) A mobilização de esforços para o combate à evasão: acompanhar a freqüência dos alunos, identificando os motivos e suas causas no horário regular/integral, atuando preventivamente nas causas de evasão. A equipe da escola deve atuar para a sensibilização e mobilização das famílias para a educação integral.

Qual o percentual de faltas dos alunos, as principais justificativas e dificuldades encontradas e como solucioná-las? Que atividades estão sendo realizadas com as famílias para promover a valorização da educação integral? Que outras ações podem ser tomadas nesse sentido?

(c) O Planejamento Integrado ao Projeto Político-Pedagógico da escola: buscar estratégias de articulação e de conexão entre as aulas e as atividades complementares. O calendário escolar prevê reuniões pedagógicas da equipe de profissionais da unidade. Esse espaço deve tornar-se espaço de diálogo para que toda a

escola possa se apropriar das propostas das atividades complementares.

É preciso que a UGL - cada ator em sua especificidade - contribua para tornar a educação em tempo integral uma realidade, ou seja, garantindo que os conteúdos disciplinares do núcleo comum desenvolvidos no turno regular possam ser revisitados nas ações do turno complementar. Cabe a essa equipe, a partir da definição do PPP da unidade, traçar os caminhos e as articulações necessárias.

As atividades complementares estão sendo desenvolvidas de forma articulada com as aulas? Como os professores estão participando e como envolvê-los mais nessa integração? Que resultados das atividades estão sendo percebidos em sala de aula? Como as atividades complementares se integram ao PPP da escola?

(d) A articulação da equipe de trabalho: A UGL deve contribuir para a seleção, o acompanhamento do trabalho e a integração dos atores do programa.

Cabe à direção, junto ao CPP, identificar as mães da comunidade que têm perfil para atuar no horário intermediário, selecionar os monitores que podem desenvolver atividades complementares, receber os estagiários e demais monitores encaminhados pelos Programas Nova Iguaçu

Cidade Universitária e Pró-Jovem. Cabe à UGL orientar cada ator, esclarecendo o papel de cada um, a distribuição de sua carga horária, os deslocamentos que serão feitos e a conduta com os alunos na escola e nos espaços parceiros. Deve monitorar e articular as ações desenvolvidas pelos atores, explicitando o foco da ação e apontando as interfaces entre os mesmos.

Como está o clima de trabalho na escola? Que ações podem ser desenvolvidas para integrar os diversos Agentes Educadores? Eles estão atuando da forma planejada? A mobilidade está sendo realizada com segurança e ludicidade? A Equipe e os alunos respeitam e preservam os espaços da escola, da rua e dos parceiros? Os Agentes Educadores cumprem sua carga horária e justificam com antecedência ausências justificáveis? Quais as ações desenvolvidas para integrar os diversos agentes e suas atividades? O que mais pode ser feito neste sentido?

(e) A implantação e o acompanhamento dos instrumentos de registro e avaliação das ações: o trabalho deve ser monitorado por meio de indicadores de avaliação e com base em meios de verificação, tais como freqüência, relação estabelecida com os alunos, participação nas ações da unidade escolar, articulação com o PPP da unidade. Espera-se que a UGL apresente os instrumentos de monitoramento das ações, estabeleça sua regularidade e produza sistematizações sobre o funcionamento das ações.

As atividades estão sendo realizadas de acordo com o planejado? Que resultados estão sendo produzidos? Como os alunos avaliam sua aprendizagem? Como os Agentes Educadores avaliam suas atividades e o impacto no seu desenvolvimento pessoal? Como a comunidade avalia os resultados alcançados no desenvolvimento das crianças e adolescentes e no fortalecimento das relações sociais no bairro? Como a escola avalia o impacto das atividades complementares na aprendizagem das crianças e na qualificação da própria escola? Como as famílias avaliam os resultados do programa nos seus filhos e na sua própria dinâmica familiar?

Para que uma gestão participativa e democrática do programa possa ser efetivada, é necessária uma divisão de responsabilidades entre os atores sociais que compõem a equipe. Em linhas gerais, compete a cada um dos membros da UGL:

• **Diretor/a Geral:** É o principal interlocutor da unidade com a Secretaria Municipal de Educação, cabendo-lhe traduzir em seu plano de gestão os princípios fundantes da educação em Nova Iguaçu. Deve zelar, portanto, para que as escola cumpra seu calendário de reuniões, de discussões, de eventos, de formação, de comunicação com a comunidade, ou seja, participando de todas asações e deliberações de caráter pedagógico, administrativo e financeiro.

• **Diretor/a Adjunto:** Deve auxiliar o Diretor na organização da parte financeira dos Programas em conjunto com os demais integrantes da equipe, com o conselho escolar e a comunidade.

• **Coordenador Político Pedagógico (CPP):** É o gestor, junto à direção, da educação integral. Portanto, articula os turnos escolares, acompanha os atores na execução de suas ações, faz a interlocução com os parceiros da escola, monitora todas as ações que estão previstas no PPP da unidade.

• **Coordenador/a de Aprendizagem:** Também deve acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades semanais desenvolvidas pelos Agentes Educadores. É responsável pela organização tempo/espaço, infra-estrutura e encaminhamentos específicos para a implementação do Programa de Educação Integral da Escola.

• **Orientador Pedagógico (OP):** Deverá atuar articuladamente com o Coordenador Político Pedagógico tanto na construção coletiva quanto no efetivo cumprimento do

PPP, assim como junto ao Coordenador de Aprendizagem e ao OE.

• **Orientador Educacional (OE):** Deve facilitar o relacionamento inter e intra-sujeitos envolvidos no cotidiano escolar (alunos, pais, professores e demais funcionários) e os Agentes Educadores do Bairro-Escola, desenvolver intervenções pedagógicas planejadas, bem como convocar e coordenar reuniões sistemáticas com as famílias, objetivando o estabelecimento de parcerias no processo educativo, também fazem parte de suas atribuições.

• **Coordenador do Núcleo de Esporte Educacional do Segundo Tempo:** Ele supervisiona o controle diário das atividades desenvolvidas, acompanhando o desempenho de todos os membros da equipe, mantendo suas atuações padronizadas, harmônicas e coerentes com os princípios educacionais que norteiam as ações do Núcleo.

• **Coordenador do Ponto de Cultura Escola Viva:**

Ele deve contribuir para as ações e eventos culturais que estejam no calendário da escola e deve fomentar a aproximação dos saberes e culturas populares aos saberes escolares.

• **Representante do Conselho Escolar:** O conselheiro deve garantir que seu segmento tenha acesso a todas as informações e possa opinar sobre as decisões a serem tomadas, evitando que sua opinião prevaleça sobre a do segmento que ele representa.

• **Representante dos Parceiros:** Representa os Parceiros Físicos nas decisões estruturantes do processo de implantação do Bairro-Escola na comunidade.

A dinâmica da relação escola-parceiro deve ser conduzida com os interlocutores de cada espaço utilizado e com as Agentes de Desenvolvimento Local, vinculadas à ATA.

Na UGL, esse representante pode e deve colaborar para o planejamento das ações, contribuindo para a ampliação da rede de parcerias e qualificando a relação da escola com a comunidade, a fim de que se criem bases para uma escola viva, participativa e articulada ao território. É, também, o momento para esclarecer e repactuar os termos das parcerias firmadas, quando necessário.

Professor Comunitário: Por estar antenado com as demandas da comunidade, deve promover articulação com outros agentes culturais e de esporte e lazer da rede que tornem a escola um pólo cultural vivo para a comunidade.

Monitoramento pela UGL

O Acompanhamento das Ações Educativas do Bairro-Escola é de responsabilidade do CPP e/ou Coordenador de Aprendizagem em colaboração com os demais membros da UGL.

O Plano de Educação Integral da Escola deverá ser acompanhado por toda a comunidade escolar e afixado no mural principal da escola, sendo atualizado mensalmente por membro da UGL destacado para a tarefa.

Buscando garantir a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de acompanhamento e avaliação do Plano de Educação Integral, caberá aos membros do Conselho Escolar a elaboração de estratégias de comunicação adequadas a cada um dos segmentos representados – alunos, professores, funcionários e responsáveis.

Para isso, foi elaborado um programa de for mação para o desenvolvimento de habilidades de comunicação dos Conselheiros Escolares em parceria com o UNICEF e a ONG planetapontocom.

Além disso, as oficinas de comunicação podem e devem somar esforços com o Conselho Escolar, produzindo estratégias e materiais de comunicação adequados a cada um dos segmentos da comunidade escolar.

Avaliação

A avaliação no Bairro-Escola representa importante fonte de informações para formulação de práticas pedagógicas, uma vez que os registros feitos ao longo do processo ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e nas demandas de intervenção.

Nessa concepção de avaliação, ela deve estar integrada ao planejamento desde o início. Para isto, alguns elementos devem estar presentes no planejamento dos projetos e atividades do Bairro-Escola, orientando o processo de aprendizagem e permitindo a avaliação dos seus resultados e impactos. O Sistema de Informações do Bairro-Escola – SIBE – foi concebido nessa perspectiva.

Ele padroniza o processo de planejamento das atividades no que se refere às informações relacionadas aos agentes educadores, às escolas, às Instituições Parceiras, às atividades e aos alunos e articula todo o processo de planejamento das atividades educativas do Bairro-Escola a indicadores que permitem seu acompanhamento e avaliação.

O Bairro-Escola, como estratégia de articulação de programas e projetos às escolas municipais, tem como princípio orientador a melhoria da aprendizagem das crianças e adolescentes atendidos e a qualificação da escola pública. Nesse sentido, foram estabelecidos indicadores relacionados a essas duas dimensões, que são vinculados a todas as atividades previstas. Também estão previstos indicadores específicos relacionados a determinadas ações, campos do conhecimento ou políticas setoriais. Faz-se, assim, necessário, que todas as atividades propostas, independente do campo do

conhecimento ou política setorial a que estejam vinculadas, busquem de forma intencional e planejada o impacto na aprendizagem dos alunos e a melhoria da qualidade das escolas públicas da rede municipal de educação. Foram adotados os critérios de eficácia escolar estabelecidos no Manual de Elaboração do PDE-Escola6. São eles:

• **Ensino e Aprendizagem:** Diz respeito à aquisição de conhecimentos e habilidades por parte dos alunos, à proposta pedagógica, ao planejamento pedagógico, ao método
— Até que ponto os progressos valorizados nas ações avaliativas estão sendo confrontados com outras produções dos alunos em momentos anteriores de seu processo de aprendizagem
— Até que ponto os saberes comunitários estão sendo incorporados ao processo de trabalho;
— Até que ponto as capacidades desenvolvidas ou apreendidas permitirão aos alunos acompanhar, com proveito, o percurso seguinte;
— Até que ponto os instrumentos ou procedimentos de avaliação selecionados e utilizados permitem captar, com indicadores descritivos, os progressos realizados pelos alunos em relação a essas capacidades;
— Até que ponto as oficinas propiciam aos alunos outros conhecimentos e vivências além das trabalhadas em sala de aula (artísticas, esportivas, participação social etc.).

• **Clima Escolar:** atmosfera da escola, liderança, ordem, disciplinam segurança, compromisso, ambiente propício à aprendizagem.

• **Pais e Comunidade:** participação e cooperação institucional dos pais e comunidade na escola, contribuição dos pais e de outros parceiros para o sucesso acadêmico dos alunos e para o melhor desempenho da escola.

• **Gestão de Pessoas:** excelência da equipe para o desempenho das funções com profissionais habilitados e capacitados.

• **Gestão de Processos:** clara compreensão da missão da escola, objetivos claros e amplamente difundidos, planejamento estratégico, método gerencial definido, gerenciamento da rotina, trabalho em equipe, informações gerenciais, existência de indicadores e de avaliação de gestão.

• **Infra-estrutura:** condições materiais de funcionamento
(instalações, equipamentos) para que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma adequada.

• **Resultados:** desempenho geral da escola – taxas de aprovação, reprovação, abandono, distorção idade-série, satisfação dos alunos, pais, colaboradores e sociedade, indicadores de melhoria das práticas de gestão, cumprimento das metas estabelecidas.

pedagógico, às estratégias de ensino, às práticas educacionais e à avaliação de aprendizagem, ao material didático e pedagógico em quantidade e qualidade suficientes. Em relação às atividades complementares, é fundamental observar as seguintes questões:
— Até que ponto as oficinas têm sido consideradas como apoio às aulas
— Até que ponto os alunos desenvolveram ou consolidaram determinadas capacidades a cada percurso

O Monitoramento é fundamental, uma vez que orienta todo o processo de aprendizagem, permitindo acompanhar e intervir para reorientar as atividades e garantir o alcance das metas.
Nesse processo de acompanhamento, deve-se estar atento aos avanços e rupturas e propor alterações das rotas traçadas, alterar a organização dos alunos e tomar outras ações ou estratégias que se mostrem mais adequadas.

Instrumentos de Avaliação

EMENTAS DAS OFICINAS

As ementas estruturam os processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das oficinas. Consistem na descrição das ações planejadas e devem ser elaboradas para cada Oficina a cada módulo (bimestre) para cada Percurso.
Pretende-se, com as ementas, organizar o processo de planejamento e acompanhamento das atividades realizadas, mas, também, envolver os alunos no seu processo de aprendizagem, acompanhando aquilo que já foi estudado e auto-avaliando sua aprendizagem.

AULAS DE APOIO, SIMULADOS E CURSOS
PREPARATÓRIAS PARA EXAMES

Atividades de diagnóstico de aprendizagem dos alunos para identificar níveis que eles já consolidaram, suas dificuldades ao longo do processo e as estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. Estão diretamente ligadas aos descritores dos exames nacionais de avaliação da aprendizagem e de seleção para outras Instituições formadoras e aos programas de aceleração escolar para os casos de distorção idade-série.

CONSELHOS DE CLASSE

Reuniões previstas em calendário escolar para avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

REUNIÕES DE PAIS

Encontros regulares com os responsáveis pelos alunos para discutir, a partir do seu ponto de vista, os progressos e desafios da escola. Contam com as Mães Educadoras como moderadoras.

Informações Gerais

MATRÍCULA

A matrícula do horário integral é parte do processo de matrícula do estudante na escola, ficando esta incompleta no caso da ausência de documentos relacionados às atividades complementares.

MATERIAL INDIVIDUAL DOS ALUNOS

Quando for o caso, será distribuído de acordo com planejamento da escola.

UNIFORME

O uniforme das atividades complementares será parte do uniforme da rede municipal de educação e seguirá o mesmo padrão adotado pelo uniforme da rede. **HORÁRIO ESCOLAR**

O horário escolar passa a vigorar das 7:00h às 17:00h (9 horas diárias) para o 1o Segmento do Ensino Fundamental e das 7:00h às 15:00h ou das 9:00h às 17:00h (7 horas diárias) para o 2o Segmento do Ensino Fundamental.

ALIMENTAÇÃO

Serão oferecidas 5 refeições diárias aos alunos de acordo com cardápio oficial da Secretaria Municipal de Educação. Os horários e eventuais substituições de itens para adequação ao processo de aquisição dos gêneros dos produtores da agricultura familiar (desde que autorizados pelo nutricionista responsável) serão planejados pelas escolas.

CALENDÁRIO ESCOLAR

Todas as atividades desenvolvidas farão parte do calendário escolar da rede municipal de educação.

ASSISTÊNCIA À SAÚDE DO ALUNO

Alunos em atendimento continuado de saúde terão flexibilização da carga horária de atividades, garantindo a liberação de acordo com o atestado medico.

ACOMPANHAMENTO DA FREQÜÊNCIA ESCOLAR

A freqüência às oficinas é obrigatória. Os procedimentos de combate à evasão escolar (PROCEE) deverão ser utilizados também para as faltas dos estudantes às oficinas, ainda que eles tenham comparecido à escola para as aulas regulares.

Notas

1. Essa instância governamental é formada pela Coordenadoria Geral do Bairro-Escola, Secretarias de Assistência Social, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente e Saúde

2. Com referência às **DIMENSÕES METODOLÓGICAS DO PROJOVEM ADOLESCENTE** presentes no: TRAÇADO METODOLÓGICO / ProJovem Adolescente – Serviço Sócio-educativo, Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS – 2008.

3. Com referência nas **MATRIZES DE CAPACIDADES** presentes no:PRÓ LETRAMENTO , Ministério da Educação – MEC – 2008.

4. Com referência nas **CAPACIDADES INERENTES AO RENDIMENTO ESPORTIVO** presentes no: MATERIAL DIDÁTICO PARA O PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROGRAMA SEGUNDO TEMPO, Ministério do Esporte - 2008.

5. Em O brincar e a emergência da linguagem (letramento), Tizuko Morchida Kishimoto.ESCOLA VIVA. - ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE SOCIAL, CLAUDIA RIOLFI - Editora Mercado de Letras - 2004.

6. Com referência na **ANÁLISE DOS CRITÉRIOS DE EFICÁCIA ESCOLAR** presentes no: COMO ELABORAR O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCOLA, Ministério da Educação – MEC – 2007.