



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

Viviane Penso Magalhães

**Orientação Pedagógica em Duque de Caxias:
repensando práticas para trilhar novos caminhos**

Duque de Caxias

2014

Viviane Penso Magalhães

Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos



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

Orientadora: Prof^a Dra Maria Isabel Ramalho Ortigão

Duque de Caxias

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

M188 Magalhães, Viviane Penso.
Tese Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas
para trilhar novos caminhos / Viviane Penso Magalhães – 2014.
86f.

Orientador: Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Orientadores educacionais – Duque de Caxias (RJ) – Teses. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.048.3(815.3)

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

Assinatura

Data

Viviane Penso Magalhães

Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos

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

Aprovada em 20 de maio de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a Dra Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a Dra Amelia Escotto do Amaral Ribeiro
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a Dra Elisangela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2014

DEDICATÓRIA

À vocês que fazem parte dos meus planos: Pedro Henrique e Maria
Fernanda, meus filhos; Paulo Magalhães, meu marido; e amigo.

AGRADECIMENTOS

A jornada foi longa e com alguns obstáculos que não me deixaram desanimar. Agradeço a todas as pessoas que em minha vida fazem parte pela força e motivação. Contudo, quero aqui demonstrar gratidão a algumas pessoas que são fundamentais na minha vida e que sem elas muitos aprendizados não teriam sido possíveis.

À Deus que com sabedoria iluminou meu caminho, mesmo que em alguns momentos esses caminhos tenham sido repletos de obstáculos, e me guiou nas conquistas maravilhosas em minha vida.

Em especial ao meu pai (em memória) que, de onde estiver, com certeza, está feliz e orgulhoso por mais esta conquista.

Aos meus familiares que sempre estiveram comigo, tendo paciência e ajudando com meus filhos nas horas que não pude dar-lhes atenção por estar na construção deste trabalho.

À minha orientadora que me incentivou o tempo todo, elevando minha autoestima e não deixando que eu desanimasse. Com ela aprendi muito e levarei seus ensinamentos por toda vida.

Aos professores desta instituição de Ensino - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, no qual levo um pouco do conhecimento compartilhado por cada um deles.

Às professoras doutoras da minha banca de qualificação, que, com suas carinhosas colocações, foram determinantes para o crescimento e desenvolvimento do meu estudo.

Aos amigos que estiveram comigo ao longo destes dois anos como aluna do programa, ouvindo minhas queixas e angústias e dividindo comigo as dificuldades deste momento da minha vida.

De modo especial as minhas amigas de Elisabeth Machado, Raquel Fonseca e Claudia Flor de Lótus que me auxiliaram tanto na parte textual e de formatação.

Aos Orientadores Pedagógicos do município de Duque de Caxias que participaram desse estudo por me concederem as entrevistas e se tornarem grandes amigos como também a Secretaria Municipal de Educação que permitiu efetuar esta pesquisa e muito contribuiu me concedendo a oportunidade de licença para estudos.

A vida é aquilo que acontece enquanto fazemos planos para o futuro.

Jonh Lennon

RESUMO

MAGALHÃES, Viviane Penso. *Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos*. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação que buscou conhecer o trabalho do orientador pedagógico (OP) na rede do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Especificamente, buscou-se responder as seguintes questões de pesquisa: (a) Quais os dispositivos legais que conformam a profissão do OP no município de Duque de Caxias?, (b) que atribuições são demandadas pela escola a este profissional? e (c) como o OP percebe o trabalho por ele desempenhado na escola? Para a realização da pesquisa, partimos de uma retrospectiva histórica da função deste profissional, por meio da análise de documentos legais (leis, decretos, pareceres e diretrizes), identificando marcos da constituição desta profissão. A pesquisa também fez uso de entrevistas a uma amostra de orientadores que atuam na rede escolar desse município, escolhidos de forma aleatória. As entrevistas foram analisadas segundo orientações de Bardin e visaram à identificação do modo como este profissional concebe a sua atuação no âmbito da orientação pedagógica na escola. Por meio de análise estatística aos dados dos diretores da Prova Brasil 2009, a pesquisa buscou ainda identificar, em uma perspectiva panorâmica, como a direção da escola percebe o trabalho do orientador pedagógico. A análise aos documentos evidenciou mudanças significativas na concepção e atuação do orientador pedagógico, ampliando sua atuação às questões da gestão escolar. As análises estatísticas evidenciaram que a maioria das escolas públicas brasileiras conta com o apoio de um orientador pedagógico e que o diretor escolar considera fundamental contar com tal profissional na unidade. As entrevistas evidenciaram que os orientadores pedagógicos se enxergam como um elemento de potencialidade nas escolas e colocam em destaque a necessidade de uma formação profissional que dê conta tanto dos aspectos políticos envolvidos na gestão educacional, como dos aspectos pedagógicos demandados pela escola.

Palavras-chave: Orientador Pedagógico. Gestão Educacional. Práticas Educacionais.

ABSTRACT

MAGALHÃES, Viviane Penso. *Educational Guidance in Duque de Caxias: rethinking practices to find new paths*. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2014.

This paper presents the results of an investigation that sought to know the work of the instructional designer (OP) in the municipality of Duque de Caxias , Rio de Janeiro network. Specifically , we sought to answer the following research questions : (a) What are the legal provisions that make the profession of OP in Duque de Caxias , (b) tasks that are demanded by the school to this professional ? and (c) as the OP realizes the work he performed in school ? To conduct the survey , we start from a historical overview of the role of this person , through the analysis of legal documents (laws , decrees , opinions and guidelines) , identifying landmarks of the constitution of this profession . The research also made use of interviews with a sample of counselors working in this county school system , chosen randomly. The interviews were analyzed according to Bardin and guidelines aimed at the identification of how this professional conceives its performance under the tutoring at school. Through statistical analysis to the data of the directors of Proof Brazil 2009, the survey also sought to identify , in a panoramic perspective as the school board realizes the work of the instructional designer . The analysis showed significant documents in the design and performance of the instructional designer changes , expanding its activities to issues of school management . Statistical analyzes showed that most of the Brazilian public school has the support of an educational supervisor and the school principal considers it vital to have such a professional in the unit . The interviews showed that the mentors see themselves as an element of potential schools and put emphasis on the need for training that takes into account both the political aspects involved in educational management as pedagogical aspects demanded by the school .

Keywords : Pedagogical Advisor . Educational Management . Educational practices

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Panorama cronológico do profissional, segundo os documentos legais	30
Quadro 2	Organização das funções de Orientador Pedagógico e Orientado Educacional, segundo o Regimento Escolar das Unidades do município de Duque de Caxias	32
Quadro 3	Informações sobre os entrevistados.....	42
Quadro 4	Itens do Questionário da Prova Brasil 2009, aplicado ao diretor da escola	59
Quadro 5	Item 97 do questionário da Prova Brasil 2009, aplicado ao diretor da escola	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009 - Brasil	60
Tabela 2	Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009 Estado do Rio de Janeiro	60
Tabela 3	Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009 Município de Duque de Caxias.....	60
Tabela 4	Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor Prova Brasil 2009 - Brasil da escola	63
Tabela 5	Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor Prova Brasil 2009 – Estado do Rio de Janeiro.....	64
Tabela 6	Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor Prova Brasil 2009 – Município de Duque de Caxias.....	64

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA	20
1.1	Apontamentos para um novo rumo	31
1.1.1	<u>O Orientador Pedagógico: novos rumos em tempos de avaliação</u>	38
2	ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: O QUE DIZEM ESTES PROFISSIONAIS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS?	41
2.1	Conhecendo os Orientadores Pedagógicos entrevistados: gênero, formação e vida profissional	42
2.2	Condições de trabalho do Orientador Pedagógico na rede municipal de Duque de Caxias	44
2.2.1	<u>Capacitação docente</u>	45
2.2.2	<u>O âmbito do diretor e da gestão escolar</u>	47
2.2.3	<u>A infraestrutura e recursos da escola</u>	48
2.2.4	<u>Condições salariais</u>	49
2.2.5	<u>O Orientador Pedagógico e a Relação família x escola</u>	50
2.3	O que fazem os Orientadores Pedagógicos?	51
2.4	O Orientador Pedagógico e sua função política na escola	55
3	O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA VISÃO DO DIRETOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NOS MICRODADOS DA PROVA BRASIL 2009 – BASE DO DIRETOR	58
3.1	Orientação Pedagógica: uma função na escola que ajudam a minimizar problemas	59
3.2	O Orientador Pedagógico e a escolha do livro didático	62
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS	70
	APÊNDICE 1 - Roteiro de entrevista com os Orientadores Pedagógicos	75

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação à Secretaria de Educação- SME/DC.....	76
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	77
ANEXO 1 – Carta de Apresentação à escola (SME).....	78
ANEXO 2 – Questionário Diretor –Prova Brasil.....	79

INTRODUÇÃO

A motivação...

Durante toda a infância e adolescência convivi com a ideia de escola como um templo sagrado do saber, pois este conceito me foi passado por meus pais e avós que não completaram se quer o ensino médio. Nas lembranças de escolaridade, remeto sempre à admiração e à curiosidade com que observava as tarefas realizadas pelos profissionais da escola onde estudei. Naquela época, ainda não sabia muito bem identificar o papel do diretor, coordenador e/ou orientador, mas já percebia a movimentação que existia fora de sala de aula, sob a responsabilidade destes profissionais. Hoje, com o passar dos anos, tenho me dedicado a compreender o trabalho destes profissionais, em especial o do Orientador Pedagógico.

Ingressei no magistério há 20 anos para trabalhar como professora alfabetizadora em uma escola particular, especializada em Educação Infantil. Nela atuei como professora durante dois anos e, logo depois, passei a atuar como coordenadora pedagógica. Em outra escola, também privada, onde ingressei em 1997, também lecionei e coordenei as atividades escolares. E assim foi por mais dez anos, dividindo-me entre o trabalho na sala de aula, com os alunos, e o trabalho na equipe pedagógica, que envolvia planejamento, organização e auxílio aos docentes.

Em 2007, ingressei na rede pública, como Orientadora Pedagógica no Município de Duque de Caxias. A primeira vista, fui surpreendida com depoimentos de professores que relatavam dificuldades existentes no ensino público: carência de profissionais e materiais, degradação do espaço físico, agressividade entre alunos, comunidade com históricos familiares complicados e um forte sentimento de desânimo por parte dos professores, devido ao descaso dos governantes e insatisfação com as políticas públicas, dentre outras.

Depois, compreendendo melhor o funcionamento da escola e vivendo as atribuições cotidianas, me estimulei a refletir sobre as práticas educativas e a pensar projetos que pudessem acrescentar algo ao processo educativo daquele espaço. Neste momento, somaram-se as experiências vivenciadas na rede privada com as novas perspectivas do ensino público.

A experiência profissional nas escolas particulares foi fundamental para o trabalho desenvolvido na orientação pedagógica na rede pública, pois trouxe um entendimento das especificidades que caracterizam e diferenciam as duas instâncias escolares- pública e privada.

O trabalho na esfera pública faz enxergar que além das características existentes nas atividades educativas de um orientador – dinamismo, criatividade e estímulo à reflexão dos atos pedagógicos – exigem-se também um compromisso de zelar pela qualidade de um serviço que influencia um direito que é de todos, o direito à Educação.

Com a crença da importância e da relevância do trabalho do Orientador Pedagógico nas escolas, esta pesquisa voltou-se à compreensão das atuações e fazeres pedagógicos desse profissional, refletindo sobre sua constituição profissional, legislação e tarefas atuais. Em especial, além da leitura de documentos oficiais e de uma revisão da literatura específica, que em muito nos ajudou a situar este profissional no campo da educação, buscamos um diálogo com alguns Orientadores Pedagógicos que atuam na rede municipal de Duque de Caxias, cujos depoimentos contribuíram para ampliar a compreensão pretendida.

Na sequência, e ainda na parte introdutória, apresentamos a pesquisa, seus objetivos e o caminho realizado para o seu desenvolvimento. Na continuidade apresentamos os demais capítulos. O capítulo um é destinado à discussão originada de nossa leitura aos documentos oficiais e à revisão da literatura específica. Em especial, nosso olhar a estes materiais focou a identificação de momentos importantes para a constituição da profissão em relação a: (a) a preocupação com a formação profissional da educação, representada pela criação da Faculdade de Educação, (b) o surgimento de leis e diretrizes que garantissem ao curso de Pedagogia a formação do especialista em supervisão e (c) as modificações na profissão até chegarmos aos dias de hoje com a Orientação Pedagógica.

No segundo capítulo apresentamos os resultados da pesquisa em relação às entrevistas com cinco orientadores pedagógicos da rede municipal de Duque de Caxias. Trazemos aqui uma discussão reflexiva sobre a fala desses orientadores a respeito de suas práticas profissionais, levando em consideração alguns temas centrais como: formação/capacitação de professores, a relação direção x Orientação Pedagógica, infraestrutura/ recursos da escola, participação da família na escola e condições salariais.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados de nossas análises aos dados da Prova Brasil 2009 – Base de dados do Diretor de Escola. Em especial, analisamos as respostas dos dirigentes escolares ao questionário aplicado nessa avaliação nacional, a algumas perguntas que cujas respostas nos remetiam à atuação do orientador pedagógico.

Por fim, o capítulo quatro apresenta as nossas considerações finais.

A definição...

As experiências vivenciadas na educação foram essenciais para a construção do objeto de estudo no âmbito do Mestrado. Situações desagradáveis do cotidiano trouxeram indagações que ajudaram a construir caminhos para a pesquisa. Dentre estas situações, destacam-se: a falta do entrosamento no trabalho escolar, a dificuldade existente na relação entre professores e orientadores, a visão de Orientador Pedagógico como um fiscalizador e supervisor das atividades educacionais, o trabalho burocrático desvinculado da prática e sem sentido. As queixas de professores, por um lado, e da coordenação, por outro, terminaram por oferecer um amplo campo para se discutir como atua, na escola, o Orientador Pedagógico.

Os encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) para os Orientadores Pedagógicos (OPs) e Orientadores Educacionais (OEs) traziam discursos muito carregados de queixas que nos abriam um amplo campo de discussão, capaz de ajudar na construção de caminhos para nossa pesquisa. As conversas revelavam anseios por mudanças na área de atuação. Reivindicavam projetos consistentes, planejamentos contínuos nas escolas, formação e uma unidade de trabalho para o grupo.

Neste contexto, começamos a olhar a profissão como um interessante tema a ser estudado, pois percebíamos nas falas uma preocupação com a mudança, mas em contrapartida, uma postura profissional fincada em práticas tradicionais construídas ao longo da história da função.

Como já foi dito, a opção pelo estudo da Orientação Pedagógica nasce da experiência por mim vivenciada na profissão, o que não nos isenta de deixar claro que apesar da semelhança e proximidade desta com a Orientação Educacional evidenciamos que existem caminhos distintos e importantes nas práticas das duas funções (Orientação Pedagógica e Orientação educacional). Veremos no decorrer da pesquisa que o advento das funções surge de diferentes necessidades: o orientador educacional (OE) mais ligado à orientação dos alunos às questões educacionais e escolares; já o Orientador Pedagógico (OP) exerce funções vinculadas ao controle e à supervisão do funcionamento pedagógico interno das escolas.

Para estruturar o objeto de pesquisa foi necessário entendê-lo, ou seja, fazer um estudo sobre sua constituição: De onde veio? Qual a sua história? De que forma chegou até aqui? Desta forma foi possível levantar alguns pontos-chaves que justificam as práticas atuais.

O auge das funções de Orientador Educacional e de Orientador Pedagógico acontece no momento histórico que privilegia o trabalho burocrático, de fiscalização e de controle, como podemos ver em Saviani (2000, p. 221):

Sabe se, por exemplo, que, nos últimos anos, dado o controle político tecnoburocracia militar que assumiu a tarefa de planejar o processo econômico, a educação foi chamada a integrar esse processo. E neste sentido toda ênfase posta na tarefa educacional foi uma ênfase técnica., uma ênfase de racionalidade técnica. (SAVIANI, 2000, p. 221).

De acordo com o autor (SAVIANI, 2000), estas funções nascem com um caráter técnico e de controle, com o compromisso de preservar uma educação pautada na preparação para o trabalho e para a ordem social, vivenciando um contexto histórico de revoluções, movimentos sindicais, ditadura militar, industrialização, onde a inserção no mercado de trabalho se tornava uma peça fundamental para organização social, para isso nada melhor que a presença de um profissional preparado.

Ao longo dos 70 anos de existência da Orientação Pedagógica como profissão novos rumos já foram tomados e muitas mudanças surgiram, inclusive, em suas nomenclaturas. O que ontem chamávamos de inspeção, outrora de supervisão, hoje chamamos de Orientação Pedagógica.

Estas nomenclaturas, presentes em diversos pareceres, leis, decretos legitimam os cargos oferecidos ao mercado de trabalho. Analisando a história da Orientação Pedagógica como profissão, podemos dizer que sua ideia partiu da ação de supervisionar e inspecionar.

Na época do Império brasileiro é atribuído aos inspetores gerais o ato de supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares. Além de presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura das escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.

Na República estas questões se intensificam como podemos observar na colocação de Reis Filho (1995 apud SAVIANI, 2008):

a dominância de atribuições burocráticas sobre as técnico-pedagógicas, nas funções de inspetor. Considera que a própria definição de fiscalização para suas atividades acarretava prejuízo pedagógico. E conclui que esse defeito parece insanável, levando sempre a um mesmo resultado: burocratizar a ação educativa e fazer incidir sobre a rotina as preocupações do inspetor, que deveriam ser orientadoras (REIS FILHO, 1995 apud SAVIANI, 2008, p. 24).

Através do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, a categoria de técnicos ou especialistas em educação, formados pelo curso de Pedagogia, na Faculdade de Educação,

Ciências e Letras, acentua o caráter tecnicista da função, surgindo as habilitações, como podemos ver no trecho abaixo:

No final da década de 60, já no período militar decorrente da ruptura política consumada com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas do ensino. Nesse contexto é aprovado pelo então Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252 de 1969 que reformulou os cursos de Pedagogia (SAVIANI, 2008, p. 29).

As habilitações dividem as funções educativas que dão origem ao que conhecemos hoje como administração, supervisão (ou orientação pedagógica) e a orientação educacional. Baseando-se neste esclarecimento, partimos para a pesquisa sobre os Orientadores Pedagógicos do município de Duque de Caxias. A escolha deste município como campo de atuação decorre de minhas experiências profissionais, mas também por ser um município que tem mantido concursos públicos para a função “Orientador Pedagógico”, categorizando-a como Professor I (especialistas), ou seja, licenciados com nível superior e especialização na área de supervisão.

Nesta perspectiva, nasce à ideia de uma pesquisa qualitativa que busca compreender o papel ou função do Orientador Pedagógico na atual conjuntura política educacional e qual é o seu espaço de atuação deste profissional no município de Duque de Caxias. Especificamente, perseguimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os dispositivos legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Descrever as atribuições legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Analisar as funções desempenhadas pelo Orientador Pedagógico nas escolas.

Em parte, esclarecemos um pouco da característica burocrática que ainda identifica a carreira. O que veremos ao longo desta pesquisa é que este aspecto inerente à profissão deve se tornar aliado ao serviço, não um obstáculo. Os dados originados deste trabalho devem contribuir para a reflexão e o bom funcionamento da escola. Na sequência, apresentamos os caminhos percorridos durante a pesquisa.

Os caminhos...

Como já mencionado anteriormente, para realizar este estudo, foi necessário, primeiramente, entendermos um pouco da história da profissão, no sentido de conhecer melhor o objeto de estudo. Para isso, foi necessário um “garimpo” nos documentos oficiais – leis, regulamentos, pareceres e regimentos que normatizam e/ou regulamentam a formação e atuação deste profissional. Este garimpo ocorreu tanto em sites oficiais, como o do Ministério da Educação, da Câmara dos Deputados e do Município de Duque de Caxias, como em blogs ligados a Secretaria Municipal de Educação do Município de Duque de Caxias (SME-DC). Paralelamente, realizamos uma revisão da literatura específica, no sentido de identificar conceitos fundamentais que ajudassem a dialogar com a empiria e que fundamentasse nossos achados durante a realização da pesquisa.

Buscamos, em autores como Brzezinski (2010), Silva (2003) e Saviani (2000), a definição dos conceitos de formação dos profissionais em educação e com a perspectiva histórica das profissões de Orientadores Pedagógicos e Educacionais. Encontramos, em Placco, Almeida e Souza (2011), a contribuição das ideias de espaço e identidade da coordenação pedagógica.

Além da revisão dos documentos e da literatura, decidimos por entrevistar alguns profissionais – Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Duque de Caxias. Para isso, a pesquisa construiu um roteiro de perguntas, tendo como pano de fundo a revisão que fizemos na literatura específica e nos documentos oficiais, minha própria experiência como Orientadora Pedagógica e as recomendações teórico-metodológicas de Earl Babbie (2005).

O roteiro de entrevistas englobou temas como: formação acadêmica, tempo na profissão, tempo de exercício no município de Duque de Caxias, condições de trabalho, tarefas, funções e papel da profissão. No processo de construção outras questões foram surgindo, criando assim, novas categorias. Embora optássemos trabalhar com um roteiro pré-determinado, buscamos deixar espaço para que a partir das primeiras indagações outras perguntas pudessem ser formuladas. Com isso, procuramos tornar as entrevistas em conversas dialógicas e produtivas, dando voz aos entrevistados. O roteiro completo utilizado nas entrevistas encontra-se no Apêndice 1.

A seleção dos Orientadores Pedagógicos baseou-se em uma seleção de escolas. Por sua vez, estas escolas foram escolhidas com base nos seguintes critérios:

- Estarem localizadas em diferentes distritos do município de Duque de Caxias;
- Ter Orientadores Pedagógicos atuando nas escolas;

- Aceitação prévia por parte da direção da escola, abrindo as portas para a pesquisa.

Para a escolha das escolas e dos OPs, foi necessária uma autorização na Secretaria Municipal de Educação do Município (SME-DC). Esta autorização ocorreu por meio de uma conversa com a Chefia do Departamento de Educação Básica e a Chefia da Supervisão Pedagógica, no dia 18/10/2012. Com a autorização em mãos, fui encaminhada às unidades escolares portando as cartas de aceite.

Em acordo com a SME-DC, optamos por percorrer o município, entrevistando um profissional de cada distrito. São eles: Distrito Central de Duque de Caxias (conhecido como Centro), Distrito Oeste (conhecido como Campos Elísios), Distrito Leste (conhecido como Embarié), Distrito Norte (conhecido como Xerém). Respectivamente, as escolas em que atuavam os entrevistados seguiram as seguintes características: duas escolas regulares municipais de pequeno porte, apenas com turmas do primeiro segmento do ensino fundamental, e duas de grande porte, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Médio, em estruturas de CIEPs (Centro Integrado de Educação Pública).

Das cinco entrevistas realizadas com Orientadores Pedagógicos, a primeira funcionou como piloto, em que foi possível testar e avaliar o instrumento construído pela pesquisa. Após esta entrevista de validação, alguns ajustes foram feitos e o roteiro de perguntas foi reformulado. As entrevistas foram gravadas com permissão prévia dos entrevistados. A eles foram garantidos sigilo e anonimato nas informações que nos prestaram. Todos assinaram um termo de consentimento livre para participação na pesquisa (ver APÊNDICE 03).

Alguns encontros foram realizados nas escolas de lotação do profissional e outros em lugares acordado com eles. Embora saibamos que o “lugar” da fala sempre é significativo, e que neste caso o “ambiente institucional” pode ser de grande valia para sentirmos como se dão as relações internas, não foi possível realizar todas as entrevistas nas escolas, devido ao grande deslocamento dos profissionais, indo de uma escola para outra. Isto ocorre, pois muitos destes Orientadores Pedagógicos têm mais de um emprego e/ou matrículas.

A análise dos resultados das entrevistas teve como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), que a sugere, como ponto de partida, uma organização. Segundo a autora, as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material; e, por fim, (3) o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

A análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009). A análise nos permite comparar as diversas práticas existentes no universo da Orientação Pedagógica. Segundo Bardin (2009),

tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação dos dados em bruto do texto, transformação esta que por recorte, agregação e enumeração, permiti atingir uma representação do conteúdo, ou da expressão; susceptível de esclarecer o analista a cerca das características do texto (BARDIN, 2009, p. 15).

As entrevistas possibilitaram detectar as percepções que os Orientadores Pedagógicos têm do seu trabalho, além de abrir espaço para as queixas e angústias que os assolam. Foi possível conhecer um pouco sobre quem é este profissional e entender melhor como caminha a relação deles com os problemas atuais da educação.

Conseguimos também detectar que para estes profissionais, além das tarefas designadas pela sua profissão existe uma outra função que sobrepuja todos os fazeres, é a preocupação com a formação humana, com a influencia positiva que seus atos e atitudes podem trazer aos indivíduos envolvidos nas escolas onde atuam.

Motivada pela minha participação no projeto de Pesquisa Observatório de Periferias Urbanas e por uma disciplina cursada no Mestrado – Fundamentos da Pesquisa Quantitativa em Educação –, decidimos por olhar também os microdados da avaliação nacional Prova Brasil 2009 (INEP, 2009). Especificamente, analisamos as respostas dos diretores ao questionário contextual dessa avaliação. Esta análise foi realizada com auxílio do software estatístico *Statistical Package for Social Science for Windows* (SPSS).

Esta análise nos possibilitou um olhar ampliado e panorâmico sobre nosso objeto de pesquisa. Percebemos, por exemplo, que cerca de 47.8% das escolas públicas brasileiras contam com a presença de um orientador pedagógico. Por meio de uma seleção de casos para nos aproximarmos mais de nossa realidade, verificamos um aumento nesses percentuais quando consideramos apenas os dados referentes ao estado do Rio de Janeiro (49,6%) ou ao município de Duque de Caxias (64,1%).

Tais análises aos dados da Prova Brasil nos possibilitou verificar também a existência de um valor concedido à função do orientador pedagógico por parte dos diretores, até mesmo pela contiguidade do trabalho dos dois. Toda a preocupação em tratar a Orientação Pedagógica sempre vinculada às questões cotidianas da escola e educacionais de forma geral dá-se devido ao fato de compreender que é pela escola e para a escola que entendemos ser importante desenvolver o empirismo sobre a questão, buscando trazer para academia debates e discussão que visam à melhoria da profissão e não a sua extinção.

1 UM OLHAR SOBRE A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Para compreender a constituição desta profissão nada melhor que conhecermos um pouco sobre leis que fizeram e fazem parte da carreira do Orientador Pedagógico. Trazemos aqui resultados de uma pesquisa documental que objetiva ampliar a compreensão deste profissional, sua existência, seu percurso e, quem sabe, apontar novos caminhos para sua atuação.

Fazer um melhor entendimento da profissão implica dizer que questões, como a formação, campo de atuação, o ambiente de trabalho, conflitos e crises de identidade, precisam ser estudados e entendidos a partir da história de sua composição e dos documentos legais que ajudaram a constituir sua trajetória.

A análise de algumas leis nos ajudou a entender um pouco sobre esta antiga profissão. Mesmo com distintas nomenclaturas ao longo de sua história, deixa clara a sua importância e presença no espaço escolar.

No desenvolvimento da pesquisa, percebemos que é fundamental entender em que momento histórico e econômico a lei foi criada, pois esta compreensão nos possibilita uma leitura mais crítica sobre o que ela dispõe. Avaliar o momento em que se inserem os acontecimentos educacionais, configurou-se um bom exercício para melhor consonância da atuação do Orientador Pedagógico desde o início de suas práticas.

Após a passagem da primeira Guerra mundial, o Brasil vivencia mudanças nos setores econômicos, políticos e sociais. De acordo com Brzezinski (2010) houve um redimensionamento dos problemas educacionais por influência dos novos ideais pedagógicos, assentados no ideário liberal. A educação passou a ser fator de reconstrução social e à escola foi atribuído um novo papel em decorrência das novas condições de vida e de trabalho dos centros urbanizados, com repercussões sobre a política de formação para o magistério. Neste sentido, cresce a necessidade de criar cursos de níveis superiores para formar a mão de obra para educação.

No século XX, entre as décadas de 20 e 30, vários acontecimentos marcaram e impulsionaram mudanças e reformas na educação. Modelos educacionais* foram seguidos no Brasil, trazendo discussões que vislumbrava o avanço dos estudos de nível superior.

* Segundo Brzezinski (2010), nos anos 20 foram efetivadas reformas nos Estados coordenadas por educadores apoiados nos moldes democráticos e no ideário da Escola Nova de John Dewey, expoente máximo do

Influenciado por outros países, vemos despontar no Brasil a primeira profissão de apoio à educação, a Orientação Educacional. Segundo Pimenta (1988), a Orientação Educacional foi precursora nas profissões técnicas ligadas à educação, tendo origem aproximadamente em 1930, aos moldes do EUA, oferecendo orientação às escolhas profissionais dos adolescentes. Segundo Garcia (2011, p. 10) “a Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 refere-se ao orientador educacional facilitando as escolhas profissionais, esclarecendo e aconselhando”.

Nesta época, no plano internacional, acabava de vivenciar a crise de 1929, com o declínio do liberalismo, a ascensão do fascismo, juntamente com controle sobre o trabalhador. No Brasil, experimentavam a Revolução de 30, a intensa atuação dos movimentos sindicais e posteriormente o governo Vargas com uma regulação do trabalho, através das leis trabalhistas aprovadas entre 1930 e 1937[†]. Neste contexto, a indústria, com sua forte representação no mercado de trabalho, traz para Orientação Educacional características voltadas à orientação do trabalho.

O Decreto n. 17.698, de 1947, referente às Escolas Técnicas e Industriais trazem as primeiras menções ao cargo de Orientador Educacional, ainda ligado a uma questão de orientação ao trabalho. Pois de acordo com o momento histórico, o crescimento urbano e a industrialização exigia formação técnica e incentivo ao mercado de trabalho.

Em 1958, o MEC regulamentou provisoriamente o exercício da função e o registro do Orientador Educacional, pela Portaria n. 105, de março de 1958, tendo ela permanecido provisória até 1961, quando a LDB 4.024 veio regulamentar a formação do Orientador Educacional (PASCOAL, 2008; 3º texto retirado da apostila de orientação).

E ainda segundo GARCIA (2011)

A Lei 5.564 de 1968, embora amplie as atribuições do orientador educacional, confirma a sua responsabilidade em relação à orientação vocacional. E quando o decreto 72.846 de 1973 especifica as responsabilidades do OE, é dada grande ênfase à orientação vocacional, à sondagem de aptidões e interesses, ao papel do OE articulando a escola e o mundo fora da escola (família e comunidade e mundo de trabalho). Isto porque a Lei 5.692/71 definiria o orientador educacional como responsável pela articulação escola-família-comunidade e pela preparação para o trabalho (GARCIA, 2011, p. 10).

escolanovismo nos Estados Unidos. Por ser um país periférico transplantou-se para o Brasil, o modelo educacional de uma sociedade hegemônica.

[†] Síntese feita a partir da leitura do 1º capítulo do livro Brasil e Venezuela: Histórico das Relações Trabalhistas de 1889 até Lula e Chávez, autor: Wallace Moraes- Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

Este rápido panorama sobre a Orientação Educacional é importante por trazer aspectos que até hoje circulam nas discussões da identidade desta profissão que tanto se aproxima da Orientação Pedagógica aqui estudada, além de ser ela a pioneira nas funções de auxílio as instituições formais de educação.

Deste modo, podemos sinalizar o início das preocupações com a formação do profissional da educação, com a criação da Faculdade de Educação, primeiramente a Faculdade de Educação da USP.

Segundo Brzezinski (2010),

Entre as reformas empreendidas nesse período situam-se as que abrangeram o aperfeiçoamento de professores vislumbrando a elevação dos estudos pedagógicos ao nível superior por iniciativa do poder público. A propósito, a primeira delas deuse com a reforma realizada por Sampaio Dória, no estado de São Paulo, pelos Decretos nº1. 750/1920 e nº3.356/1921 que sustentavam a criação da Faculdade de Educação (BRZEZINSKI, 2010, p. 27).

Um marco para os estudos pedagógicos em nível superior foi o surgimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras através do Decreto-Lei n 1.190, de 4 de abril de 1939, na qual havia uma seção que tratava da formação de professores, padronizando os cursos de licenciatura[‡] (BRASIL, 1939). Nesta Faculdade eram possíveis duas maneiras para aquisição de diploma: a carreira ligada à pesquisa - bacharelado e a ligada ao magistério.

O bacharel do curso de Pedagogia se formava técnico em educação, cuja função, na época, não havia sido bem definida para atuação no mercado de trabalho. Com bacharelado vimos a concretização da formação de profissionais específicos que não atuavam diretamente na docência, definindo a Pedagogia como o lugar de formação de "técnicos em educação".

Estes eram, à época, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005).

Esta estrutura de curso configurava-se como o famoso esquema 3+1, que formava o bacharel com três anos de curso e o licenciado com mais um ano de frequência no curso, conhecido como "curso de didática".

‡ As licenciaturas eram para a formação de professores secundários.

Este esquema consistia em primeiramente concentrar os estudos nos conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdo pedagógico no curso da didática. Então, nos períodos iniciais, o curso de pedagogia perseguia um específico "inexistente"- a teoria da educação e seu aprofundamento teórico constituíam-se de generalidades sobre ciências auxiliares da pedagogia. Fazia parte do currículo também a disciplina administração escolar que objetivava a inserção do pedagogo na organização e no funcionamento da escola, portanto, era aquela que mais se aproximava do objetivo do curso - a formação profissionalizante. Com essa configuração curricular o bacharelado em pedagogia percorria um caminho oposto aos demais bacharelados. Estudavam-se generalidades como conteúdos de base e superpunha-se o específico num curso à parte - o de didática da pedagogia (BRZEZINSKI, 2010, p. 44).

Mesmo não tendo como objetivo um estudo aprofundado sobre a história do curso de Pedagogia, para esta pesquisa é importante o entendimento da questão acima, pois mostra o caminho percorrido pela construção da identidade do profissional.

Com o esquema 3+1, vemos nascer, no bacharelado, a profissionalização do técnico, que desde esta época, já convivem com críticas a respeito da sua estruturação no curso de Pedagogia. Além disso, vem, também, atender as necessidades do mercado de trabalho tecnicista, como discorre Silva (2003) sobre a tarefa do bacharel.

É a que se refere ao preparo de "trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica" (artigo 1º alínea a). Mais adiante, [...] refere-se especialmente ao bacharel em pedagogia, determinando que, a partir de 1º de janeiro de 1943, houvesse exigência dessa diplomação para preenchimento dos cargos técnicos de educação do Ministério da Educação (SILVA, 2003, p. 13).

Esta bifurcação, bacharelado e licenciatura, levou o bacharelado a caracterizar-se como a formação do pedagogo que atua como técnico em educação e licenciado ao professor do nível secundário de Escola Normal. Esta é a primeira questão que abre conflito na construção da identidade do pedagogo, pois a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, pesquisa e prática, ao invés de unir, divide e diverge a categoria dentro da mesma formação.

A Lei nº 4.024/1961 se mostrou muito tímida a questão da formação dos profissionais não docentes, especificando apenas preparação para administradores escolares, formação de orientador da educação primária, que ficaria a cargo dos institutos de educação e os Orientadores Educacionais do nível médio seriam formados em cursos de pós-graduação na Faculdade de Filosofia. (BRASIL, 1961). O Parecer 251/1962 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962) foi uma nova regulamentação postulada a esta Lei. Entretanto, não trouxe modificações expressivas, apenas regulamentou o currículo mínimo do curso de pedagogia.

Em 1968 acontece a Reforma Universitária trazendo algumas mudanças significativas na área da Educação, como podemos ver descrito por Gadotti e Pino (1979):

Em 1968, a Reforma Universitária recriou a Faculdade de Educação e iniciou o processo de desvinculação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, estruturando as unidades sob o modelo de institutos. A profissionalização na área pedagógica foi, desta forma, enfatizada pela reforma através das habilitações específicas para a formação do magistério e dos especialistas (GADOTTI; PINO, 1979, p. 18).

Com o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (1969), o esquema 3+1 é extinto, assim como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, dando espaço a formação do bacharel e do licenciado a uma faculdade mais específica.

A Reforma Universitária institui algumas alterações, sendo talvez a mais importante a extinção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, modelo da década de 1930, passando a responsabilidade do Curso de Pedagogia para a recém-criada Faculdade de Educação (MARAFON; MACHADO, 2005, p. 19).

A Lei da Reforma Universitária - Lei nº 5.540/1968 (BRASIL, 1968) e o Parecer 252/1969 (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969) definem sobre o preparo de especialistas destinados para as atividades escolares de supervisão, administração, orientação e inspeção, que será feita no curso de graduação em Pedagogia, resultando no grau de licenciado com modalidades diversas de habilitações.

Fixado na resolução que acompanha o Parecer 252/69 do CFE, podemos observar como se constitui esta formação:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção e no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969, p. 113).

Após este Parecer, o curso de Pedagogia divide sua estrutura curricular em duas partes, uma comum a todos os tipos de habilitações e outra diversificada, específica à habilitação escolhida. A parte comum era constituída pelas seguintes matérias: Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação, História da Educação e Didática.

Já a parte diversificada, também conhecida como profissionalizante, se desdobrava nas seguintes disciplinas: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,

Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Princípios e Métodos de Administração Escolar, Administração da Escola de 1º Grau, Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, Supervisão da Escola.

As habilitações consistiam em magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau (antigo Normal), Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

Para alguns especialistas, as habilitações configuravam-se como divisão do trabalho pedagógico, por segmentar a atuação do pedagogo, afastando uma visão mais ampla do funcionamento da escola.

Em meados da década de 1960, o país passava por conturbadas situações: governos autoritários, foco no desenvolvimento econômico a todo custo, inspiração em modelos que visavam um modo de produção capitalista voltado para a divisão social do trabalho e fragmentação das tarefas, que, de certa forma, justificava a proposta das habilitações no sentido que o desmembramento das funções pedagógicas asseguraria mais fiscalização, controle e maiores possibilidades em atender as demandas do mercado de trabalho da época.

De acordo com Garcia (2011), podemos perceber a relação estabelecida entre as funções e o trabalho.

- A Orientação Educacional começa no Brasil vinculada, ainda que canhestamente, à questão do trabalho.
- A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 refere-se ao orientador educacional facilitando as escolhas profissionais, esclarecendo e aconselhando.
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 refere-se à Orientação Educacional e Vocacional como ajuda ao aluno em suas escolhas (GARCIA, 2011, p. 10).

O debate e as críticas acerca das chamadas habilitações existem desde a votação do Conselho Federal de Educação (CFE). Sobre o currículo mínimo do curso de pedagogia, as próprias conselheiras do CFE, de acordo com Brzezinski (2010), divergiram sobre o termo "especialista", por achá-lo inadequado. Estes não tinham sequer uma especialização ao exercerem funções de supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento, além de julgarem-se superiores aos professores apesar do mesmo nível de formação.

A modalidade de formação do especialista imposta ao curso de pedagogia pela lei conduziu fatalmente a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um status "superior" na hierarquia escolar. Essa posição foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da

Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho (BRZEZINSKI, 2010, p. 77).

As habilitações continuaram sendo alvo de críticas pelo seu caráter tecnicista, pois diziam existir como forma de saciar as necessidades do mercado de trabalho, assim com o nome utilizado: "técnico-administrativos da educação", predominando a ideologia da profissionalização.

A formação do pedagogo, incipiente, deixou de ser a tomada de consciência dos problemas educacionais para ser treinamento e domesticação. O pedagogo tornou-se mais um policial da educação do que um professor para criar a educação (GADOTTI; PINO, 1979, p. 18).

Entre as leituras sobre as discussões entorno do tema, observamos que algumas medidas se desenvolveram buscando modificar em parte o contexto tecnicista incorporado à profissão. Conceito este, que alguns autores defendem ter ocorrido devido ao momento histórico vivido na época de sua criação. Um período em que a tímida democracia dá espaço aos governos autoritários impostos pelo militarismo. E nesta frente, a crítica se volta à preparação de técnicos voltados aos interesses de um apelo de modelo desenvolvimentista.

O intervalo 1960-1964 foi marcado pela eficaz preparação de técnicos, entre esses os da educação, objetivando atender ao apelo do modelo desenvolvimentista. Embora caiba discordância quanto à ideologia subjacente ao "modelo" de formação constituído como reflexo da política planificada do modelo desenvolvimentista ambíguo [...] é preciso reconhecer que o treinamento de técnicos em larga escala foi muito eficiente aos propósitos do modelo econômico. A adoção dessa política de treinamento em massa visava compartilhar de transformações das forças produtivas para dinamizar a economia. É a etapa do capitalismo brasileiro dedicada aos investimentos em educação alicerçados no ideário tecnicista. Esses investimentos deflagraram uma política de desenvolvimento de recursos humanos, informada, notadamente, pelos aportes teóricos das teorias do capital humano e da modernização. Nos anos 70, essa política foi intensificada com o intuito de moldar um homem comum mais qualificado. Esse homem transformou-se em personagem requisitado pelo modo capitalista, marcado pela divisão social do trabalho, fragmentadora de tarefas. O modo de produção capitalista, por sua vez exigia maior qualificação da mão de obra que foi usada muito mais para a produção do lucro do que para satisfação das necessidades humanas (BRZEZINSKI, 2010, p. 58).

A Lei nº 5.692/1971, conhecida como Lei da Reforma do Ensino, tem uma ênfase maior na reorganização do 1º e 2º grau, hoje ensino fundamental e médio. Mas em um artigo específico, traz as possibilidades para aquisição desta formação em especial.

Art. 33 A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação plena ou curta, ou de pós-graduação (BRASIL, 1971).

Uma medida pioneira à modificação foi à obrigatoriedade da comprovação do exercício do magistério, como forma de estágio supervisionado, definido pelo Parecer 867/1972. Um ano letivo de experiência de magistério para o aluno da habilitação - orientação educacional - e um semestre letivo para os demais. Isto mostra uma preocupação em trazer para as habilitações a experiência de sala de aula, o que se configura como início ao incentivo da docência como base para formação profissional.

Os debates sobre o curso de Pedagogia se intensificam nas décadas de 80 e 90, do século XX, onde vários movimentos nacionais surgiram com o propósito de discutir a estruturação do curso, buscando reformulações que ajudassem a desenhar uma nova estrutura curricular, além de mudanças no campo de atuação do pedagogo. Documentos gerados em Encontros Nacionais como os da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, movimentos e associações ligados à formação dos profissionais de educação, ajudaram a embasar as discussões acerca da identidade do pedagogo, objetivando encontrar novos caminhos.

Em meados dos anos 1990, a área da Educação é marcada pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Seu nascimento garante, de certa forma, a continuidade do curso de Pedagogia, já que discussões anteriores levantavam até mesmo a hipótese de extinção da graduação. Para os profissionais das antigas habilitações, a LDB estabelece na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, afirmando em seu artigo 64 que

a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nessa formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Com essa Lei, os especialistas das habilitações Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Administração Escolar e Inspeção Escolar, dão lugar a pedagogos formados em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino, seja em cursos de graduação ou pós-graduação, com uma dimensão maior de suas finalidades. Sendo ele um profissional, com base na docência, que atuará nas funções de planejamento, execução e avaliação de atividades educativas.

O curso de Pedagogia passa ter o foco na formação docente dos educadores para atuarem na Educação Básica (Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental) e nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores. Estes se capacitam também para

a participação no planejamento, gestão e avaliação de estabelecimentos de ensinos, ambientes escolares ou não.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 1/2006, traz um novo perfil aos cursos de Graduação em Pedagogia, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia.

As diretrizes visam estabelecer bases comuns para que os sistemas e as instituições de ensino possam planejar e avaliar a formação acadêmica e profissional oferecida, assim como acompanhar a trajetória de seus egressos, em padrão de qualidade reconhecido no país (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

Nas DCNs encontramos a docência como base para a formação do licenciado em Pedagogia, mesmo com trabalhos realizados em espaços escolares e não escolares.

Nas Diretrizes o objetivo do curso de Pedagogia está voltado para a formação de professores para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (anos iniciais) e o Ensino Médio (modalidade Normal). No que diz respeito às antigas habilitações dos especialistas, as DCNs mencionam:

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

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;
- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

Em seu texto, as DCNs para o curso de Pedagogia não trabalham mais com a visão de um supervisor, orientador ou inspetor educacional e sim um pedagogo com participação na organização e gestão das instituições de ensino, dando ênfase as práticas ligadas a docência. É percebido um caráter mais ligado à equipe que organiza e gerir o trabalho, como vemos descrito no campo de atuação do licenciado em Pedagogia:

- gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 6).

Diferente do currículo mínimo estipulado pelo antigo parecer ao curso de Pedagogia, as Diretrizes trazem uma estrutura curricular dividida em três núcleos.

O primeiro núcleo é conhecido como núcleo de estudos básicos. Segundo as DCNs (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 10), ele explica que: sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas articulará: (entre outros itens, ressaltam-se alguns considerados mais importantes para a pesquisa)

- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e a formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

O segundo núcleo trata do aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional, priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades de/para:

- a) investigação sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
- b) avaliação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

E o último núcleo, responsável pelos estudos integradores, proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:

- a) uma participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 11).

Com base no panorama apresentado, é possível perceber que ações coletivas dos indivíduos e experiências vivenciadas pela sociedade, são responsáveis também pelo surgimento de documentos legais que norteiam as profissões. No caso específico da nossa pesquisa, o fim das habilitações e o novo caráter trazido pelas DCNs para o Orientador Pedagógico, traz a compreensão de um profissional mais completo (no sentido de suas funções) capaz de gerir e organizar de forma criativa e criadora espaços escolares e não escolares. O Pedagogo hoje, segundo documentos que o normatiza, se torna um profissional com amplo campo de atuação, atua na educação infantil, nos anos iniciais e na organização e funcionamento de uma instituição escolar ou não escolar, devendo, entretanto, buscar saberes e fazeres que compreendam a sala de aula e os demais processos formativos. No sentido de organizar e caracterizar a trajetória do pedagogo até os tempos atuais sintetizamos nossa discussão no quadro abaixo:

Quadro 1 - Panorama cronológico do profissional, segundo documentos legais

DOCUMENTOS LEGAIS	FORMAÇÃO PROFISSIONAL
Decreto - Lei nº 1190/39 Lei nº 4.024/61 Parecer nº 251/62	➤ Pedagogo licenciado Ou ➤ Pedagogo bacharel (técnico em educação)
Lei nº 5.540/68 Parecer nº 252/69	Pedagogo Especialista: ➤ Supervisão Escolar ➤ Orientação Escolar ➤ Administração ➤ Inspeção Escolar
Lei nº 5692/71 Parecer nº 867/72	➤ Pedagogo Especialista ➤ Exigência de estágio em docência
Lei nº 9394/96 Resolução CNE/CP nº 1/2006 – DCNs 1/2006	➤ Pedagogo docente ➤ Pedagogo Gestor Educacional

Fonte: A autora, 2014.

O quadro exposto traz de forma resumida um panorama cronológico da Pedagogia que, de certa forma, revela a história do Orientador Pedagógico. Ao longo dos anos percebemos modificações causadas pela legislação. As primeiras legislações importantes Decreto - Lei nº 1190/39, Lei nº 4.024/61 e o Parecer nº 251/62 iniciam a caracterização deste Pedagogo como um técnico em educação, com funções ligadas ao administrativo da escola e a orientação educacional. (BRASIL, 1939; 1961; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1962).

Já a Lei nº 5.540/68 e o Parecer nº 252/69 trazem um fator relevante ao nosso trabalho: a criação das habilitações, em que vemos nascer a supervisão, que origina nosso objeto de

estudo – a orientação pedagógica. (BRASIL, 1968; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1969). Após estes dois importantes documentos, a Lei 5692/71 e o Parecer nº 867/72 reafirmam as habilitações como especializações em uma determinada área, mas enfatiza a importância de um envolvimento com a prática docente. (BRASIL, 1971; CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, 1972).

Depois de alguns anos, as habilitações ganham novos significados e outros horizontes. Com a Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e as DCNs, um foco mais voltado para formação docente, o pedagogo agora tem um caráter mais ligado à equipe que organiza e gerir o trabalho. Uma perspectiva de participação na organização e gestão das instituições de ensino de forma democrática.

As discussões adiante giram entorno das modificações ocorridas nos documentos legais, em que estas mudanças podem interferir nas práticas dos pedagogos, especificamente dos Orientadores Pedagógicos.

1.1 Apontamentos para um novo rumo

É importante entender, inicialmente, que no município de Duque de Caxias, onde a pesquisa se desenvolveu, a função do Orientador Pedagógico é exercida por meio de concurso público. Além disso, este profissional deve ser formado em Pedagogia ou em outra Licenciatura, mas com especialização em Supervisão ou Orientação.

No município pesquisado, o cargo de professor especialista, exercido pelo Orientador Pedagógico e pelo Orientador Educacional, ainda trazem tarefas muito específicas e subdivididas, tais como as propostas pelas antigas habilitações (supervisão e orientação). Tal afirmação pode ser observada no Regimento Escolar das Unidades do município de Duque de Caxias que descreve as funções destinadas a esses profissionais. No quadro a seguir sintetizamos essas funções para cada um dos profissionais.

Quadro 2 – Organização das funções de Orientador Pedagógico e Orientador Educacional, segundo o Regimento Escolar das Unidades do município de Duque de Caxias

SEÇÃO IV DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO E EDUCACIONAL	
Art. 16 - A Orientação Pedagógica e Educacional visa dinamizar o desenvolvimento pessoal e profissional do educador e do educando, articulando as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar, coordenando e avaliando as atividades de caráter técnico-pedagógico do processo ensino e aprendizagem.	
Art. 17 – A função do Orientador Pedagógico será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, concursado para este fim.	Art. 19 – A função do Orientador Educacional será exercida por professor legalmente habilitado em Pedagogia, com especialização em Orientação Educacional e concursado para este fim.
Art. 18 - São atribuições do Orientador Pedagógico: I - promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de Processo, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; II - promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; III - orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as determinações da Lei 9394/96 e demais disposições legais pertinentes; IV - encaminhar à Secretaria de Educação os documentos solicitados; V - orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins; VI - desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento; VII - cumprir as atribuições da Equipe Diretiva.	Art. 20 - São atribuições do Orientador Educacional: I - promover, com participação ativa dos demais profissionais da Unidade Escolar, o processo de integração escola-comunidade, criando um espaço educativo comum, de troca e crescimento recíproco, visando à melhoria da qualidade do ensino; II - promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; III - acompanhar o processo de frequência escolar, orientando o corpo docente, discente e responsável, encaminhando, junto com a direção, aos órgãos competentes os casos de omissão e negligência, conforme o previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente; IV - encaminhar aos serviços de apoio especializado, em função das condições específicas dos alunos, na Rede Escolar de Ensino, para maior integração dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem; V - desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica, efetivando a implementação de metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento; VI - desenvolver projetos sociais, articulados com a equipe técnico-administrativo-pedagógica e/ou integrados com instituições afins que visem ao bem estar biopsicossocial dos membros da comunidade escolar e às famílias;

	<p>VII - promover atividades de orientação para o trabalho tendo como princípio a relação trabalho-conhecimento vinculada à prática social;</p> <p>VIII - orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, bem como documentos específicos solicitados por outros órgãos ou instituições;</p> <p>IX - cumprir as atribuições da Equipe Diretiva.</p>
--	---

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados Duque de Caxias (RJ), 2006.

A partir do quadro acima, podemos fazer algumas considerações que enriquecem o debate sobre as funções estabelecidas pelo Regimento. A princípio, verificamos a afinidade das duas profissões e reconhecemos o quanto suas atribuições são semelhantes. Comparando as atribuições podemos observar que em alguns momentos os itens se repetem respectivamente, no quadro do Orientador Pedagógico os números II,VI,VII e no quadro do Orientador Educacional os números II,V, IX.

Entre as atribuições duplicadas, observamos ações que não devem ser tarefas exclusivas de Orientadores Pedagógicos e educacionais, e sim devem ser estimuladas ao debate coletivo com toda comunidade escolar. São elas: realizar a integração entre os membros da escola, no intuito de melhorar a ação educativa, segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP); desenvolver procedimentos; e implementar metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Já os últimos itens repetidos apresentam ações mais técnicas e específicas, pois atribuem a alguns funcionários (diretor, vice-diretor, orientadores e dirigentes de turnos[§]), tarefas mais voltada para o bom funcionamento da unidade escolar.

Nos outros itens, podemos perceber uma nítida divisão de trabalho, em que, de certo modo, as tarefas são definidas de acordo com as antigas organizações que conhecemos desde o tempo da criação das habilitações, onde as funções eram explicitamente detalhadas no currículo do curso de Pedagogia, segundo o Parecer 252/69.

Desta forma, podemos ver no quadro funções mais burocráticas voltadas para Orientadores Pedagógicos, tais como a regulamentação documental da vida escolar dos alunos, preenchimento de documentações a serem enviadas à Secretaria Municipal de Educação, ações direcionadas ao relacionamento interpessoal entre os membros da escola,

[§] Professores que não atuam em sala de aula e tem a função de organizar e coordenar a rotina escolar.

demonstrando assim pouca mudança na prática dos profissionais desde a década de 70 até os dias atuais.

Todavia, vale afirmar que discutir tarefas e funções da Orientação Pedagógica dissociadas das políticas educacionais corrente não é pertinente, pois muito do seu desempenho está ligado a estas determinações. Isto quer dizer que, na prática, a atuação deste profissional deve ter um caráter político, entendendo que decisões e definições sobre questões pedagógicas, influenciam a vida escolar dos alunos.

Acreditamos que maior clareza em relação as suas funções políticas e pedagógicas, talvez se evitasse que o Orientador Pedagógico se perdesse em ações burocráticas ou “parafernalias”, como afirmou Saviani (2000).

A função política da educação não significa necessariamente uma função entendida de modo direto, restrito e imediato, porque a consciência, pelo orientador, de que ele cumpre uma função política, pode determinar que ele mude o seu modo de atuação. [...] Quando enfatizo função política, estou com isso querendo dizer que ele provavelmente desempenhará sua função de modo mais eficaz mudando a ênfase da sua atuação como orientador e deixando de se perder nas “parafernalias” principalmente burocráticas, para cuidar do essencial (SAVIANI, 2000, p. 234).

As recentes políticas públicas educacionais visam à qualidade, à eficiência e aos resultados, e nesta circunstancia, embora muitos pensem que apenas professores e alunos estejam envolvidos, os Orientadores Pedagógicos também exercem papéis importantes, tanto no sentido de viabilizar o processo, como o de levantar discussão sobre ele.

A preocupação do profissional deve ir além da aceitação e transmissão das políticas impostas de forma verticalizada pelos governantes. Deve abrir debates sobre a real necessidade dos alunos frente às demandas colocadas e, neste sentido, perceber a importância da consciência política, do entendimento de se fazer com que todos os envolvidos com a questão pedagógica da escola, entendam e construam coletivamente o verdadeiro sentido do espaço escolar para formação e aprendizagem.

Segundo Placco, Almeida e Souza (2011),

o papel central do coordenador pedagógico é o de formador de seus professores, mas o que vemos na realidade é um abismo entre as práticas cotidianas e o que é proposto pela literatura específica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

Sabemos que cada escola tem sua identidade, que somada às características próprias as tornam diferentes umas das outras. A Orientação Pedagógica ou Coordenação Pedagógica **, por sua vez, acompanha o processo pedagógico realizando diferentes papéis e atribuições.

Por estarem inseridos em contextos escolares multiculturais e responderem de diferente forma aos acontecimentos de cada escola, os orientadores precisam se sentir sujeito atuante da História da instituição, para que possam fazer parte dela. Pois, apesar de estarem, constantemente, envolvidos com histórias individuais de professores, alunos e pais, sua função é também participar da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola.

O fato de estarem fora de sala de aula, possibilita, aos orientadores, outro olhar às ações desenvolvidas, além de proporcionar um distanciamento capaz de fazê-los enxergar e entender dinâmicas externas à sala de aula, necessárias para a construção de um cotidiano que possa atingir todos os personagens da escola.

A função mediadora de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas e criar outras, porque estas estão de acordo com suas crenças e seus compromissos sobre a escola e o aluno; e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 230).

Esta função mediadora, por muitos anos, foi entendida como fazer uma mediação entre pais e alunos, alunos e professores, direção e pais, alunos e pais, em que o papel do Pedagogo, no caso Orientador Pedagógico ou Educacional, era o de solucionar conflitos, ou minimizar distâncias entre seus pares. Para estes trabalhos existiam técnicas, dinâmicas, metodologias capazes de alcançar tais objetivos. A parte pedagógica era muito mais voltada para uma questão de organização, controle e supervisão.

Com o tempo, à medida que a educação vem passando por transformações, novos conceitos e novas ideias vão sendo construídos na escola. A gestão é vista hoje como o resultado de um trabalho coletivo que, necessariamente, precisa contar com o envolvimento e participação de toda a comunidade educativa. A técnica vai dando espaço à construção coletiva de novas ideias e o autoritarismo à democracia, como forma de se chegar as decisões. O papel deste profissional também se modifica. É preciso deixar de lado o caráter de fiscalização, de imposição de metodologias, para inovar com uma postura mais aberta para a

** O termo Coordenador Pedagógico assemelha-se ao Orientador Pedagógico. As autoras Placco, Almeida e Souza (2011) as utilizam devido as questões geográficas, pois em São Paulo este é o termo utilizado.

escuta e a construção conjunta. Este papel de articulador, formador, transformador de propostas que estejam de acordo com o que a comunidade escolar almeja, exige uma mudança de postura profissional.

Hoje já não cabe mais a formação adquirida nas habilitações dos antigos cursos de Pedagogia. Sua forma fragmentada, tecnicista, não comporta mais as exigências da atual conjuntura. Então, até que ponto os profissionais atuante nas escolas de hoje entendem suas funções - articuladora formadora e transformadora - de mediador ou mediadora entre o currículo da escola e os professores?

Antes das DCNs para o Curso de Pedagogia a formação dos especialistas da educação ocorria por meio das habilitações, com metodologias e técnicas voltadas para a função específica. Após estas diretrizes, vemos a estruturação de outra grade curricular pra o curso com uma ênfase maior na questão da gestão educacional.

Coincidentemente com estas mudanças, surge a preocupação de alguns autores com uma forte tendência a mercantilização educacional^{††}. E no caso mais específico da gestão educacional, é importante ficar atento para que as gestões democráticas não abram espaço para o que Gewirtz e Ball (2011) chamam de "novo gerencialismo".

O novo pedagogo gestor precisa ficar atendo as inovações, sendo capaz de diferenciar o que é realmente a função da escola, o que é importante aos seus alunos e o que é a “necessidade” imposta de forma velada pelo mercado, pelo Capital.

No novo gerencialismo a busca pelo sucesso, por ser o melhor, ultrapassando os limites através da competitividade, pode ser capaz de roubar da escola e do seu gestor o seu compromisso com os valores que representam o público, a igualdade de oportunidades, o multiculturalismo, o respeito às diversidades, à participação democrática e à função de transformação social.

Segundo Gewirtz e Ball (2011), diferente do modelo de gestão do bem estar social:

Para o novo gerente da educação, uma boa administração envolve implementação tranquila e eficiente de objetivos situados fora da escola, dentro de limites também estabelecidos fora da escola. Não é papel de o novo gerente questionar ou criticar esses objetivos e limites. O discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização - aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos - e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

^{††} Termo utilizado por Roberto Leher (2009) para definir a influencia do capital na educação.

Delimita-se, pois, que a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação. Com essa explicitação, confirma-se uma tendência a mudança de postura para o perfil do especialista.

Entende-se que a formação do licenciado em pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia. Dessa forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005, p. 7).

Hoje, mesmo com tantas modificações na regulamentação da formação deste profissional, as práticas vêm sofrendo modificações a passos lentos e ainda bastante enraizados em práticas antigas, neste caso a questão da formação dos profissionais se torna algo relevante.

Embora saibamos que muitas prefeituras ainda mantenham cargos de Orientadores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, ou qualquer outro cargo de especialistas, através de concursos públicos específicos, esta é uma prática que caminha para a extinção já que as mudanças legais garantem na formação da graduação em Pedagogia exercício da profissão por seus egressos.

Concordamos que a divisão de trabalho como era posta pelas antigas habilitações não favorecia um trabalho conjunto e coletivo nas unidades escolares, mas precisamos lutar pela boa formação do profissional que vá exercer esta função. É necessária a preocupação com o seu campo de atuação, com suas especificidades, como nos mostra Alves e Garcia (2008):

Neste processo se delineiam novos papéis para os antigos profissionais da escola, pois a velha divisão de trabalho escolar com os proprietários de determinadas funções perde o sentido, dando lugar a uma nova divisão do trabalho, mais orgânica, diríamos, a partir das diferentes situações e das necessidades que se apresentam para o desenvolvimento dos projetos. Cada uma/um com os seus recursos próprios e que se mostram adequados naquele momento é chamado a desempenhar, por exemplo, o papel supervisor, orientador ou administrador, não porque tenha a propriedade da função, mas por ter o re-conhecimento da comunidade escolar para aquela função, naquela situação (ALVES; GARCIA, 2008, p. 137).

1.1.1 O orientador Pedagógico: novos rumos em tempos de avaliação

O tema avaliação sempre foi motivo de reflexão na Academia, mas ultimamente devido às novas formas de avaliação instituída pelo MEC, este assunto se tornou mais intenso e complexo.

Com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na década de 1990, os resultados das avaliações passaram a movimentar o cotidiano das escolas trazendo assim novos conflitos a serem enfrentados pela Orientação Pedagógica.

Normatizado pela Portaria nº 931, no ano de 2005, vemos ser instituído o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas da seguinte forma:

§ 1o A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação

básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;

b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;

c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;

d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas

públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;

e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas,

alunos, professores e diretores;

§ 2o A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes

objetivos gerais:

a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar

receba o resultado global;

b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;

c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam (INEP, 2009a).

Este Sistema de avaliação que de forma amostral procurava estabelecer um retrato da qualidade da educação básica no Brasil, por meio de exames de larga escala e dados coletados e sistematizados das unidades escolares, é também um gerador de políticas públicas educacionais, que em sua concepção tem o objetivo de reduzir as desigualdades e democratizar a gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Mesmo os autores^{‡‡} que defendem a existência de avaliações em larga escala alertam para a necessidade de se fazer uma reflexão crítica sobre os sentidos a elas dados por gestores e educadores. De modo geral, defendem que é preciso ficar alerta a como estas políticas são aplicadas e de que forma elas chegam às escolas.

Na prática, uma das situações que nos preocupa entorno do tema, é o fato de os resultados das avaliações de larga escala produzirem indicadores de qualidade das escolas, trazendo angústias e conflitos, pois novos sentidos de qualidade são atribuídos pela comunidade escolar ao conhecerem esses resultados. Neste sentido, a falta de reflexão, informação e conhecimento a respeito de: como? de que forma? quais objetivos envolvem estas avaliações? faz com que a sociedade e/ou comunidade escolar, atribua às escolas valores absolutos, negativos ou positivos, interferindo diretamente nas concepções de qualidade dos sujeitos no cotidiano escolar. E neste caso os resultados passam a ser mais importantes do que o processo para alcançá-los.

Neste momento podemos dizer que o papel do Orientador é de extrema relevância, pois deverá ser capaz de desenvolver um trabalho de informação e formação, equilibrando os conflitos existentes entre a busca pela qualidade e os meios para atingi-la.

Essa justificativa pela busca da Qualidade da Educação, que vemos nascer no Brasil, não se trata de inovação, é um termo que surge nos Estados Unidos da América (EUA) e propaga-se com reuniões entre autoridades norte-americanas, representantes da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ministros da Educação, objetivando unificar e criar meios para se medir a qualidade (CASSASSUS, 2007, p. 41).

Cassassus (2007) afirma que:

desde que a educação foi posta como fator de desenvolvimento - os governos da região transformaram a educação na principal política pública, pois se percebeu que ela podia fomentar o crescimento econômico e a integração social. Com isso, abre-se um período no qual tiveram início reformas educacionais importantes e cresceu o

^{‡‡} Ver, por exemplo: BONAMINO, 2007; BROOKE; CUNHA, 2011; ORTIGÃO, 2010

interesse em alcançar uma maior compreensão da situação educacional específica de cada país, com o propósito de melhorá-la (CASSASSUS, 2007, p. 25).

Esta afirmativa pode explicar porque os governos demonstram tanta preocupação em atingir metas na educação.

Por isso reafirmamos a importância de estar sempre discutido e debatendo as avaliações, pois sabemos que o sucesso e a qualidade da escola estão também ligados a vários fatores inerentes ao cotidiano escolar. No capítulo dedicado a "Qualidade da educação" da tese de Ortigão (2005), a autora coloca que tanto na literatura educacional internacional como em estudos brasileiros, para que uma escola seja considerada de "qualidade", é necessário estar atento a vários processos internos escolares e não apenas ao cognitivo dos alunos. Segundo a autora:

" os processos internos escolares são subdivididos em três grandes grupos: cultura escolar, professores e sala de aula. No âmbito do primeiro grupo, cultura escolar, procura-se perceber quais são as normas e os valores que regulam as relações entre professores, alunos, diretores e funcionários. Os indicadores considerados nesse bloco são: liderança, coesão e planejamento participativo, clareza de propósito (ensino), clima interno da escola, atmosfera de organização e ordem, currículo (projeto pedagógico) e avaliação. Em relação aos professores, procura-se perceber como a formação e o desenvolvimento profissional dos professores, assim como a sua satisfação e o comprometimento com o trabalho influenciam o desempenho dos alunos.

A sala de aula constitui o terceiro grupo de características relativas aos processos internos. A avaliação desse espaço parte da ideia de que as salas de aula de uma escola não existem isoladamente, mas o conteúdo e a qualidade do currículo são um item comum a todas; portanto, devem ser objeto de atenção dos profissionais de ensino (ORTIGÃO, 2005).

Assim como esses fatores são relevantes ao sucesso da escola, no próximo capítulo trataremos com mais alusão aos fazeres dos Orientadores Pedagógicos, tópicos que também podem contribuir para que a escola tenha êxito em seus objetivos.

Ainda segundo Ortigão (2005) devemos compreender que:

as escolas são diferentes, não só pela diversidade de opções pedagógicas e gerenciais adotadas por cada uma, mas, principalmente, pela variedade de práticas e estruturas internas, como o clima e comprometimento dos docentes e a ênfase dada aos processos de ensino e aprendizagem. As escolas, mesmo as de uma mesma rede, produzem impacto diferenciado na vida escolar e no futuro dos seus alunos (ORTIGÃO, 2005).

2 ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS: O QUE DIZEM ESTES PROFISSIONAIS A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS?

Aqueles antigos funcionários... hoje aprenderam em sua própria prática que têm muito a dizer sobre os alunos e alunas. E mais, hoje também aprenderam a serem intelectuais, no sentido gramsciano, de sujeitos que pensam o mundo em que vivem e que vão construindo concepções de mundo e de homem em seu cotidiano. Não são meros fazedores de tarefas, mas sujeitos que pensam ao fazer e que já compreenderam haver saberes da prática nem sempre valorizados em sociedades discriminadoras e excludentes como a nossa. Alguns foram para a universidade em busca de conhecimentos que pudessem explicar a situação por eles vivida na escola e foram encontrar em Bourdieu a defesa dos chamados saberes da prática, outros aprenderam esta lição na própria prática. Tantos uns como os outros confirmam haver mais de um caminho para chegar ao mesmo ponto - o da compreensão crítica da sociedade em que vivem. O importante é que todos passaram a ter orgulho de si mesmo e de seu fazer, reivindicando um espaço/tempo pedagógico em que tomem a palavra e falem o que do que sabem, agora que passaram a saber que sabem. (ALVES; GARCIA, 2008, p. 126).

A Orientação Pedagógica ao longo dos anos vem buscando espaço, num ambiente escolar protagonizado por professores e alunos. Mas, por entender que sua práxis está diretamente ligada ao processo educacional e a seus sujeitos, é que sua história deve ser respeitada e cada vez mais aprofundada. Esse respeito deve ser alcançado pelos resultados da sua atuação, um fazer construído em conjunto, a partir das necessidades vivenciadas por todos que constituem a escola. O profissional de educação que antes estudava técnicas, fórmulas e métodos a serem aplicados num momento de dificuldade do cotidiano escolar, hoje, utiliza-se destes momentos para pesquisar, trocar e refletir sobre as dificuldades, buscando, juntos, soluções para os problemas. Fazendo valer o que disse Freire (1999, p. 37), *“é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”*. Ouvir as falas dos Orientadores Pedagógicos foi de certa forma, enriquecedor para nossa pesquisa, além de nos fazer entender melhor suas funções e nos possibilitar acima de tudo, confrontar os saberes práticos com os saberes que demandam da literatura específica.

2.1 Conhecendo os Orientadores Pedagógicos entrevistados: gênero, formação e vida profissional

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa fez uso de entrevistas aplicadas a um grupo de cinco Orientadores Pedagógicos que atuam na rede escolar do município de Duque de Caxias. A escolha destes sujeitos foi feita a partir da seleção de cinco escolas, cada uma delas situada em um dos distritos do município. O quadro abaixo apresenta algumas informações sobre os entrevistados, em relação à formação, gênero e tempo de atuação no campo profissional. Como forma de garantir o anonimato dos participantes, usamos letras do nosso alfabeto para identificá-los.

Quadro 3 – Informações sobre os entrevistados

Entrevistado	Graduação	Formação	Gênero	Tempo de atuação na Educação	Tempo com OP (no município de Duque de Caxias)
A	Pedagogia	Mestranda em Educação	Feminino	26 anos	21 anos
B	Pedagogia	Possui quatro especializações em Educação sendo uma em Supervisão	Feminino	19 anos	9 anos
C	Pedagogia (habilitação em Supervisão)	Especialização	Feminino	16 anos	7 anos
D	Pedagogia	Especialização em Supervisão	Feminino	17 anos	8 anos
E	Pedagogia (habilitação em Administração Escolar e Licenciatura)	Especialização	Masculino	12 anos	5 anos

Fonte: A autora, 2014. Com base em INEP, 2013.

O elenco pesquisado constituiu-se de funcionários públicos concursados para o cargo de professor I - Especialista, na função de Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias. É possível observar que a maioria dos participantes é do sexo feminino e que o nível de formação de todos é pós-graduação. Já nos casos dos orientadores A, C e E suas formações

vão além daquela exigida para exercer a função, e nos casos de B e D os profissionais tiveram que se especializar para exercerem a função. Sobre este fato, foi observado que a política de incentivo à capacitação também influenciou na busca por qualificação devido ao aumento no salário.

Sobre a experiência profissional, vimos que o tempo de trabalho em Educação é superior aos 10 anos e o tempo no cargo, superior a cinco anos, podendo caracterizar o grupo como experiente e capacitado para exercerem a profissão.

Os dados também ressaltam a presença marcante do gênero feminino na profissão, o que não surpreende visto que tanto a clientela do curso de pedagogia^{§§}, como dos professores da educação básica, é predominantemente feminina, como pode ser observado em um trecho de uma matéria extraída do site Todos pela Educação:

As mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do País. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da Educação Profissional, elas são maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

Entendemos que esta questão está ligada a história da inserção da mulher no mercado de trabalho, quando abrem para elas uma profissão que muito se assemelha com suas tarefas do lar, o que em séculos passados era sua principal atividade.

Sendo assim, qual o gênero da escola?
Ora, respondem imediatamente alguns/as, a escola é feminina, por que é, primordialmente, um lugar de atuação de mulheres - elas organizam e ocupam o espaço, elas são as professoras; a atividades escolar é marcada pelo cuidado, pela vigilância e pela educação, tarefas tradicionalmente femininas. Além disso, os discursos pedagógicos (as teorias , a legislação, a normalização) buscam demonstrar que as relações e as práticas escolares de vem se aproximar das relações familiares, devem estar embasadas em afeto e confiança, devem conquistar a adesão e o engajamento dos/as estudantes em seu próprio processo de formação. Em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas deve guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes (LOURO, 1997, p. 88).

Após a apresentação geral de características dos sujeitos da pesquisa, apresentamos, na sequência, seus relatos sobre suas condições de trabalho na rede municipal de Duque de Caxias e suas percepções sobre o trabalho por eles realizado como orientadores pedagógicos em escolas desta rede.

^{§§} Esta afirmação pode ser confirmada no trabalho de Kelly da Silva, 2011: Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as.

2.2 Condições de trabalho do Orientador Pedagógico na rede municipal de Duque de Caxias.

A realização de entrevistas foi importante para pesquisa, em especial por mostrar que as práticas profissionais procuram, cada vez mais, estar em sintonia com as necessidades específicas da comunidade escolar atendida. As entrevistas, como já afirmado mais acima, tiveram por objetivo conhecer como o Orientador pedagógico percebe o trabalho que realiza na escola, bem como as condições para o desenvolvimento do trabalho e como ele imagina contribuir para a melhoria da escola. Além disso, desejamos também conhecer as ações desempenhadas pelo orientador na escola onde ele atua.

A análise das entrevistas evidenciou que a maioria das falas converge e complementa umas as outras, e apesar de apresentar dificuldades no processo, evidenciam a vontade de se fazer mais e melhor pela educação. De modo geral, as convergências apontam aspectos que se referem à formação/capacitação de professores, à relação com ao diretor escolar, à infraestrutura e recursos da escola e à participação da família na escola e às condições salariais. Utilizamos esta classificação para apresentar nossos resultados.

Na sequência, trazemos os depoimentos dos orientadores que aceitaram participar da entrevista e contribuíram, com suas respostas e depoimentos, para que pudéssemos ampliar nossos conhecimentos sobre esta profissão. Deste modo, fizemos alguns recortes em suas falas, sem, contudo modificar os conteúdos das mesmas.

Ao serem indagados sobre suas condições de trabalho, podemos perceber nas falas dos três orientadores abaixo uma busca pela melhoria da educação.

As condições de trabalho não são as ideais, a gente não tem tempo para estudo e para planejamento, tudo na correria do cotidiano. Os grupos de estudos eram quinzenais passaram para bimestrais e agora com as greves são extintos. O tempo de planejamento de conversa e de trocar é feito pelos corredores. Falta material escolar e estrutura adequada. Não existe uma diretriz do pensamento desta Rede sendo trabalhado e discutido. Não tem reunião para saber o que se deve trabalhar. A gente trabalha com o que acredita e com que historicamente vem sendo construído na Rede. Não existe mais formação de Orientador Pedagógico. Há uma formação oferecida para a escola. É o PNAIC do Governo Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Os Orientadores não podem fazer, só os professores. Eu faço como ouvinte. Se esta discussão está acontecendo na escola eu preciso saber do que se trata (Orientador B).

Primeiro precisa da formação, pois a teoria embasa a sua prática, atuar na realidade unindo a teoria e a prática. Melhores condições de infraestrutura, formação

continuada oferecida pelo município, para dar continuidade e formar um grupo de trabalho mais coeso (Orientador D).

Considero muito limitada as condições de trabalho, Escolas com estrutura e recursos precários. Mal planejadas, falta material, muitos espaços adaptados; Calendário Escolar e Plano de Cargos que não privilegia a escola como um espaço de reflexão profissional, espaço limitado de formação continuada, profissionais divididos entre diversas escolas, redes, etc. Formação inicial dos professores muito limitada. No primeiro segmento ainda não é exigido nível superior e no caso do segundo segmento, a formação privilegia os conteúdos específicos da área e muito pouco a formação pedagógica do profissional. É uma formação de Bacharel que são presenteados no final do curso com a Licenciatura. Sociedade que não privilegia a Educação como algo vital para o desenvolvimento do homem, da sociedade que vive e do mundo (ORIENTADOR E).

Em princípio, observamos que os orientadores levantaram questões consideradas empecilhos para a construção de uma educação melhor, tais como: a infraestrutura, a formação docente, encontros coletivos para formação e materiais escolares. Mas entendemos também, que não é se eximindo das responsabilidades pondo culpa nos fatores externos à escola, que serão alcançados meios para enfrentar os desafios. A melhoria não pode depender apenas de fatores ou políticas externas, e sim de um trabalho de equipe de todos os envolvidos com a escola.

Quando ouvimos o Orientador A comentar que, *"Nossa condição de trabalho será melhor quando as políticas públicas realmente priorizarem a educação"*, analisamos esta, como uma afirmação muito simplória, que transfere para terceiros todas as expectativas de melhorias da educação, entendemos que se nós não lutarmos por avanços ele não virá. Na sequência apresentamos os resultados em relação às cinco categorias que emanaram das entrevistas.

2.2.1 Capacitação docente

É consenso hoje em dia no campo da educação a centralidade que a formação profissional – inicial e continuada – tem nas atividades desenvolvidas pelos orientadores. Podemos perceber nas falas, que esta questão não é diferente. Independente de citar formação para professores ou para os próprios profissionais, a capacitação está sempre presente como fator necessário ao bom desempenho do trabalho. A questão da redução e extinção dos grupos de estudo (dias onde as aulas são suspensas para formação dos professores) é uma preocupação apresentada pelo Orientador B, mas que também surge com a fala do Orientador C, quando é feita uma crítica ao espaço de formação, dizendo que este é limitado.

É recorrente nas colocações analisadas a importância que é dada a formação. Percebemos um movimento para assegurar que estes momentos aconteçam na escola e para escola e não se transformem em reuniões meramente informativas. Tal preocupação pode ser observada na fala do orientador E:

A rede proporciona alguns encontros para OPs que estão bem distantes de ser uma formação continuada. Normalmente são encontros bimestrais ou mais esporádicos onde todos os setores da Secretaria de Educação tem alguma coisa para falar e pouco conhecimento é produzido. Sinceramente, este formato de “formação” não tem a menor importância na minha prática. Tudo poderia ser resolvido com uma instrução normativa (ORIENTADOR E).

É possível fazer uma leitura da insatisfação deles com os órgãos públicos responsáveis pela educação no município de Duque de Caxias, no sentido em que não disponibilizam a formação adequada para professores e orientadores e principalmente no que se refere à quantidade de professores efetivos na rede de ensino do município.

Existe uma queixa sobre a rotatividade dos docentes, pois, segundo uma das orientadoras, o fato de a prefeitura não realizar concurso para professores efetivos desde 2005, faz com que haja dificuldade em se criar um quadro permanente nas escolas, criando assim coletivos, onde a maioria se constitui de "dobra" - termo que define o trabalho do professor na dupla jornada, configurando-se horas extras.

Falta de professores é um sério agravante dos problemas da escola, professores de dobra que não são da própria escola prejudicam, a rotatividade é muito grande, isso tem dificultado a formação de um grupo que permaneça na escola e que pense a respeito desta escola. A cada ano vindo um prof diferente dificulta a unidade na escola. Maior dificuldade pra mim é carência de prof na Rede (ORIENTADOR C).

Um ponto que chama a atenção é a preocupação com a formação não só dos principais atores da escola, aqueles responsáveis diretos pelo ensino e pela aprendizagem de conteúdos da sala de aula, mas também com a capacitação dos profissionais de apoio, que em seu ambiente de trabalho estabelecem relação e contato com os alunos. Esta formação é fundamental para uma escola viva, onde as questões educacionais sejam entendidas e discutidas por todos, do o porteiro ao diretor.

Formação continuada dos profissionais da educação, infelizmente ainda com uma visão muito limitada de profissionais da educação apenas como professores. Os agentes da educação dos diversos setores, como inspetores de alunos, porteiros, merendeiras, administrativo, apoio ainda não são tratados como profissionais da educação, não possuem um espaço de formação inicial, muito menos continuada (até teve um ensaio que foi o programa Pró-Funcionário do Governo Federal, mas foi

mais um programa que não chega na ponta com a efetividade com que foi planejado); Além disso, também desenvolvemos atividades de articulação com a comunidade escolar e a demanda burocrática (ORIENTADOR E).

2.2.2 O âmbito do diretor e da gestão escolar

De acordo com a pesquisa de Cassassus (2007, p. 112) - Peic (Primeiro Estudo Internacional Comparativo em Linguagem, Matemática e Fatores Associados para alunos de Terceira e Quarta Séries do Ensino Fundamental), em termos de resultado, “as crianças que vão às escolas onde os diretores exercem uma liderança positiva, têm, por este fato, em média cinco pontos mais que as crianças que não se encontram nesta situação”.

Em nossa análise, também percebemos que a questão da direção interfere no trabalho do Orientador Pedagógico, principalmente porque no município de Duque de Caxias este profissional faz parte da equipe diretiva da escola, junto com o Vice-diretor, o Orientador Educacional e o Dirigente de turno.

Desta forma todos estão ligados, de uma maneira ou de outra, às questões mais administrativas e de gestão escolar. Este fato traz um lado positivo, que é o de envolvimento das questões pedagógicas com as questões administrativas. Discutir o pedagógico juntamente com o administrativo, humaniza um pouco as tarefas como: administrar, organizar, preencher e assinar papéis, construir tabelas, cuidar do prédio, da limpeza e da merenda. Estas atividades, muitas vezes, acontecem de forma mecânica, autoritária e burocrática, sem se quer parar para refletir: para que e para quem está sendo empregado tanto trabalho e tempo?

O diretor é aquele que está na liderança, a serviço da comunidade escolar para o alcance de suas finalidades. Os especialistas (supervisor, orientador, diretor) são possuidores de um conhecimento específico em uma área, assim como cada professor o é; o trabalho coletivo dessas diferentes especialidades na escola é que provocará mudanças (HORA, 2012, p. 48).

Ao realizar suas tarefas, por mais distintas que estas sejam, os profissionais devem sentir seus fazeres essenciais ao bom funcionamento da escola. O espírito de solidariedade e cumplicidade na realização dos serviços ajuda a conscientizar que, se bem realizada, a tarefa auxiliará a compor uma trajetória de sucesso para escola. Quando as partes se unem para pensar e construir juntos os rumos da escola, as decisões são compartilhadas e o resultado passa a ser conquista coletiva, construindo assim a gestão democrática.

A administração da educação, entendida como o conjunto de decisões de interesse da vida escolar, necessita tomar uma nova feição, no sentido da supressão dos processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo, e partir para decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais (HORA, 2012, p. 19).

Na visão da orientadora C, o fato de integrar esta equipe traz pontos positivos como: o acúmulo de funções.

Como aqui em Caxias nós temos o termo equipe diretiva, acaba sobrecarregando um pouco mais todo mundo da equipe, pois temos que atender as questões administrativas da escola quando a direção não está presente (ORIENTADORA C).

2.2.3 A infraestrutura e recursos da escola

Os OPs sentem-se limitados e prejudicados pelas precárias condições de infraestruturais da escola. Os relatos mostram que problemas graves em relação a falta de água, rede elétrica e espaço físico (há casos em que duas escolas precisam dividir, ao mesmo tempo, seus espaços), ambientes improvisados, falta de recursos materiais para se trabalhar com os alunos e precárias condições de limpeza da escola.

De acordo com Cassassus (2007), escolas que oferecem facilidades de edificações e de equipamentos interferem diretamente no rendimento dos alunos.

O estudo considerou neste item a disponibilidade de materiais didáticos. O efeito da disponibilidade destes sobre o rendimento dos alunos é positivo. Os materiais ajudam os docentes a levar a cabo sua tarefa de maneira mais profissional. A análise estabelece que cada aumento de um item no número de materiais didáticos disponíveis está associado com um aumento de, aproximadamente, dois pontos na nota da prova de linguagem (CASSASSUS, 2007, p. 114).

Diferentemente do que se observa nos países desenvolvidos, no Brasil as condições de infraestrutura e ambiente das escolas constituem um fator relevante para o resultado escolar dos alunos. Barbosa e Fernandes (2001), ao analisarem da avaliação nacional – SAEB 2001 - concluem que boas condições físicas assim como um bom ambiente escolar tem um impacto positivo sobre a proficiência dos estudantes, em qualquer das cinco grandes regiões do Brasil.

No estudo de Albernaz, Ferreira e Franco (2002), a qualidade da infraestrutura física da escola mostra-se também relevante para a explicação do desempenho dos alunos. Enquanto nas escolas onde há um maior nível de ruído nas salas de aula, o desempenho dos alunos é

negativamente afetado, nas escolas que possuem salas de aula arejadas, melhores desempenhos, em média, são alcançados pelos alunos.

Este trabalho ajuda a evidenciar o quanto é importante uma atenção maior para o espaço físico e para o uso de material escolar pelos alunos.

2.2.4 Condições salariais

Surpreendentemente o salário não foi exposto de forma direta como um agravante ou prejudicial às condições de trabalho. As colocações foram feitas mais no sentido de reconhecimento profissional ou de incentivo a capacitação e qualificação na carreira. A questão salarial pode não ter sido colocada em pauta por conta do município de Caxias ter um dos melhores salários para os profissionais da educação, em relação aos municípios da redondeza.

Para realização de um trabalho melhor, necessitamos de calendário e plano de cargos que favoreçam a formação continuada do profissional, reformulação dos cursos de licenciatura e um Plano Nacional de Educação sério e efetivo. Um país que propõe um Plano Nacional de Educação para vigência decenal (2011-2020) e o mesmo ainda transita nas salas burocráticas do Congresso não pode dizer que leva a Educação a sério. Enquanto isso ainda não acontece, o resultado é a qualidade da educação prestada (ORIENTADOR E).

Podemos perceber que existe uma preocupação muito maior com a carreira e com que ela pode proporcionar à educação em geral.

Quando comparamos com a pesquisa de Cassassus (2007) percebemos que expressa exatamente o que colocamos.

O impacto do salário não tem a ver com uma quantidade específica de dinheiro. Nessa perspectiva, não se trata de dizer “o docente deve receber como salário da base um montante equivalente a \$US 1.000”, ou “o docente deve ganhar mais que o engenheiro por hora trabalhada”. Este é um assunto que diz respeito à experiência pessoal de cada docente. O impacto do salário tem a ver com a valorização ou desvalorização pessoal que se faz de acordo com a adequação ou não do que recebe. Tem a ver com o grau de satisfação do docente. Quando os docentes estão satisfeitos com a remuneração que recebem por seu trabalho, o impacto se traduz em um aumento de cerca de oito a dez pontos no rendimento de seus alunos (CASSASSUS, 2007, p. 123).

2.2.5 O Orientador Pedagógico e a Relação família x escola

A relação da família com a educação escolar tem sido bastante estudada nos últimos tempos, evidenciando uma influência direta desta característica na vida escolar dos alunos. Esta relação é endossada pela nossa LDB 9394/96, quando em seu Art 2º explicita que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

De acordo com Cassassus (2007), hoje a maior parcela de responsabilidade da educação é conferida a escola, segundo o autor, as mudanças ocorridas no contexto familiar é uma das causas desta responsabilização. As famílias deixaram de ser numerosas, para constituir-se com números menores de filhos ou até sem eles, aumentou o número de lares unipessoais e uniparentais - onde o chefe da família é a mulher - além da grande inserção da mulher no mercado de trabalho, fazendo com que os filhos fiquem aos cuidados das escolas ou de outras pessoas.

Em sua pesquisa Cassassus (2007) afirma que o nível de escolaridade dos pais aumentou, o que é um fator de influência positiva no desempenho dos alunos, mas também afirma que devido a mudanças no contexto familiar houve uma alteração na relação família x escola.

De certa maneira, a família, que outrora era vista como um agente educador, reduziu seu papel nesta função, cuja responsabilidade foi progressivamente transferida para escola, enfraquecendo a tradicional aliança entre esta e a família como agentes educadores. Consequentemente, o peso dos docentes na educação das crianças aumentou (CASSASSUS, 2007, p. 128).

Esta informação se apresenta muito relevante a nossa pesquisa a partir do momento em que por várias vezes vemos no discurso dos Orientadores Pedagógicos entrevistados, a preocupação em captar o interesse da família para as atividades escolares.

Hoje, se este contexto familiar encontra-se modificado, os mecanismos para trazer a família para escola também precisam ser repensados. Se é fundamental a presença dos familiares na escola, e se este é um item considerado primordial para o desenvolvimento do alunos, é preciso refletir sobre como está sendo feito este canal de comunicação.

Consideramos que: atendimento individualizado, reuniões pedagógicas e atividades com participação da família devem levar em consideração as novas estruturas familiares e também a pouca disponibilidade de horário dos pais imposta pelo mercado de trabalho, é necessário refletir sobre:

tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo;no entanto,a família tem suas particularidade que a diferenciam da escola,e suas necessidades que aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (PAROLIN, 2003, p. 99).

Já sabemos que interação entre a escola e a família resulta em sucesso, mas entendemos que não existe uma fórmula para se conquistar esta vitória. Portanto compreendemos ser necessário recomeçar a construir o caminho...

- partindo da particularidade da escola, propondo um constante movimento de reflexão e ação.
- encontrando melhor meio de comunicação entre família e escola, para que seja possível diálogo, atendendo as demandas colocadas pelo novo contexto familiar.
- de forma democrática trazer a família para as decisões da escola.

2.3 O que fazem os Orientadores Pedagógicos?

No capítulo inicial deste trabalho, tivemos o panorama do desenvolvimento da profissão ao longo dos anos. Apontamos as transformações no trabalho de supervisão e inspeção das práticas cotidianas do professor, onde hoje se volta para uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional, por excelência, mediador entre currículo e professores. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 228).

E isso é evidenciado na maneira em que os atores descrevem suas funções e fazeres. Pela relação de poder e hierarquia que existia na função nos anos 70 e anteriores, hoje vemos mudança significativa. Percebemos uma autorresponsabilização pela dinâmica e pelos resultados conquistados durante o ano letivo por toda equipe da escola, onde eles se sentem inseridos. O processo de ensino aprendizagem não mais envolve somente professor e aluno e sim todos os componentes da escola, como um grande time.

Costumo comparar a minha função com a de um técnico de futebol, quem está em campo mesmo, quem tem o talento, quem está de frente é o jogador, é ele quem vai lá, faz os gols, faltas, etc. Esses são os professores. O papel do orientador é um pouco de técnico de futebol, de coordenar estes talentos, encaixar as táticas, pensar as estratégicas, fazer as formações que neste caso seriam os treinos (ORIENTADOR B).

Nas entrevistas realizadas, ao questionar sobre seu papel e função como Orientador Pedagógico foi unanime a questão da formação de professores. Eles acreditam que esta função não deve ser estanque, com inicio e fim, e sim uma formação continuada que esteja sempre em movimento, que seja voltada para as necessidades e interesses do grupo atendido na escola.

A função do OP é acompanhar o planejamento, trazer sugestões, realizar o papel de formador apesar do pouco tempo. O OP não deve substituir o professor e sim auxiliá-lo. Intervir e mediar o trabalho do processo de ensino e aprendizagem, oferecendo sugestões e estratégias para melhoras as condições de trabalho realizado diretamente com os alunoS (ORIENTADOR B).

Por meio da análise das entrevistas foi possível perceber que apesar de ser considerada a função primordial do Orientador Pedagógico, proporcionar formação docente não é uma tarefa frequente em sua prática. A falta de espaço no calendário escolar para que isso aconteça e as outras tarefas que eles acabam agregando as suas funções, os afastam deste papel. Nas falas elencadas abaixo, observamos que cada orientador estabelece qual a função do OP que considera principal, evidenciando que por mais que a formação permeie as falas, ela pode não ser considerada por todos a primordial, como coloca a Orientador A: "A Orientação Pedagógica tem papel fundamental no planejamento da formação continuada."

Principal função é de articular o projeto político pedagógico da escola, promover formação continuada do professor. Nosso trabalho está sempre voltado ao melhor desempenho do professor (ORIENTADOR C).

O OP promove grupos de estudos, eventos que proporcione a harmonia da equipe em várias esferas da escola, faz articulação com a comunidade escolar. Desenvolve projetos, tentando minimizar o déficit de alfabetização dos alunos (ORIENTADOR D).

Penso que a função essencial do OP é a articulação entre os diversos segmentos envolvidos na escola – alunos – professores – famílias – comunidade. Atuar nas demandas da formação continuada, nas questões burocráticas e na necessidade de privilegiar a escola como um espaço de produção de conhecimento constante, tanto para o aluno, como para professores, família e comunidade (ORIENTADOR E).

É notória a preocupação com o planejamento e a certeza da importância de um espaço reservado para que isso aconteça com mais frequência.

Uma vez criamos encontros quinzenais com os professores divididos pelos anos de cada ciclo. Liberávamos as turmas em meio período e sentávamos para discutir com os professores o que estava sendo feito. Nasciam dali várias ideias e sugestões legais para serem compartilhadas. Até que um responsável denunciou para SME a suspensão das aulas. Tivemos que parar os encontros. Os professores estavam felizes e produzindo muito mais. Foi uma pena! (ORIENTADOR A).

Não sabemos quais os motivos levaram a Secretaria suspender o planejamento, mas é fato que a reflexão para a construção de um planejamento é um item essencial na construção do conhecimento. A cultura escolar e o que se produz a partir dela, tem grande peso no momento de elaboração de projeto político pedagógico da escola. Almeida (2000) afirma que

é no cruzamento dos projetos individuais com o projeto coletivo, nas negociações aí implicadas, que a vida da escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estão contemplados no coletivo, maior a probabilidade de sucessos destes (ALMEIDA, 2000, p. 86).

Outras tarefas levantadas por eles, que inflam o cotidiano, são os inúmeros atendimentos realizados aos pais e alunos e as questões burocráticas excessivas. O orientador C esclarece de forma convincente o atendimento aos pais e alunos:

O que acaba acontecendo, até em função da quantidade restrita de funcionários na escola, é perder o foco da sua função principal e acaba se envolvendo com falta de alunos, atendendo responsáveis misturando o trabalho do OP com o de OE. Especialmente em escolas grandes. Não dá para delimitar muito bem a função específica do orientador pedagógico (ORIENTADOR C).

No município de Duque de Caxias, como já vimos anteriormente, os Orientadores Pedagógicos e Educacionais apresentam algumas funções semelhantes, mas as que diferem, possuem especificidades que marcam o seu trabalho. Por isso, se um profissional é sobrecarregado executando as tarefas que são determinadas para outro, alguma parte do seu trabalho será desfalcada.

No contexto analisado, percebemos que o prejuízo com a falta de tempo e o excesso de atividades a serem desenvolvidas pelo Orientador Pedagógico fica no trabalho de formação dos professores, pois outras tarefas com caráter mais burocrático e com prazos pré-estabelecidos são privilegiadas.

A respeito do trabalho burocrático podemos verificar nas colocações a seguir, diferentes e interessantes pontos de vistas.

Aqui nós temos uma função burocrática grande. Olhar diário, acompanhar o diário como se ele tivesse um papel mais importante do que é feito na prática... Não pode ser assim, é apenas um registro, toma uma proporção muito grande aqui na Rede, se está sendo preenchido corretamente, como deve ser preenchido. O trabalho burocrático deveria ser minimizado para que o pedagógico sobressaísse (ORIENTADOR B).

Nossas funções, articulação da escola com a comunidade, formação continuada dos profissionais da educação, demandas burocráticas (toda vez que aqui é mencionada a palavra burocrática não deve ser entendida como uma questão divorciada da prática pedagógica, pois todos os dados trabalhados devem ser utilizados como referência nos centros de estudos. Caso contrário, não possuem sentido em si mesmo) (ORIENTADOR E).

No contexto da Orientação Pedagógica, a burocracia traz um sentido pesado e negativo, que agrega as tarefas menos prazerosas e atividades consideradas entraves para realização do trabalho pedagógico. Segundo Oliveira (1970), o conceito de burocracia em Weber traz um sentido diferente.

1. O núcleo do conceito de burocracia parece ser, fora de dúvida, a organização social extensa e complexa que se desenvolveu rapidamente na Europa e na América do Norte a partir da Revolução Industrial. Tal organização teria como protótipo o Estado Moderno, com suas múltiplas, diversificadas e crescentes funções, mas abrange também as grandes empresas capitalistas, que Weber, de certa forma, sentiu e preconizou, tenderiam à organização burocrática, bem como outros tipos de organização a que ele chamou genericamente de associações; 11 essas associações compreendem toda sorte de organizações complexas modernas, como universidades, partidos políticos, sindicatos etc.
2. A burocracia é uma tentativa de organizar as atividades humanas por critérios puramente racionais e seculares que permitam o exercício da autoridade sobre as pessoas e os fatos, dentro de uma área determinada em que tais atividades se desenvolvem (OLIVEIRA, 1970, p. 52).

Para os tipos de trabalho como: preenchimento de tabelas e formulários referentes ao cotidiano escolar, conferência e análise de diários de classe, construção coletiva e verificação do planejamento e tantas outras tarefas que os profissionais julgam ser gasto de tempo, entendemos ser necessária a construção de uma burocracia reflexiva. Tal burocracia sugere considerar que os dados adquiridos através dos trabalhos burocráticos sirvam de fontes de reflexão para o cotidiano, onde os dados coletados possibilitam levantar questões como:

- O diário reflete a realidade da sala de aula? Funcionam como um instrumento de registro das atividades cotidianas?
- O planejamento está compatível com as necessidades apresentadas pela clientela?

- O que questionam os formulários solicitados pela SME? Será que os resultados são capazes de entusiasmar o grupo a uma reflexão crítica?

Desta forma, estas atividades seriam menos opressivas e mais colaborativas para o movimento pedagógico da escola, oxigenando um pouco mais a profissão, no sentido de reestruturar suas marcas, repensar suas práticas e reformular suas características. Passando de passivo para ativo, de mero executor para reflexivo e de burocrata para eficaz.

Esta questão faz alusão a fala da orientadora A ao responder sobre a função do OP.

A nossa função é política pedagógica, antes de qualquer atitude devemos tomar cuidados, pois tomamos decisões dentro da escola e nossas ações são recheadas de intenções, que podem favorecer ou não grupos da sociedade, alunos, pais, professores, funcionários, comunidades e etc... (ORIENTADORA A).

2.4 O Orientador Pedagógico e sua função política na escola

A palavra política logo nos remete a sua origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que designa aquilo que é público. Hoje, o significado de política é muito abrangente, de algo que é público. Para Aristóteles, por exemplo, considerado o pai da ciência política, este campo deveria estudar a polis: suas estruturas, instituições, constituições e condutas.

Para o nosso trabalho não só a política faz parte desta estrutura maior que implica a relação de todos, como especificamente corresponde como os profissionais se relacionam com a sua profissão e o que esta traz para a sociedade em que ele está inserido.

... o homem só se constitui como tal na medida em que se destaca da natureza e ingressa no mundo da cultura: eis como a formação cultura vem a coincidir com a formação humana, convertendo-se o pedagogo, por sua vez, em formador de homens (SAVIANI, 2008).

Essa formação humana que faz do pedagogo um formador de homem é que nos impulsiona a entender como ele vê a sua função. O questionamento sobre a função política busca encontrar nas falas o que o profissional realiza ou pensa em realizar além de suas tarefas administrativas, burocráticas ou de formação. Quais preocupações sociais estão envolvidas em suas práticas. Segundo Ferreira (2008),

Um novo conteúdo, portanto, se impõe, hoje, para a supervisão educacional; novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobretudo,

compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação - com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (FERREIRA, 2008, p. 237).

Apesar de não encontrarmos palavras repetidas nos discursos, podemos perceber que alguns sentimentos e ações demonstram afinidades. Observamos que a questão do profissional ter mobilidade de transitar pela escola e estar articulando em todos os ambiente, faz dele uma pessoa capaz de estabelecer melhores relações interpessoais, percebendo no clima possibilidades de discussões e estudos para enriquecer o grupo.

Acredito que o O.P. seja o articulador político pedagógico na escola. Ele transita bem por todos os segmentos (ORIENTADORA A).
Essencialmente política. Envolve relações, interesses, mobilização, enfim, política em essência (ORIENTADORA E).

Eles entendem que sua função como propagador de boas ações, de questões éticas e morais, onde podem conduzir para uma vida íntegra e digna, é um posicionamento político. Acrescido a isso, apontam que a melhor forma de Conscientização, é o exemplo.

Nós formamos pessoas e temos que ter consciência disso, o que é trabalhado na escola vai influenciar na vida das crianças. O que o profº faz, às vezes nem o que ele diz, mas a ação deste professor vai influenciar na vida dessa criança no futuro (ORIENTADORA C).

Outra questão posta é a inexistência da neutralidade nas atitudes educacionais. Vivenciar e atuar no ensino público requer parcialidade. As decisões precisam ser pautadas em algo que acreditamos. Existe uma nítida preocupação em influenciar para o bem, em garantir para a vida dos que passam pela escola, principalmente às públicas, uma formação capaz de proporcionar - vida com perspectivas. A questão da preocupação com o posicionamento do certo e errado é colocado por nossos entrevistados.

Todo mundo na escola tem um papel político. As questões no ensino público são muito complicadas, muitas coisas não funcionam, não sei se de forma certa ou errada, mas acredito que não seja a forma ideal de acontecer, tem muita coisa errada e não podemos fechar os olhos para isso (ORIENTADORA B).

Para desfecho desta discussão, entendemos que ser político no exercício da função, requer relacionamento com outro, tomadas de decisões que só são possíveis a medida que nos

possibilitamos participar de atos onde sejam necessários posicionamentos . É perante aos fatos que construímos nosso senso crítico e nossa postura política.

Como prática educativa ou como função, a supervisão educacional, independente de formação específica em uma habilitação no curso de Pedagogia, constitui-se num trabalho escolar que tem o compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação, da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto, no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico entre a verdadeira qualidade do trabalho pedagógico que se tornará mais verdadeira em seus compromissos humanizadores, quando expressar e servir de polo-fonte de subsídios para novas políticas e novas formas de gestão na intensidade espaço-temporal de transformações que a “era da globalização” ocasionou (FERREIRA, 2008, p. 238).

Nas palavras de um dos sujeitos da pesquisa, “*não existe neutralidade na Educação, você, tendo consciência ou não, exerce um papel político*” (ORIENTADORA D).

3 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA VISÃO DO DIRETOR ESCOLAR: UM ESTUDO REALIZADO NOS MICRODADOS DA PROVA BRASIL 2009 – BASE DO DIRETOR.

No município de Duque de Caxias, o fato de a Orientação Pedagógica fazer parte da Equipe Diretiva, aproxima ainda mais o trabalho da direção com o da orientação. Esta relação, segundo os princípios de gestão democrática, deve acontecer de forma harmoniosa para que haja a construção coletiva do processo educacional em sua amplitude. Tendo este princípio por base, decidimos olhar para os dados da Prova Brasil com o intuito de perceber a visão do Orientador Pedagógico na ótica dos diretores escolares. Para isso, fizemos uma análise estatística na base de dados que contem as respostas dos diretores escolas ao questionário da Prova Brasil 2009.

A Prova Brasil é uma avaliação nacional de escolas públicas brasileiras que atendem ao Ensino Fundamental, conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados nos anos escolares avaliados. Esta avaliação vem ocorrendo de forma sistemática desde o ano de 2005 e é responsável direta pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). Seus dados são coletados por meio de dois instrumentos: a prova de Matemática e Língua Portuguesa, aplicada aos estudantes e os questionários contextuais, aplicados aos alunos, seus professores e os diretores de suas escolas. Segundo o INEP (2009), os diretores são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão.

Especificamente no questionário aplicado ao diretor, há um total de 134 itens, dentre os quais alguns se referem ao trabalho do pessoal de apoio pedagógico: Coordenador, Supervisor e Orientador Educacional. Na sequência, apresentamos os resultados obtidos a estas questões. Cabe observar que usamos as respostas dos diretores de escolas que atendem ao 5º ano do ensino fundamental. Tais respostas nos possibilitaram, em uma visão panorâmica, um olhar sobre como os diretores das escolas brasileiras, das escolas situadas estado do Rio de Janeiro e as situadas no município de Duque de Caxias percebem o trabalho do orientador pedagógico.

3.1 Orientação Pedagógica: uma função na escola que ajuda a minimizar problemas

O quadro a seguir apresenta os itens que foram considerados no estudo. Destacamos o item 49 que, diretamente, pergunta ao diretor se a carência de pessoal de apoio é por ele considerada um problema que pode ocorrer na escola.

Quadro 4 – Itens do Questionário da Prova Brasil 2009, aplicado ao diretor da escola

As perguntas 46 a 55 apresentam alguns problemas que podem ocorrer nas escolas. Responda se cada um deles ocorreu ou não este ano. Caso tenha ocorrido assinale se foi ou não um problema grave, dificultando o funcionamento da escola.			
Ocorreu na escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
46 - Insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
47 - Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	(A)	(B)	(C)
48 - Carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
49 - Carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
50 - Falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
51 - Interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
52 - Alto índice de falta por parte dos professores?	(A)	(B)	(C)
53 - Alto índice de falta por parte dos alunos?	(A)	(B)	(C)
54 - Rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
55 - Problemas disciplinares causados por alunos	(A)	(B)	(C)

Fonte: INEP, 2013.

A pergunta 49, como pode ser observada no quadro acima, objetiva conhecer se na escola há carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional). É interessante perceber os indícios na pergunta acerca de tal ausência se constituir em si um problema em que o diretor deverá indicar sua pertinência ou não e se ele considera ser um grave problema.

As tabelas a seguir apresentam as respostas considerando: (a) as respostas de todos os dirigentes brasileiros; (b) as respostas dos dirigentes de escolas públicas situadas no estado do Rio de Janeiro e (c) as respostas apenas dos dirigentes de escolas do município de Duque de Caxias.

Tabela 1 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009 - Brasil

Em sua escola ocorreu carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	Resposta dos diretores do Brasil no Questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (não ocorreu carência)	47,8	27929
B (ocorreu, mas não foi grave)	22,1	12916
C (ocorreu e foi grave)	13,3	7775
Não responderam	16,7	9754
TOTAL	100,0	58374

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

Tabela 2 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009

Estado do Rio de Janeiro

Em sua escola ocorreu carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	Resposta dos diretores do Estado do Rio de Janeiro no Questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (não ocorreu carência)	49,6	1768
B (ocorreu, mas não foi grave)	22,4	798
C (ocorreu e foi grave)	20,0	714
Não responderam	8,0	286
TOTAL	100,0	3566

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

Tabela 3 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 49 do questionário da Prova Brasil 2009

Município de Duque de Caxias

Em sua escola ocorreu carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	Resposta dos diretores do município Duque de Caxias no questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (não ocorreu carência)	64,1	84
B (ocorreu, mas não foi grave)	16,0	21
C (ocorreu e foi grave)	10,7	14
Não responderam	9,2	12
TOTAL	100	131

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

De acordo com as tabelas acima, tanto no Brasil como no estado do Rio de Janeiro quase metade das escolas públicas que atendem aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, 47,8% e 49,6%, contam com profissionais de apoio e, segundo seus diretores, não há carência em relação a este aspecto. Considerando apenas as escolas situadas no município de Duque de Caxias, esse percentual é de 64,1%. Pode-se perceber, com isso, que nas escolas por eles dirigidas, o atendimento é realizado pelos profissionais de apoio. Notamos que cerca de 20% dos diretores afirmam que, apesar de ocorrer carência de pessoal de apoio, não se configura como um problema grave. Nas respostas dos diretores da rede municipal de Duque de Caxias, esse percentual é um pouco menor (16%). E mais, aproximadamente 20% dos dirigentes afirmam que a carência de pessoal de apoio constitui-se um problema grave, tanto quando consideramos todas as escolas públicas brasileiras como as que se situam no estado do Rio de Janeiro. Já na visão dos diretores de escolas da rede municipal de Duque de Caxias, aproximadamente 10% deles afirmam que a ausência de pessoal de apoio trata-se de um grave problema.

Uma pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas em parceria com a Fundação Victor Civita^{***}, com abordagem quantitativa e envolvendo 400 coordenadores pedagógicos de escolas situadas em 13 estados brasileiros evidenciou que a maioria significativa das escolas contava com a presença destes profissionais.

Os diretores entendem que as atribuições do CPs estão diretamente ligadas ao aluno, ao professor e à comunidade escolar. Todos consideram a função como de gestão, pois o CP participa da equipe gestora, interferindo em suas decisões. Os CPs, para os diretores, devem participar de tudo que acontece na escola. Entendem, ainda, que compete ao CP dirigir a parte pedagógica e fazer a mediação das relações na escola. [...] ao mencionar atribuições do CP, os diretores citam, principalmente, atividades que dão suporte a ele diretor (ALMEIDA; PLACCO; SOUZA, 201, p. 257).

Considerando apenas as respostas dos dirigentes da rede municipal de Duque de Caxias (tabela 3), podemos concluir que:

- Os profissionais de apoio, dentre eles, a Orientação Pedagógica encontram-se presentes na maioria das escolas de Duque de Caxias.
- 26,7% dos diretores afirmam que suas escolas apresentam carência de pessoal de apoio. Destes, 10,7% considera grave a falta deste profissional de apoio, o que caracteriza a importância de ter o trabalho deste profissional na escola, na medida em que a sua falta é apontada como grave.

^{***} Estudo coordenado por Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza, intitulado “O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores - intenções, tensões e contradições”.

- Estes 16% que não consideram grave a falta do profissional poderia nos preocupar: Será que o trabalho do OP não é importante para estes diretores? Mas, ao mesmo tempo devemos levar em consideração fatores mais graves vivenciados pelas escolas e direção, que tiram de cena a gravidade da falta de profissional de apoio.

3.2 O Orientador Pedagógico e a escolha do livro didático.

A segunda questão a ser analisada diz respeito à escolha de livro didático no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD. Para o Programa os professores devem escolher o livro didático a partir das orientações contidas no Guia do Livro Didático. Tal escolha acontece a cada três anos em um período determinado pelo Edital do PNLD (FREITAS; ORTIGÃO, 2011).

Escolher o livro didático é uma atividade que diz muito sobre o grupo de profissionais de uma escola. Esta é uma prática que pode revelar tanto uma conduta autoritária, como uma conduta democrática de construção coletiva. Entender a relação da escolha dos livros didáticos com o trabalho da Orientação Pedagógica é um caminho interessante para debater como estas ações são conduzidas pela direção e orientação da escola. O quadro a seguir apresenta o item 97 e suas alternativas de resposta.

Quadro 5: Item 97 do questionário da Prova Brasil 2009, aplicado ao diretor da escola

97. QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA? (escolha apenas uma alternativa de resposta)
(A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
(B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.
(C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
(D) Eu escolhi sozinho.
(E) Órgãos de gerência externa à escola.
(F) Não sei.

Fonte: INEP, 2009.

Os livros didáticos são instrumentos auxiliares importantes da atividade docente, seja para a formação de professores, seja como fonte de difusão de ideias defendidas por segmentos da Educação. Em muitos casos, é apontado como o principal referencial do

trabalho em sala de aula, devido, em boa parte, à ausência de outros materiais que orientem professores em relação a “o que ensinar” e “como ensinar”.

O primeiro ponto relevante a ser analisado nesta questão, é a objetividade dos itens. A cada um deles podemos perceber o tipo de posicionamento escolhido pela escola ou diretor respondente. Ou seja, as opções trazem de forma direta qual o tipo de postura adquirida pelo diretor frente às decisões da escola, neste caso decisão pedagógica.

Segundo Rangel apud Ferreira (2008),

Escolher livros é escolher recursos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, é escolher conhecimento e valores (porque em todo conhecimento existem valores e intenções) que substanciam esse processo. É este o conceito que fundamenta a orientação supervisora das decisões coletivas dos professores sobre os livros a serem adotados (RANGEL, 2008, p. 89).

Em nossos resultados, é grande o percentual de diretores que afirma que a escolha do livro didático é realizada pelos professores, em suas escolas, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 4 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor
Prova Brasil 2009 - Brasil

Escolha de livro didático	Resposta dos diretores do Brasil no Questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (equipe de professores)	58,7	34267
B (equipe diretiva após professores)	18,5	10814
C (coordenador e orientador)	0,4	242
D (diretor)	0,1	71
E (gerência externa)	2,5	1472
F (não sei)	1,2	715
Não responderam	18,5	10793
TOTAL	100,0	58374

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

Tabela 5 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor
Prova Brasil 2009 – Estado do Rio de Janeiro

Escolha de livro didático	Resposta dos diretores do Estado do Rio de Janeiro no Questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (equipe de professores)	70,4	2512
B (equipe diretiva após professores)	17,5	624
C (coordenador e orientador)	0,1	3
D (diretor)	0,1	3
E (gerência externa)	1,2	43
F (não sei)	0,4	16
Não responderam	10,2	368
TOTAL	100,0	3566

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

Tabela 6 - Distribuição das respostas dos diretores ao item 97 do questionário do diretor
Prova Brasil 2009 – Município de Duque de Caxias

Escolha de livro didático	Resposta dos diretores do Estado do Rio de Janeiro no Questionário do diretor	
	Em porcentagem	Quantitativo
A (equipe de professores)	67,9	89
B (equipe diretiva após professores)	17,6	23
C (coordenador e orientador)	0	0
D (diretor)	0,8	1
E (gerência externa)	0	0
F (não sei)	0,8	1
Não responderam	13	85
TOTAL	100,0	131

Fonte: A autora, 2014. Com base em dados INEP, 2009.

De modo geral, em todas as instâncias (Brasil, Estado do Rio de Janeiro e Município de Duque de Caxias) a grande maioria dos diretores afirma que a escolha do livro didático é tarefa/função dos professores (58,7%, 70,4% e 67,9%, respectivamente). Também é grande o percentual de diretores que afirmam que a escolha é realizada pela equipe diretiva, mas após a opinião dos professores (18,5%, 17,5% e 17,6%, respectivamente).

Para Rangel apud Ferreira (2008),

é coletivamente, com todos os colegas que trabalham com a mesma disciplina, em todas as séries, que se decide sobre os livros a serem adotados. Nas trocas entre os professores estabelece-se um fluxo de contribuições e aproximações. Estamos num

coletivo, e isto significa que o acerto ou desacerto de cada um refletem no todo (RANGEL apud FERREIRA, 2008, p. 90).

Freitas e Ortigão (2011) realizaram uma pesquisa para conhecer como nas escolas municipais de Nova Iguaçu é realizada a escolha do livro didático. Elas entrevistaram professores, gestores e coordenação pedagógica em onze escolas do município e concluíram que na maioria delas a escolha do livro didático é uma das responsabilidades dos professores e que a decisão deles era respeitada pela coordenação pedagógica. No entanto, em outras, a coordenação apesar de consultar os docentes fazia ela própria a escolha e a indicava ao Ministério da Educação para que a compra do material, supostamente escolhido pelos professores da escola, fosse efetivada.

Outro aspecto percebido pelas autoras refere-se ao papel do diretor no processo de escolha. Na maioria das escolas que compuseram a amostra da pesquisa, a direção afirmava que não saber como a escolha era realizada, na medida em que esta era uma tarefa exclusivamente pedagógica, ou seja, dos professores. Na pesquisa com os microdados da Prova Brasil, podemos perceber que um percentual bem pequeno (menos de 1%) de diretores diz ser a escolha uma tarefa da direção.

Com relação especificamente aos dados da rede municipal de Duque de Caxias (tabela 06) é interessante perceber que em nenhuma escola os diretores afirmaram que a escolha é feita pela coordenação ou orientação ou por uma equipe externa à escola. Se considerarmos que a função do orientador pedagógico é a de apoiar os professores nas questões pedagógicas ou educacionais, dentre as quais se encaixa a escolha do livro didático, não convém que ela seja feita de forma isolada e desvinculada das necessidades discentes e docentes.

De acordo com Rangel apud Ferreira (2008),

é importante que a escola trate o momento da decisão sobre a escolha de livros com muito cuidado e atenção, de modo que isso se dê com a participação e critério de grupo observando-se o estado do conhecimento, qualidade de valores, correção e atualidade de conceitos. A escola deve, portanto, planejar, organizar o momento em que as editoras ou mesmo os órgãos oficiais do sistema lhe oferecem para ler, trocar impressões, estudar e decidir (RANGEL apud FERREIRA, 2008, p. 90).

Deste modo, as análises estimulam uma importante reflexão sobre a escolha de material didático pedagógico. Pois, em pleno século XXI onde a rapidez da tecnologia nos permite conhecer e pesquisar uma diversidade de materiais de apoio pedagógico, não é compatível termos materiais pedagógicos ou livros didáticos escolhido por terceiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A possibilidade de realização deste trabalho trouxe-me importantes contribuições, em especial no que se refere ao entendimento da história da orientação pedagógica, de sua constituição como profissão e o conhecimento de suas práticas. Aprofundar o conhecimento sobre o tema só foi possível mediante uma base teórica reflexiva e colaboração dos profissionais que se depuseram a responder nossos questionamentos. Esta pesquisa foi uma conquista pessoal e profissional que teve como objetivo primordial trazer visibilidade e valorização à profissão do orientador pedagógico.

Para nortear as considerações, retomo nesta parte final certos pontos levantados no decorrer da pesquisa que se tornaram relevantes em minha reflexão. Para ajudar a direcionar as considerações finais, recoloço os objetivos específicos que foram perseguidos ao longo de toda essa trajetória de pesquisa.

- Identificar os dispositivos legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Descrever as atribuições legais que conformam a profissão do Orientador Pedagógico no município de Duque de Caxias.
- Analisar as funções desempenhadas pelo Orientador Pedagógico nas escolas.

Um mergulho sobre a documentação pertinente foi possível observar o quanto as legislações foram fundamentais para o crescimento da profissão. Numa rápida retrospectiva, iniciamos afirmando que: a ideia de um profissional capaz de mediar às relações existentes na escola, sempre esteve presente no panorama educacional brasileiro.

No início, com a criação da Faculdade de Educação vimos nascer com o bacharelado um profissional voltado para as tarefas de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, sendo nomeado “técnico em Educação” e posteriormente as habilitações especificando e dividindo os trabalhos acima, em Supervisão Escolar, Orientação Escolar, Administração e Inspeção escolar, estabelecida pelo Parecer 252/69 do CFE.

Posteriormente a Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 64 que esta profissão antes decorrente das habilitações, hoje teria sua formação inserida no curso de pedagogia com a lógica de um pedagogo com capacidade para atuar no planejamento, gestão

e avaliação de estabelecimentos de ensinos, sejam eles, ambientes escolares ou não, além também, de uma formação com base na docência.

Depois de estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Pedagogia, por meio da Resolução nº 1/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), é compreendido que o pedagogo pode atuar na participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares. Resultando assim, em um pedagogo gestor educacional.

Em detrimento de uma postura ultrapassada construída ao longo dos anos com os auxílio de documentos legais, optamos por investir e acreditar no nascimento de uma nova frente de atuação para este profissional, com um horizonte rico em novas perspectivas para sua prática.

Num primeiro momento, nos preocupamos em distinguir duas funções que se assemelham pela sua constituição, sua história e muitas vezes pela proximidade das suas tarefas profissionais. A Orientação Educacional e a Orientação Pedagógica, apesar de serem duas profissões com fins educacionais, seguem rumos e propostas diferentes. A Orientação Educacional, outrora conhecida com Orientação Escolar, também por conta das habilitações estabelecidas pelo Parecer 252/69 do CFE, tem segundo as tarefas descritas pelo Regimento que rege as escolas municipais de Duque de Caxias, um trabalho mais voltado para cuidar da vida escolar do corpo discente, assim como a preocupação em promover integração entre as relações existentes nas escolas.

Já com relação ao orientador pedagógico, as especificidades estão mais voltadas para as questões pedagógicas, direcionadas ao corpo docente e também a trabalhos burocráticos como a documentação da vida escolar. Entendemos que estas características, persistem até hoje, por conta de uma história que se constitui por meio da divisão de trabalho e tarefas imposta pelas habilitações, em que cada especialista era responsável por um núcleo de trabalho, muitas vezes indiferentes às questões mais globais vivenciadas pela escola.

Hoje, cabe ao Orientador Pedagógico aumentar o seu leque de participação, enxergando além de suas tarefas diárias e rotineiras. É preciso estar atento às questões que ultrapassam as unidades escolares, assumindo assim uma postura profissional perante aos desafios impostos pela conjuntura atual da educação.

Com a mudança na ênfase da atuação do Orientador Pedagógico, estabelecida pelas DCNs, seu trabalho se volta também para os fazeres da equipe diretiva da escola, que acreditamos ser embasado nos princípios de uma gestão democrática, onde as decisões são

coletivas, valorizando a participação e opinião de todos os envolvidos com a escola: corpo docente, discente, funcionários, família e sociedade.

Como estratégia para identificar e refletir a respeito das funções desempenhadas por este profissional entrevistamos alguns orientadores pedagógicos que atuam na rede do município de Duque de Caxias a respeito de suas práticas. Foi possível por meio da análise realizada, elencar algumas tarefas e funções que fazem parte do cotidiano, assim como identificar as condições de trabalho, vivenciada por estes profissionais. Alguns fatores foram detectados pelos entrevistados como obstáculos para o bom desenvolvimento do trabalho, e a estes pontos evidenciados por eles, fizemos uma ligação com pesquisas recentes que revelam os mesmos itens como obstáculos para o sucesso e a qualidade no ensino.

Com base na pesquisa de Cassassus (2007), apontamos que os Orientadores Pedagógicos do município de Duque de Caxias também sentem o impacto de alguns fatores no trabalho que é desenvolvido nas escolas. Estes fatores são: formação/capacitação de professores, relação com a direção, infraestrutura e recursos da escola, participação da família na escola e condições salariais, são alguns dos pontos levantados pelos nossos entrevistados e que também foram embasados pela pesquisa de fatores que influenciam no sucesso na educação.

Sobre a prática dos Orientadores Pedagógicos, observamos que a temática de formação/capacitação de professores estava presente em todas as falas dos entrevistados, elucidando sua importância para a profissão. Mas, o fato deles terem esta consciência não garante que esta prática se realize constante e continuamente, existe uma queixa a respeito da falta de prioridade a formação e capacitação docente no calendário escolar. A vulnerabilidade existente no tempo destinado aos encontros para capacitação é um fator negativo para o trabalho desenvolvido por estes profissionais.

O planejamento, a articulação entre setores e a mediação das atividades pedagógicas na escola, são funções e papéis relatados pelos orientadores, mas os discursos mostraram que algumas tarefas com características burocráticas representam obstáculos para realização do trabalho, segundo eles, estas atividades absorvem um tempo na carga horária de trabalho além de tomarem uma proporção maior do que outras questões consideradas mais importantes.

As entrevistas revelaram que os orientadores pedagógicos se enxergam como um elemento de potencialidade nas escolas e que em suas funções e papéis existe também a preocupação com a formação humana, entendem que além de atividades pedagógicas eles exercem em seus ambientes de trabalho uma conscientização política que influencia aos indivíduos a sua volta.

Na condução da pesquisa nos permitimos um olhar sobre as respostas dos diretores ao questionário contextual aplicado aos dirigentes escolares na avaliação nacional Prova Brasil 2009. Especificamente, analisamos as respostas a duas questões do questionário verificando como estas questões são respondidas quando se consideram todos os diretores escolares ou quando consideramos apenas as respostas dos diretores de escolas situadas no estado do Rio de Janeiro ou do município de Duque de Caxias.

As análises evidenciaram que a maioria das escolas conta com a presença de um orientador pedagógico ou educacional. E, na perspectiva do diretor escolar este fato é relevante para minimizar a carência de pessoal na unidade por ele dirigida, pois consideram que o seu trabalho ajuda a minimizar problemas na escola. Evidenciaram ainda que na maioria das escolas a escolha do livro didático, no âmbito do PNL, é realizada pelos professores e sua opinião é respeitada pela coordenação pedagógica.

Por fim, entendemos este estudo como um instrumento que ajude a evidenciar a importância do Orientador Pedagógico para a construção da Educação que sonhamos - uma educação participativa, humana e que forme o cidadão para a vida. Desejamos, entretanto, que este trabalho contribua para a visibilidade da profissão e para sua consolidação nos ambientes escolares ou não escolares.

Termino fazendo minhas as palavras de Grinspun (2008, p. 150), quando afirma a importância do profissional orientador pedagógico nas unidades escolares.

Para ajudar neste processo amplo, os professores podem contar com os especialistas, não para separar o todo escolar em partes, mas para tentar ajudar a entender e dinamizar a escola, propiciando meios e condições para melhor formar o aluno, enquanto pessoa humana. Esta é uma tarefa em que Orientadores e Supervisores podem atuar/trabalhar, em conjunto beneficiando a Escola e seus protagonistas.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ; A. FERREIRA, F.; FRANCO, C. 2002. Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 453-476, dez. 2002.

ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V.M.N.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 125-141.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 2010. (Coleção Educar 5).

BARBOSA, M.E. ; FERNANDES, C.. A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4a série. In: FRANCO, Creso (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 155-172.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 1931, p. 5800. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 Ago. 2012

_____. Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 6 abr. 1939. Seção 1, p. 7929. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 30 Ago 2012

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no DOU de 27.12.61. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 Ago 2012

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Seção 1, p. 10369. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 Ago 2012

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 Nov. 2012

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>>. Acesso em: 14 Mar. 2012

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. . A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n.2, 2011 Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>. Acesso em: 10 Abr. 2014

BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHISTOV, L.H.S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. 5 ed. Campinas: Papirus, 2010.

CASSASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora/Unesco, 2007.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer nº 251/1962. Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, p. 59-65, 1963.

_____. Parecer nº 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 101-179, 1969.

_____. Parecer nº 867/1972. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, nº 140, p. 339-341, 1972.

_____. Resolução CFE nº 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, nº 11, 1963.

_____. Resolução nº 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. **Documenta**, Brasília, DF, nº 100, p. 113-117, 1969.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U., 04 mar. 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 Nov. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF, aprovado em 13 dez. 2005. Reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006. Homologado e publicado no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 maio 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2012.

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2012.

DUQUE DE CAXIAS (RJ). Prefeitura Municipal. **Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias**. 2006. Disponível em: <<http://sobrealfabetizacao.blogspot.com.br/2012/01/regimento-escolar-das-unidades.html>>. Acesso em: 06 Nov 2012

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Coleção Leitura. 21 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M.; PINO, I.R. A redefinição do curso de pedagogia: ideias diretrizes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.63, n. 144, p. 59-66, mai./ago. 1979.

GARCIA, R.L. (Org.). **Orientação educacional: o trabalho na escola**. Coleção Educar 12, 6 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GEWIRTZ, S; BALL, S.J. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 18 ed. Campinas: Papirus, 2012.

GRINSPUN, M.P.S.Z. (Org.). **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar** (Prova Brasil), Brasília, 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>. Acesso em: 13 Nov. 2013.

INEP. **Base de Dados Prova Brasil**. Base com os resultados dos diretores. 2009b. Disponível em: <http://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/11/questionario_diretor.pdf>. Acesso em: 14 Mai. 2014.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. 2009c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 Nov. 2012.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Básica. **Sinopse do Professor 2009**. 2009d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 13 Nov. 2012.

LEHER, R. Estratégias de mercantilização da educação e tempos desiguais dos tratados de livre comércio: o caso do Brasil. In: FRIGOTTO, G. *et al.* (Org.). **Políticas de privatização, espaço público e educação na América Latina**. Rosario: CLACSO/Homosapiens Ediciones, 2009.p.07

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

MARAFON, M.R.C., MACHADO, V.L.C. **Contribuição do Pedagogo e da Pedagogia para Educação Escolar**: pesquisa e crítica. Campinas: Alinea, 2005.

OLIVEIRA, G.A. A burocracia weberiana e a administração federal brasileira. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 47-74, jul./dez. 1970.

PASCOAL, M.; HONORATO, E.C.; ALBUQUERQUE, F.A. O orientador educacional no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2008, n. 47, p. 101-120. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100006>>. Acesso em: 07 Mar. 2014.

ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **O ensino de Matemática e as avaliações sistêmicas**: o desafio de apresentar os resultados a professores. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; PIMENTA, S.G. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Cortez, 1988. p. 630-646.

PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intensões, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 227-287, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-2-2011.shtml>>. Acesso: 11 Ago. 2011.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação: uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-96.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995 apud SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica**: da função à profissão pela mediação da idéia. São Paulo: Cortez, 2008, p. 24.

SANTOS, L. (Orgs.) **Coleção Didática e Prática de Ensino**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 630-646.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 23-38.

SILVA, C.S.B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

APÊNDICE 1 – Roteiro de entrevista com os Orientadores Pedagógicos

Com a primeira parte, busco informações sobre sua formação.

- 1- Qual a sua formação?
- 2- Há quantos anos você trabalha em educação?
- 3- Há quantos anos você exerce a função de OP? Quanto tempo tem na escola atual?
- 4- Que tipo de formação acadêmica é necessário para exercer sua profissão ?

Com a segunda, busco como os Orientadores Pedagógicos veem o seu trabalho.

- 5- Como você considera as suas condições de trabalho? Por quê?
- 6- O que falta para que desenvolva melhor o seu trabalho? Até que ponto afeta negativamente?
- 7- O que considera necessário para exercer a profissão?
- 8- De que maneira os Orientadores Pedagógicos podem contribuir para educação da escola?
- 9- Qual o papel do Orientador Pedagógico na escola?

Com a terceira, procuro saber quais as funções desenvolvidas.

- 10- Quais os tipos de atividades promovido pelos Orientadores Pedagógicos na sua escola?
- 11- Qual a função do Conselho de Classe na escola? Qual a sua importância para o trabalho dos Orientadores Pedagógicos?
- 12- Para quem é voltado o trabalho de Orientador Pedagógico? Cite algumas funções do Orientador Pedagógico nas escolas:
- 13- Você recebe formação continuada? Qual é a sua importância?
- 14- Você acha que sua profissão exerce uma função política?

APÊNDICE 2 – Carta de apresentação à Secretaria de Educação- SME/DC

Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro - UERJ
Centro De Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
PPG Em Educação, Culturas E Comunicação em Periferias Urbanas

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que Viviane Penso Magalhães está regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação - Mestrado Acadêmico - da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Matrícula: ME1210664) e desenvolve a pesquisa "O Orientador Pedagógico no Município de Duque de Caxias", sob minha orientação, no âmbito do grupo de Pesquisa Observatório de Periferias Urbanas (CAPES/INEP/OBEDUC).

Duque de Caxias, 09 de Outubro de 2012.

A handwritten signature in blue ink, reading 'Maria Isabel Ramalho Ortigão', is written over a horizontal line.

Maria Isabel Ramalho Ortigão
Coordenadora do Mestrado em Educação,
Cultura e Comunicação - FEBF/UERJ
Mat.: 34706-2

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA BAIXADA FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Orientadora Pedagógica,

Como é de seu conhecimento, estamos desenvolvendo uma pesquisa, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura (UERJ / FEBF), com o intuito de compreender o papel/função do Orientador Pedagógico na atual conjuntura política educacional e qual é o seu espaço de atuação. Esta pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão.

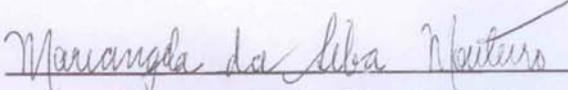
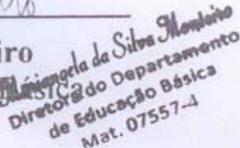
Para a realização da pesquisa, gostaríamos de contar com suas respostas a um questionário/entrevista, deixando-a a vontade para responder o que lhe for conveniente. Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e que apenas queremos conhecer a sua opinião sobre alguns aspectos dessa profissão. E mais, as respostas serão utilizadas apenas com fins acadêmicos e de pesquisa e, caso seja de seu consentimento, seu nome poderá ser citado no trabalho final da dissertação.

Desde já agradecemos imensamente a generosidade de sua participação.

Atenciosamente.

Viviane Penso Magalhães
Mestranda FEBF-UERJ

ANEXO 1 – Carta de Apresentação à escola (SME)

	<p>ESTADO DO RIO DE JANEIRO PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – D.E.B.</p>
Duque de Caxias, <u>18</u> de <u>outubro</u> de 2012.	
Assunto: Carta de Apresentação	
Prezado (a) Diretor (a),	
Encaminhamos a V. S ^a . <u>Viviane Perseu Nagalhães</u> , aluno (a) do curso <u>Mestrado em Educação</u> , do (a) <u>UERJ - FEFB</u> para a realização de <u>pesquisa de campo</u> , com a carga horária de <u>—</u> horas, nas dependências desta conceituada Unidade Escolar, de acordo com a especificação abaixo.	
Níveis Escolares:	Modalidades
(–) Educação Infantil (–) Ensino Fundamental (–) Outros _____	(–) Educação Especial (–) EJA
Certo de contar com sua colaboração, desde já agradecemos. Atenciosamente.	
 Mariangela da Silva Monteiro Dr. Departamento de Educação <div style="float: right; text-align: right;">  </div>	

ANEXO 2 – Questionário Diretor – Prova Brasil

SAEB (ANEB E PROVA BRASIL) – 2009**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**

Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa das redes de ensino por meio da qual se busca identificar tanto os níveis de qualidade da educação brasileira (avaliando o desempenho dos alunos em momentos conclusivos de diversas etapas de seu percurso escolar), quanto o contexto em que o ensino acontece (pela coleta de dados socioeconômicos e culturais de alunos, professores, diretores e escolas).

O SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que tem como objetivo principal oferecer subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as redes de ensino; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil, que além de fornecer parte das informações necessárias para a elaboração de políticas, serve como instrumental para o desenvolvimento de ações pedagógicas internas a cada unidade escolar.

Em 2007, as informações sobre o desempenho dos estudantes resultantes do SAEB e os dados de aprovação do Censo Escolar da Educação Básica foram combinados para a composição do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**, no intuito de retratar a realidade e definir padrões de qualidade para o ensino.

Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, as transferências voluntárias e a assistência técnica do MEC aos municípios, estados e Distrito Federal passaram a ser vinculadas à adesão ao Compromisso Todos pela Educação e à elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) — instrumentos fundamentais para a melhoria do IDEB de cada escola, dos municípios, dos estados e do Distrito Federal, desempenhando um importante papel na busca da qualidade da educação no país.

Nesse contexto, o presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Por isso, sua colaboração ao preencher este questionário, será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

Para responder a cada questão deste questionário, preencha, na **FOLHA DE RESPOSTAS**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

**INEP**Ministério
da Educação

1. **SEXO**
(A) masculino. (B) feminino.
2. **IDADE**
(A) Até 24 anos. (D) De 40 a 49 anos.
(B) De 25 a 29 anos. (E) De 50 a 54 anos.
(C) De 30 a 39 anos. (F) 55 anos ou mais.
3. **COMO VOCÊ SE CONSIDERA?**
(A) Branco(a). (D) Amarelo(a).
(B) Pardo(a). (E) Indígena.
(C) Preto(a).
4. **DAS OPÇÕES ABAIXO, ASSINALE A QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE (ATÉ A GRADUAÇÃO).**
(A) Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
(B) Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
(C) Ensino Médio – Outros (antigo 2.º grau).
(D) Ensino Superior – Pedagogia.
(E) Ensino Superior – outras Licenciaturas.
(F) Ensino Superior – Escola Normal Superior.
(G) Ensino Superior – Outros.
5. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE?**
(A) Há 2 anos ou menos. (D) De 15 a 20 anos.
(B) De 3 a 7 anos. (E) Há mais de 20 anos.
(C) De 8 a 14 anos.
6. **EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR? SE VOCÊ ESTUDOU EM MAIS DE UMA INSTITUIÇÃO, ASSINALE AQUELA EM QUE OBTVEU O SEU TÍTULO PROFISSIONAL.**
(A) Pública federal. (D) Privada.
(B) Pública estadual. (E) Não se aplica.
(C) Pública municipal.
7. **QUAL ERA A NATUREZA DESSA INSTITUIÇÃO?**
(A) Faculdade isolada. (C) Universidade.
(B) Centro Universitário. (D) Não se aplica.
8. **DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**
(A) Presencial. (C) A distância.
(B) Semi-presencial. (D) Não se aplica.
9. **INDIQUE A MODALIDADE DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
(A) Atualização (mínimo de 180 horas).
(B) Especialização (mínimo de 360 horas).
(C) Mestrado.
(D) Doutorado.
(E) Não fez ou ainda não completei curso de pós-graduação.
10. **INDIQUE QUAL A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**
(A) Educação, enfatizando Gestão e Administração Escolar.
(B) Educação, enfatizando a área pedagógica.
(C) Educação – outras ênfases.
(D) Outras áreas que não seja a Educação.
(E) Não se aplica.
11. **VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**
(A) Sim.
(B) Não. (Passe para a questão 14)
12. **QUAL A CARGA HORÁRIA DA ATIVIDADE MAIS RELEVANTE DA QUAL VOCÊ PARTICIPOU?**
(A) Menos de 20 horas. (C) De 41 a 80 horas.
(B) De 21 a 40 horas. (D) Mais de 80 horas.
13. **VOCÊ UTILIZA OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUE VOCÊ PARTICIPOU?**
(A) Quase sempre. (C) Quase nunca.
(B) Eventualmente. (D) Nunca.
14. **QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOVER) COMO DIRETOR(A)? (Soma de tudo o que você ganha como Diretor(a))**
(A) Até R\$ 465,00.
(B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.
(C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.
(D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.
(E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.
(F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.
(G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.
(H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.
(I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
(J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.
(K) Mais de R\$ 4.650,00.
15. **QUAL A SUA RENDA FAMILIAR BRUTA?**
(A) Até R\$ 465,00.
(B) De R\$ 466,00 a R\$ 698,00.
(C) De R\$ 699,00 a R\$ 930,00.
(D) De R\$ 931,00 a R\$ 1.163,00.
(E) De R\$ 1.164,00 a R\$ 1.395,00.
(F) De R\$ 1.396,00 a R\$ 1.628,00.
(G) De R\$ 1.629,00 a R\$ 1.860,00.
(H) De R\$ 1.861,00 a R\$ 2.325,00.
(I) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
(J) De R\$ 3.256,00 a R\$ 4.650,00.
(K) Mais de R\$ 4.650,00.
16. **ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**
(A) Sim, na área de Educação.
(B) Sim, fora da área de Educação.
(C) Não.
17. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA EM EDUCAÇÃO?**
(A) Há menos de 2 anos. (D) De 11 a 15 anos.
(B) De 2 a 4 anos. (E) Há mais de 15 anos.
(C) De 5 a 10 anos.
18. **HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?**
(A) Há menos de 2 anos. (D) De 11 a 15 anos.
(B) De 2 a 4 anos. (E) Há mais de 15 anos.
(C) De 5 a 10 anos.

19. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 2 anos. (D) De 11 a 15 anos.
 (B) De 2 a 4 anos. (E) Há mais de 15 anos.
 (C) De 5 a 10 anos.

20. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO NESTA ESCOLA?

- (A) Até 20 horas semanais.
 (B) Até 30 horas semanais.
 (C) Até 40 horas semanais.
 (D) Mais de 40 horas semanais.

21. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR

- (A) seleção. (E) indicação de políticos.
 (B) eleição apenas. (F) outras indicações.
 (C) seleção e eleição. (G) outra forma.
 (D) indicação de técnicos.

22. VOCÊ PROMOVEU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- (A) Sim.
 (B) Não. (Passe para a questão 24)

23. QUAL FOI A PROPORÇÃO DE DOCENTES DA SUA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PROMOVIDAS POR VOCÊ NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- (A) Menos de 10%. (D) Mais de 51%.
 (B) Entre 11% e 30%. (E) Não sei.
 (C) Entre 31% e 50%.

24. CONSELHO DE ESCOLA É UM COLEGIADO CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES O CONSELHO DESTA ESCOLA SE REUNIU?

- (A) Uma vez.
 (B) Duas vezes.
 (C) Três vezes ou mais.
 (D) Nenhuma vez.
 (E) Não existe Conselho de Escola. (Passe para a questão 29)

O CONSELHO DE ESCOLA É COMPOSTO POR

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

Representantes	Sim	Não
25. professores.	(A)	(B)
26. alunos.	(A)	(B)
27. funcionários.	(A)	(B)
28. pais.	(A)	(B)

29. CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIRAM OS CONSELHOS DE CLASSE DESTA ESCOLA?

- (A) Uma vez. (D) Nenhuma vez.
 (B) Duas vezes. (E) Não existe Conselho de Classe.
 (C) Três vezes ou mais.

30. QUANTO AO PROJETO PEDAGÓGICO DESTA ESCOLA, (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) foi adotado o modelo encaminhado pela Secretaria da Educação.
 (B) foi elaborado por mim.
 (C) depois de eu ter elaborado uma proposta do projeto, apresentei-a aos professores para sugestões e só depois escrevi a versão final.
 (D) os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, escrevi a versão final.
 (E) uma equipe de professores e eu elaboramos o projeto.
 (F) foi elaborado de outra maneira.
 (G) não sei como foi desenvolvido.
 (H) não existe Projeto Pedagógico.

31. QUAL É O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Prova de seleção.
 (B) Sorteio.
 (C) Local de moradia.
 (D) Prioridade por ordem de chegada.
 (E) Outro critério.
 (F) Não existe critério pré-estabelecido.

32. NESTE ANO LETIVO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
 (B) A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
 (C) A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
 (D) A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

33. QUAL O CRITÉRIO UTILIZADO PARA FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
 (B) Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com similar rendimento).
 (C) Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
 (D) Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com nível de rendimento diferente).
 (E) Não houve critério.

34. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO MAIS IMPORTANTE PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS DE 1.ª A 4.ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL AOS PROFESSORES? (Marque apenas UMA alternativa.)

- (A) Esta escola não oferece 1.ª a 4.ª séries do Ensino Fundamental.
 (B) Preferência dos professores.
 (C) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
 (D) Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
 (E) Manutenção do professor com a mesma turma.
 (F) Revezamento dos professores entre as séries.
 (G) Sorteio das turmas entre os professores.
 (H) Outro critério.
 (I) Não houve critério pré-estabelecido.

35. **QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?**

- (A) Menor ou igual a 25%.
 (B) De 26% a 50%.
 (C) De 51% a 75%.
 (D) De 76% a 90%.
 (E) De 91% a 100%.

36. **NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO/EVASÃO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

37. **NESTA ESCOLA, HÁ ALGUM PROGRAMA DE REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

PARA EVITAR QUE OS ALUNOS FALTEM ÀS AULAS, (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
38. os professores falam com os alunos.	(A)	(B)
39. os pais/responsáveis são avisados por comunicação escrita.	(A)	(B)
40. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	(A)	(B)
41. os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	(A)	(B)
42. a escola envia alguém à casa do aluno.	(A)	(B)

43. **ESTA ESCOLA DESENVOLVE, REGULARMENTE, ALGUM PROGRAMA DE APOIO OU REFORÇO DE APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS (monitoria, aula de reforço etc.)?**

- (A) Sim.
 (B) Não.

44. **VOCÊ TEM CONHECIMENTO DO CONTEÚDO DA LEI 11.645 DE 2008 QUE DETERMINA A OBRIGATORIEDADE DO ESTUDO DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA" NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO PAÍS?**

- (A) Sim.
 (B) Não. Passe para a questão 46.

45. **NESTE ANO, FORAM DESENVOLVIDAS ATIVIDADES PARA ATENDER O DETERMINADO PELA LEI 11.645 DE 2008 NESTA ESCOLA?**

- (A) Sim, de maneira sistemática e/ou abrangente.
 (B) Sim, de maneira assistemática e/ou isolada.
 (C) Não.

AS PERGUNTAS DE 46 A 55 APRESENTAM ALGUNS PROBLEMAS QUE PODEM OCORRER NAS ESCOLAS. RESPONDA SE CADA UM DELES OCORREU OU NÃO NESTE ANO. CASO TENHA OCORRIDO, ASSINALE SE FOI OU NÃO UM PROBLEMA GRAVE, DIFICULTANDO O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA.

(Marque apenas UMA opção em cada linha.)

Ocorreu na escola	Não.	Sim, mas não foi um problema grave.	Sim e foi um problema grave.
46. insuficiência de recursos financeiros?	(A)	(B)	(C)
47. inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	(A)	(B)	(C)
48. carência de pessoal administrativo?	(A)	(B)	(C)
49. carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	(A)	(B)	(C)
50. falta de recursos pedagógicos?	(A)	(B)	(C)
51. interrupção das atividades escolares?	(A)	(B)	(C)
52. alto índice de faltas por parte de professores?	(A)	(B)	(C)
53. alto índice de faltas por parte de alunos?	(A)	(B)	(C)
54. rotatividade do corpo docente?	(A)	(B)	(C)
55. problemas disciplinares causados por alunos?	(A)	(B)	(C)

CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA.
(Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
56. Há interferências externas em sua gestão?	(A)	(B)
57. Há apoio de instâncias superiores?	(A)	(B)
58. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	(A)	(B)
59. Há apoio da comunidade à sua gestão?	(A)	(B)

INDIQUE SE NESTA ESCOLA EXISTEM OU NÃO OS RECURSOS APONTADOS E QUAIS SÃO SUAS CONDIÇÕES DE USO. (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
60. Computadores para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
61. Acesso à Internet para uso dos alunos.	(A)	(B)	(C)	(D)
62. Computadores para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
63. Acesso à Internet para uso dos professores.	(A)	(B)	(C)	(D)
64. Computadores exclusivamente para uso administrativo.	(A)	(B)	(C)	(D)
65. Fitas de vídeo ou DVD (educativas).	(A)	(B)	(C)	(D)
66. Fitas de vídeo ou DVD (lazer).	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Máquina copiadora.	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Impressora.	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Retroprojeter.	(A)	(B)	(C)	(D)
70. Projetor de slides.	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Videocassete ou DVD.	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Televisão.	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Antena parabólica.	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Linha telefônica.	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Aparelho de fax.	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Aparelho de som.	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Biblioteca.	(A)	(B)	(C)	(D)
78. Quadra de esportes.	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Laboratório.	(A)	(B)	(C)	(D)
80. Auditório.	(A)	(B)	(C)	(D)
81. Sala para atividades de música.	(A)	(B)	(C)	(D)
82. Sala para atividades de artes plásticas.	(A)	(B)	(C)	(D)

QUE ATIVIDADES EXTRACURRICULARES SÃO DESENVOLVIDAS REGULARMENTE COM OS ALUNOS NESTA ESCOLA? (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
83. Esportivas.	(A)	(B)
84. Artísticas (música, teatro, trabalhos artesanais).	(A)	(B)

85. OS ESPAÇOS DESTA ESCOLA SÃO UTILIZADOS PARA ATIVIDADES COMUNITÁRIAS?

- (A) Sim, planejadas apenas pela escola.
 (B) Sim, planejadas apenas pela comunidade.
 (C) Sim, planejadas conjuntamente (escola e comunidade).
 (D) Não.

NESTE ANO, OCORRERAM NESTA ESCOLA (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)	Sim	Não
86. eventos da comunidade usando instalações, equipamentos ou recursos da escola?	(A)	(B)
87. eventos de terceiros realizados na escola e abertos para a comunidade (<i>shows</i> , teatro, palestras)?	(A)	(B)
88. eventos da escola e destinados à comunidade externa (cursos, práticas esportivas, palestras)?	(A)	(B)
89. campanhas de solidariedade promovidas pela escola?	(A)	(B)
90. campanhas de solidariedade propostas pela comunidade, envolvendo a escola?	(A)	(B)
91. comunidade colaborando na manutenção de hortas, pomar, jardins?	(A)	(B)
92. comunidade participando em mutirão para limpeza da escola?	(A)	(B)
93. comunidade participando em mutirão para manutenção da estrutura física da escola?	(A)	(B)

QUANTO AO APOIO FINANCEIRO, ESTA ESCOLA PARTICIPA DE ALGUM (Marque apenas UMA opção em cada linha.)

	Sim	Não	Não se aplica.
94. Programa de Financiamento do Governo Federal?	(A)	(B)	(C)
95. Programa de Financiamento do Governo Estadual?	(A)	(B)	(C)
96. Programa de Financiamento do Governo Municipal?	(A)	(B)	(C)

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

97. **QUEM ESCOLHEU OS LIVROS DIDÁTICOS UTILIZADOS NESTA ESCOLA?** (Escolha apenas UMA alternativa de resposta.)

- (A) A equipe de professores da disciplina correspondente.
- (B) O coordenador pedagógico, orientador educacional e eu, depois de consultarmos a equipe de professores da disciplina correspondente.
- (C) O coordenador pedagógico ou orientador educacional escolheu sozinho.
- (D) Eu escolhi sozinho.
- (E) Órgãos de gerência externa à escola.
- (F) Não sei.

NESTE ANO, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUAÇÕES: (Marque SIM ou NÃO em cada linha.)

	Sim	Não
98. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	(A)	(B)
99. Faltaram livros para os alunos.	(A)	(B)
100. Sobraram livros.	(A)	(B)
101. Os livros escolhidos foram os recebidos.	(A)	(B)

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS

NESTE ANO, ACONTECERAM OS SEGUINTE FATOS NESTA ESCOLA:

	Agente causador Externo		Agente causador Interno	
	(estranho à escola)		(da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
102. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
103. Atentado à vida de alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
104. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
105. Furto a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
106. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
107. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
108. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
109. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
110. Quebra intencional de equipamento.	(A)	(B)	(C)	(D)
111. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
112. Depredação das dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
113. Sujeira nas dependências externas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
114. Sujeira nas dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

	Agente causador Externo (estranho à escola)		Agente causador Interno (da própria escola)	
	Sim	Não	Sim	Não
	115. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)
116. Depredação das dependências internas da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
117. Depredação de banheiros.	(A)	(B)	(C)	(D)
118. Consumo de bebidas alcoólicas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
119. Consumo de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
120. Consumo de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
121. Tráfico de drogas nas dependências da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)
122. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.	(A)	(B)	(C)	(D)

NESTE ANO, OS SEGUINTE EVENTOS FIZERAM OU NÃO PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA:

	Sim	Não
123. Membros da comunidade escolar portando arma de fogo.	(A)	(B)
124. Membros da comunidade escolar portando arma branca (faca, canivete, estilete etc.).	(A)	(B)
125. Ação de gangues nas dependências externas da escola.	(A)	(B)
126. Ação de gangues nas dependências internas da escola.	(A)	(B)

NESTE ANO, HOUVE

	Quem foi o agressor?					
	Aluno (1)		Professor (2)		Funcionário (3)	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
127. agressão verbal a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
128. agressão física a professores.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
129. agressão verbal a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
130. agressão física a alunos.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
131. agressão verbal a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)
132. agressão física a funcionários.	(A)	(B)	(A)	(B)	(A)	(B)

133. VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)?

- (A) Sim.
(B) Não.

134. A SUA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL 2007?

- (A) Sim.
(B) Não.