

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar Sorocaba  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA DE ÁVILA PEREIRA LOURENÇO**

**ORIENTADOR PEDAGÓGICO INICIANTE:  
inserção profissional e saberes necessários à atuação.**

**Sorocaba/SP – dezembro de 2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCar Sorocaba  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIELA DE ÁVILA PEREIRA LOURENÇO**

**ORIENTADOR PEDAGÓGICO INICIANTE:  
inserção profissional e saberes necessários à atuação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

*Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstteter  
Gama*

**Sorocaba/SP – dezembro de 2020**

Ávila Pereira Lourenço, Daniela de

Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação / Daniela de Ávila Pereira Lourenço -- 2020.

151f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador (a): Renata Prenstteter Gama

Banca Examinadora: Rodnei Pereira, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Bibliografia

1. Orientador pedagógico. 2. Inserção profissional. 3. Formação de professores. I. Ávila Pereira Lourenço, Daniela de. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

FOLHA DE APROVAÇÃO

**DANIELA DE ÁVILA PEREIRA LOURENÇO**

**ORIENTADOR PEDAGÓGICO INICIANTE:  
inserção profissional e saberes necessários à atuação.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 17 de dezembro de 2020.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prensteter Gama  
Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba (UFSCar/So)

**Examinador:** Prof. Dr. Rodnei Pereira  
Universidade Paulista- UNIP / Fundação Carlos Chagas / USP

**Examinadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama  
Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba (UFSCar/So)

## DEDICATÓRIA

### Para encontros recordar

“Novos desafios  
Recomeçar  
Nova função  
Formar, conduzir, orientar.

Ser ou Estar OP?  
Como fazer?  
Quem nos forma  
Quando temos que formar?

Tantas dúvidas,  
Medos, inseguranças...  
Mas também muita coragem, iniciativa,  
Força de vontade.

Relembramos nosso início docente  
Já precisamos começar anteriormente  
Dividimos e absorvemos  
O que nos foi ofertado

Há algo que possa ajudar?  
Compartilhar  
Descobrimos que não estamos sós

Que apesar das pedras  
Ainda encontramos muitas flores  
Recordamos pérolas, histórias nossas,  
Lemos outras histórias  
Que também pareciam tão nossas

E nesse processo  
De observar,  
De dividir e somar,  
Multiplicamos nossa vontade de  
continuar  
Porque em nosso caminho  
Havia uma Daniela a nos convidar

A nos provocar também,  
A nos ouvir e compreender,  
A dividir tanto de sua experiência  
conosco.

E com tantas questões  
Como definir nosso papel?  
Como deixar de ser bombeiro, meio de  
campo,  
Enfermeiro, auxiliar de tudo e para  
todos?

Queremos exercer a nossa função...  
Função única  
E talvez, por isso seja  
Tão desafiadora e com clareza  
ninguém a veja

No entanto, começamos a nos  
descobrir,  
Nos reconhecer,  
Nos apropriar  
Para com confiança  
Encontrar o nosso lugar

E desses oito encontros  
O que fica?  
Acredito que seja a certeza

Certeza de que não estamos sozinhas  
De que não é fácil, mas que é possível  
A certeza de que agora temos uma  
rede de apoio  
De consolo, de estudo  
E a certeza de que este momento fez  
toda a diferença!”

(MIA, 2020, ACIEPE – Turma B)

A todos os orientadores e orientadoras pedagógicas  
que nos ajudaram a construir esta pesquisa,  
que nosso esforço traga novo ânimo a todos nós  
e àqueles que lerem nosso trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, “[...]«Aquele que é», desde sempre e para sempre; e, assim, permanece sempre fiel a Si mesmo e às suas promessas.” (Catecismo da Igreja Católica, parágrafo 212);

À Virgem Maria, que é “[...] Mãe de misericórdia, Mãe da divina graça, Mãe da esperança [...]” (Ladainha de Nossa Senhora);

Ao Clayton, amor da minha vida e calma em meio a qualquer tempestade;

Ao meu filho amado, Caíque, pela companhia, ajuda e incentivo em todos os momentos;

À minha família, que sempre me apoiou e me incentivou nesta jornada;

À minha orientadora, Professora Renata Prenstteter Gama, pela sabedoria, confiança e esperança na forma de agir e ver o mundo; por me ajudar a enxergar aquilo que meus olhos ainda não podiam ver; por ser referência de ser humano e profissional que me faz desejar ser cada dia melhor;

À querida Professora Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama pela intensidade e brilho no olhar com que realiza todas as atividades. Seu olhar contagia o meu...;

Ao querido Professor Rodnei Pereira pela energia, vitalidade e competência com que tece (porque suas palavras, gestos e expressões ainda ecoam em meus pensamentos), suas contribuições me propõem outros modos de ver, olhar e ressignificar a Educação e a existência;

Ao querido Professor Paulo Gomes de Lima por me acolher no Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente - PESCD e me ajudar a caminhar mais um pouco nesta travessia do mestrado (e de mim) rumo a um porto ainda desconhecido;

Aos queridos professores da Linha de Pesquisa 1 do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSCar/So, por todos os encontros e ensinamentos que comigo compartilharam neste período de mestrado;

Aos colegas de travessia, integrantes do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Narrativas, Formação e Trabalho Docente – NEPEN, e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática – GEPRAEM;

À querida amiga Sol, por compartilhar comigo os caminhos profissionais e da vida, por ser luz e força nos momentos de desafios, por ser alegria e entusiasmo a cada conquista;

À querida amiga Sara, pela torcida, incentivo e troca dos plantões da supervisão de ensino para que a ACIEPE pudesse acontecer;

A todos os meus companheiros de trabalho, supervisores de ensino, pela possibilidade de me constituir supervisora a partir da coletividade;

À querida Marília Yuka Hamita, pelo meu “presente de defesa”;

À querida Gláucia Kozikoski de Lima, pela gentileza, atenção e agilidade com que disponibilizou os dados necessários à pesquisa;

À equipe de profissionais das escolas sob minha supervisão, que me impõem a necessidade de ressignificar cada dia mais minha ação supervisora;

À Prefeitura de Sorocaba, Secretarias da Educação e Recursos Humanos, pela regulamentação de participação em cursos de longa duração, incentivo para o desenvolvimento profissional;

De modo especial, a todos os participantes da ACIEPE: “Orientador pedagógico iniciante: desafios, possibilidades e saberes necessários à atuação”, por compartilharem conosco o seu fazer profissional e tudo o que ele encerra.

No momento em que lerem este texto, já seremos outros,  
portanto a descoberta e o movimento,  
não as certezas, nos constituem.

(Daniela de Ávila Pereira Lourenço)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender o processo de inserção profissional e os saberes necessários à atuação do orientador pedagógico em início de carreira. Para isso, realizamos a Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) “Orientador pedagógico iniciante – desafios, possibilidades e saberes necessários à atuação”, por meio de parceria entre a universidade Federal de São Carlos/Sorocaba e a Prefeitura de Sorocaba. Utilizamos o aporte teórico sobre o orientador pedagógico (ALMEIDA, 2006; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; 2012; 2015; PLACCO, 2014), e o início de carreira (HUBERMAN, 1989; MARCELO GARCIA, 2009, 2010). Esta pesquisa-formação foi direcionada aos orientadores pedagógicos em início de carreira, e atendeu profissionais das prefeituras de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim. A pesquisa é qualitativa do tipo interpretativa e os dados foram construídos a partir da seleção de escritos narrativos dos orientadores pedagógicos, da interação e comunicação nos encontros da ACIEPE, e da legislação que normatiza a orientação pedagógica nas três prefeituras. Optamos pela triangulação de dados para analisar e interpretar os dados construídos na complexidade, profundidade e diversidade que se apresentaram. As análises foram realizadas em dois capítulos: inserção profissional e saberes necessários à atuação. Para cada capítulo analítico, realizamos o seguinte movimento: os escritos narrativos foram analisados individualmente e, em seguida, realizamos o entrecruzamento das informações para encontrarmos as categorias de análise; a legislação que normatiza a orientação pedagógica nas três prefeituras foi analisada por meio de análise documental, considerando os estudos de Cellard (2008), e, ao final, realizamos o entrecruzamento das informações entre as três legislações analisadas para encontrarmos informações que impactavam diretamente no processo de inserção profissional e na construção dos saberes necessários à atuação; a interação e comunicação durante os encontros da ACIEPE foram analisadas por meio de episódios temáticos, adaptados de Moura (1992), e, ao final de cada episódio temático, discorremos sobre os conhecimentos e experiências que os profissionais nos indicavam sobre o processo de inserção profissional, e os saberes que possibilitam a atuação do orientador pedagógico em início de carreira. O fechamento de cada capítulo analítico traz os resultados encontrados a partir do entrecruzamento dos resultados parciais da análise realizada com cada um dos instrumentos selecionados. Os resultados da pesquisa evidenciam que o tipo de vínculo trabalhista, o desconhecimento da função e a falta de formação específica que atenda às características do início de carreira e da especificidade da orientação pedagógica são fatores que interferem na inserção profissional e na atuação do orientador pedagógico em início de carreira. Para superar os desafios enfrentados, o orientador pedagógico iniciante mobiliza saberes experienciais nas dimensões interpessoal, política, técnica e científica, do fazer docente, da experiência e do saber de si. Constatou-se a relevância de implementação de programas de inserção profissional e formação específica para a atuação na orientação pedagógica.

**Palavras-chave:** orientador pedagógico. inserção profissional. formação de professores.

## ABSTRACT

The objective of this research is to understand the process of professional insertion and knowledge necessary to perform of the pedagogical advisor at the beginning of his career. Because of that we carried out the Curricular Activity of Integration: Teaching, Research and Extension (ACIEPE) "Beginning pedagogical advisor - challenges, possibilities and necessary knowledge to perform", through a partnership between the Federal University of São Carlos / Sorocaba and the prefecture of Sorocaba. We used the theoretical contribution of pedagogical advisor (ALMEIDA, 2006; PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2011; 2012; 2015; PLACCO, 2014), and the beginning of his career (HUBERMAN, 1989; MARCELO GARCIA, 2009, 2010). This type of training-research was aimed at pedagogical advisors at the beginning of their careers, and composed professionals from the prefectures of Cabreúva, Sorocaba and Votorantim. The research is qualitative and interpretative, the data were constructed from the selection of narrative writings of the pedagogical advisors, interaction and communication at the ACIEPE meetings, and from the legislation that regulates the pedagogical guidance in the three prefectures. We opted for data triangulation to analyze and interpret data because of the complexity, depth and diversity that presented themselves. The analyzes were carried out in two chapters: professional insertion, and necessary knowledge for perform. For each analytical chapter, we did the following movement: For each analytical chapter, we performed the following movement: the narrative writings were analyzed individually and, then, we performed the intersection of the information to find the categories of analysis; the legislation that standardizes the pedagogical guidance in the three municipalities was analyzed through documentary analysis, considering the studies of Cellard (2008), and at the end we performed the crossing of information between the three analyzed legislations to find information that directly impacted the insertion process professional, and in the construction of the knowledge necessary for perform; the interaction and communication during the ACIEPE meetings were analyzed through thematic episodes, adapted from Moura (1992), and at the end of each episode, we talked about the knowledge and experiences that the professionals told us about the process of professional insertion, and the knowledge that enables the performance of the pedagogical advisor at the beginning of his career. The closing of each analytical chapter brings the results found from the intersection of the partial results of the analysis with each of the selected instruments. The results of the research show that the type of employment relationship, the lack of knowledge of the job and the lack of specific training that line up with the characteristics of the beginning of the career and the specificity of the pedagogical orientation are factors that interfere in the professional insertion and in the perform of the pedagogical advisor in early career. To overcome the challenges faced, the beginning pedagogical advisor mobilizes experiential knowledge in the interpersonal, political, technical and scientific dimensions and of teaching, experience and self-knowledge. The relevance of implementing professional insertion and specific training programs was verified for the performance of pedagogical guidance. The relevance of implementing professional insertion and specific training programs was verified for the perform of the pedagogical orientation.

**Keywords:** pedagogical advisor. professional insertion. teacher training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ACIEPE – Atividade de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CRAS – Centro de Referência de Assistência Social  
CEI – Centro de Educação Infantil  
CP – Coordenador Pedagógico  
GC – Gestão Compartilhada  
CPGC – Coordenadora pedagógica gestão compartilhada  
ONG – Organização Não Governamental  
OP – Orientador Pedagógico  
OPD – Orientador Pedagógico Designado  
UBS – Unidade Básica de Saúde  
UE – Unidade Escolar  
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos  
UNICID – Universidade Cidade de São Paulo  
UNITAU – Universidade de Taubaté  
VDD – Vice-diretor Designado  
PEB I – Professor de Ensino Básico I  
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
RAEA – Reunião de Avaliação Ensino Aprendizagem

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Ciclo profesional docente Huberman (1989) .....	36
--	----

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1:** Pesquisas localizadas a partir de cada descritor, após a aplicação dos filtros e exclusão dos descritores para os quais não retornou nenhuma produção.....41
- Tabela 2:** Pesquisas localizadas a partir de cada descritor, após excluir aquelas que não estavam diretamente relacionadas com a temática de início de carreira .....42

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Pesquisas localizadas após excluir aquelas que retornaram em mais de um descritor e classificá-las no descritor que mais se relacionava com o título.....	43
<b>Quadro 2:</b> Procedimentos para análise de dados .....	56
<b>Quadro 3:</b> Estrutura dos episódios temáticos, adaptado de Moura (1992) .....	61
<b>Quadro 4:</b> Análise documental da legislação da Prefeitura de Cabreúva .....	66
<b>Quadro 5:</b> Análise documental da legislação da Prefeitura de Sorocaba/SP .....	67
<b>Quadro 6:</b> Análise documental da legislação da Prefeitura de Votorantim/SP .....	67
<b>Quadro 7:</b> Episódio temático 1: A entrada na orientação pedagógica.....	88
<b>Quadro 8:</b> Episódio temático 2: O impacto do início da atuação profissional.....	90
<b>Quadro 9:</b> Episódio temático 3 – Fatores que contribuem para a permanência.....	93
<b>Quadro 10:</b> Episódio temático 4 – A rede de apoio para a atuação profissional .....	95
<b>Quadro 11:</b> Atribuições expressas na súmula de atribuições categorizadas nas dimensões propostas por Placco, Almeida, Souza (2015) .....	102
<b>Quadro 12:</b> Episódio temático 1 – A questão dos saberes para os orientadores pedagógicos .....	121
<b>Quadro 13:</b> Episódio temático 2 – Orientação Pedagógica: um cargo de estabelecimento de pontes.....	123

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Composição da ACIEPE.....	53
<b>Gráfico 2:</b> Tempo de atuação profissional dos OPs/CPs participantes da ACIEPE .....	54

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO – Partimos das experiências que nos constituem</b> .....	15
<b>CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO: os alicerces da pesquisa</b> .....	30
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA: os andaimes da pesquisa</b> .....	49
2.1 Movimentos de atividades assíncronas e síncronas .....	55
<b>CAPÍTULO 3 – CAPÍTULO ANALÍTICO: inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira</b> .....	65
3.1 Legislação que regulamenta a atuação profissional dos orientadores/coordenadores pedagógicos .....	65
3.2 Escrito Narrativo “Pérola” .....	71
3.3 Escrito Narrativo “Eu, Orientador Pedagógico” .....	80
3.4 Os dados em movimento: análise de episódios temáticos.....	87
3.5 Conhecimentos produzidos a partir da triangulação dos resultados dos instrumentos .....	97
<b>CAPÍTULO 4 - CAPÍTULO ANALÍTICO: saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira</b> .....	101
4.1 Legislação que regulamenta a atuação profissional dos orientadores/coordenadores pedagógicos – súmula de atribuições.....	101
4.2 Escrito Narrativo “Pérola” .....	108
4.3 Escrito Narrativo “Eu, Orientador Pedagógico” .....	114
4.4 Episódios temáticos: Os dados em movimento: análise de episódios temáticos .....	120
4.5 Conhecimentos produzidos a partir da triangulação dos resultados dos instrumentos .....	125
<b>CONSIDERAÇÕES EM ABERTO – estamos insatisfeitas!</b> .....	129
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	134
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: dissertações e teses brasileiras sobre o início de carreira do orientador pedagógico</b> .....	140
<b>APÊNDICE 1 - Cronograma da ACIEPE</b> .....	142
<b>APÊNDICE 2 - Atividades narrativas propostas na ACIEPE</b> .....	146

## INTRODUÇÃO – Partimos das experiências que nos constituem

“[...] é absurdo acreditar na ideia de que uma pessoa, quanto mais vive, mais velha fica; para que alguém quanto mais vivesse, mais velho ficasse, teria de ter nascido pronto e ir se gastando...  
Isso não ocorre com gente, mas com fogão, sapato, geladeira. Gente não nasce pronta e vai se gastando; gente nasce não-pronta e vai se fazendo. Eu, no ano 2000, sou a minha mais nova edição (revista e, às vezes, um pouco ampliada); o mais velho de mim (se é o tempo a medida) está no meu passado, não no presente” (CORTELLA, 2000).

Esta pesquisa tem como foco compreender o processo de inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira e os saberes da sua atuação profissional específicos desse período de inserção profissional. Este é um profissional constituído no magistério, ou pelo magistério, que tem função e nuances específicas e diferenciadas do docente que atua em sala de aula, como evidenciaremos no decorrer deste trabalho.

O aporte teórico trará a discussão sobre o orientador/coordenador pedagógico (ALMEIDA, 2006; PLACCO; ALMEIDA E SOUZA, 2011, 2012, 2015; PLACCO, 2014) e o início de carreira (HUBERMAN, 1989; MARCELO GARCIA, 2009, 2010).

Diante das várias terminologias usadas para nomear este profissional, assumimos orientador pedagógico<sup>1</sup>, por ser esta a denominação adotada pela rede pública municipal na qual a maioria dos sujeitos desta pesquisa atua.

Pode acontecer de, em um ou outro momento, usarmos orientador/coordenador pedagógico. Nestes casos, estamos nos referindo, especificamente, aos profissionais que nos ajudaram a construir este trabalho, portanto usamos a denominação adotada no sistema em que atuam.

Também é possível que, em alguns momentos, o leitor observe que utilizamos a palavra cargo e a palavra função para definir a orientação pedagógica. Quando nos referimos ao cargo, estamos dizendo em relação àquela situação na qual o profissional exerce a orientação pedagógica de forma efetiva e estável, com provimento do cargo realizado por concurso público de provas, ou de provas e títulos. Ao nos referirmos à função, estamos citando profissionais que exercem a orientação pedagógica de forma provisória, como função de confiança, e o

---

<sup>1</sup> Ao citar orientador pedagógico nos referimos aos profissionais que exercem a orientação pedagógica, seja do sexo feminino ou masculino.

provimento da função ocorre por meio diverso, geralmente associado à decisão de membros do governo municipal. Ao usarmos cargo/função, nos referimos às duas situações.

Ao analisar as atribuições do cargo, podemos observar que a atuação do orientador pedagógico é complexa e de fundamental importância para que a escola efetive seu principal objetivo, garantir educação de qualidade social a todos os estudantes. Neste sentido, podemos considerá-lo como o “elo integrador da ação que se concretiza no cotidiano escolar” (LEITE e SILVA, 2010, p.1).

Considerando a grande importância do orientador pedagógico no contexto educativo, tomamos seu processo de inserção profissional e os saberes da sua atuação como objeto de estudo e buscamos ampliar as contribuições das pesquisas já realizadas, tendo recorte específico no período de início de carreira.

### **Problema de pesquisa**

A proposta de pesquisa, ora apresentada, pretende ter foco no processo de inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira e os saberes da sua atuação profissional específicos a esse período. A pesquisa contempla profissionais que atuam nas redes públicas municipais de ensino das cidades de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim.

A partir da temática e da justificativa anteriormente apresentada, buscar-se-á responder a seguinte problemática: como tem acontecido o processo de inserção profissional dos orientadores pedagógicos em início de carreira nas redes de ensino a qual pertencem? Quais são os desafios, possibilidades e saberes da atuação dos orientadores pedagógicos específicos a esse período de inserção profissional?

Para isso, revisitaremos os conhecimentos produzidos sobre os processos de inserção profissional e as funções do orientador pedagógico para conhecer os desafios, possibilidades e saberes necessários à atuação no início de carreira deste profissional.

## **Objetivo Geral**

Compreender o processo de inserção profissional e os saberes necessários à atuação do orientador pedagógico em início de carreira.

## **Objetivos Específicos**

- a) Identificar como acontece a entrada do orientador pedagógico no cargo/função;
- b) Identificar os principais desafios enfrentados pelo orientador pedagógico em início de carreira;
- c) Analisar os fatores que podem incentivar a permanência do orientador pedagógico em início de carreira na função;
- d) Indicar e analisar saberes profissionais que podem contribuir para o desenvolvimento das atribuições do orientador pedagógico.

Recentemente, a literatura sobre o orientador pedagógico tem se ampliado significativamente, especialmente pelas produções de alguns programas de pós-graduação que tomam como objeto de investigação a formação dos formadores, como é o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que tem uma área de concentração específica denominada Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação, em que é possível encontrar produções diretamente vinculadas ao trabalho e constituição do orientador pedagógico, ou coordenador pedagógico como é denominado naquele espaço.

Autoras como Vera Maria Nigro Placco, Vera Lúcia Trevisan de Souza, Laurinda Ramalho de Almeida e outros pesquisadores-colaboradores têm contribuído de forma singular para ampliar as produções científicas que tomam o exercício profissional do orientador pedagógico sob diferentes prismas como objeto de investigação.

Contudo, se é verdade que a produção sobre a atuação dos orientadores pedagógicos tem se ampliado nos últimos anos, também é possível constatar que o início de carreira desse profissional tem sido pouco investigado.

Em mapeamento realizado em abril de 2020, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), com foco no processo de inserção profissional do orientador pedagógico, apenas 10 produções abordavam a temática, sendo que algumas apenas tangenciavam a questão, sem tomá-la como objeto direto da pesquisa.

Desse modo, ampliar os conhecimentos produzidos sobre o período de inserção profissional do orientador pedagógico e os saberes que podem contribuir para a sua atuação profissional, tende a possibilitar o investimento na formação específica desses profissionais, questão que deve ser tratada com atenção pelo poder público, visto que é a educação pública que forma a maioria da população brasileira no que se refere à escolaridade obrigatória.

Investir na formação do orientador pedagógico, seja no momento de inserção profissional, seja enquanto formação continuada, é investir na qualidade da educação básica.

Em pesquisa realizada em 2012, Placco *et al.* evidenciaram que questões relacionadas às políticas públicas sugeriram

[...] urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicerces suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO *et al.*, 2012, p. 770).

Aqui, corroboramos a ideia trazida pelas autoras a respeito dos benefícios da formação direcionada às especificidades dos orientadores pedagógicos quando afirmam que

Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um coordenador pedagógico aberto a mudança, ao novo, ao outro e a própria aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas pensar, planejar e desenvolver a formação continuada de seus professores na escola (PLACCO *et al.*, 2012, p. 771).

Ao lado da relevância acadêmica e social da pesquisa que ora delineamos, esta produção traduz a busca por respostas a experiências profissionais vivenciadas na minha trajetória de educadora.

A primeira das experiências é o iniciar. Todo início traz consigo uma contradição, pois para iniciar um ciclo, na maioria das vezes, precisamos fechar outro, e mudar os rumos dos caminhos conhecidos. Assim, toda escolha implica uma renúncia, cada renúncia implica abrir mão daquilo que nos é conhecido e seguir em direção ao novo. Podemos sentir ansiedade, medo, incertezas e esperanças. É nessa contradição esperançosa que fui me constituindo educadora.

A esta dissertação se antepôs o desafio de me escrever no texto a ser construído. Uma construção que se deu de forma colaborativa, a partir da parceria com profissionais do ensino superior e pós-graduação, especialmente com a minha orientadora de mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Prenstteter Gama, e profissionais da educação básica, de modo especial os orientadores pedagógicos em início de carreira.

Contudo, antes da minha chegada à Universidade Federal de São Carlos/SP, campus Sorocaba, em início de 2019, para cursar a pós-graduação *stricto sensu*, outras experiências me constituíram e fizeram diferença na escolha das lentes através das quais construímos esta pesquisa.

Fui estudante da escola pública durante toda a minha trajetória no ensino obrigatório. Esse percurso se constituiu como verdadeiro encontro com a diversidade de pessoas, situações financeiras, sociais e culturais que proporcionou a ampliação do meu universo particular. Com todas as dificuldades que enfrenta, ainda nos dias atuais, a escola pública, é ela que pode fazer diferença na vida da maioria do povo brasileiro, já que é ela que forma a maioria dos estudantes brasileiros na escolaridade obrigatória. Todos devem ter garantia de acesso, permanência e sucesso, por meio da obrigatoriedade da educação básica, pública e gratuita dos 6 aos 17 anos.

Faço aqui uma pausa para destacar que, ao rememorar minha trajetória, ou seja, neste ato de me biografar (PASSEGI *et al.*, 2011), encontrei sentido em algumas escolhas que fiz, e compreendi outras, que por mim fizeram. Isso me permitiu refletir, de forma mais consciente e crítica, sobre as possibilidades de atuação profissional que se apresentam no presente, enquanto supervisora de ensino da rede pública municipal de Sorocaba/SP, e, no futuro, enquanto investimento acadêmico que pode contribuir para que eu (re)exista sob novas perspectivas.

Minha história de vida começou a distanciar-se daquela experimentada pelos meus pais, a partir dos anos de 1980, com a mudança para o Estado de São Paulo. Eles nasceram em Minas Gerais, nos anos de 1950. No campo educacional, estavam sob a vigência da Constituição Federal de 1946, que manteve a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário (BRASIL, 1946).

Contudo, a normativa vigente não foi suficiente para garantir a efetivação do direito e acesso ao Ensino Primário obrigatório, e meus pais tiveram muitas dificuldades para prosseguir nos anos de escolaridade.

Minha mãe cursou até a quarta série do (antigo) Ensino Primário e, meu pai, quando menino, andava mais de 10 km de bicicleta para conseguir estudar na cidade mais próxima do sítio no qual morava. Concluiu o ensino técnico em metalurgia, na cidade de Alumínio/SP, depois de casado e pai de família.

Eu já não tinha essas dificuldades, morava próximo à escola e não precisa ajudar com afazeres para contribuir com a subsistência da família. Vivíamos de forma bastante simples, mas nada nos faltava.

No meu percurso formativo, o magistério, cursado de 1994 a 1998, apresentou-se como possibilidade de profissionalização. Posteriormente, a licenciatura em Pedagogia foi cursada em instituição privada de ensino superior. Portanto, minha trajetória de formação não difere daquela de muitos professores brasileiros: ensino básico na escola pública e superior na instituição privada, a grande maioria do tempo no período noturno, de modo a compatibilizar trabalho e estudo (GATTI, 2019).

Logo que concluí o magistério, no final de 1998, a possibilidade de me tornar professora se tornou realidade. Em 8 de fevereiro de 1999, fui contratada pela Prefeitura de Alumínio/São Paulo para lecionar na Educação Infantil, 1ª fase, que atendia crianças que completavam 4 anos de idade até 30 de junho do ano em que se procedesse a matrícula.

Esse período foi de grande descoberta e sentimentos controversos. Ao mesmo tempo que me sentia responsável e independente, experimentava a angústia dos desafios para os quais eu não tinha respostas.

Embora não tivesse conhecimento, o momento em que iniciei minha carreira na docência coincidiu com o período em que Marcelo Garcia (1999, 2000) tomava

como objeto de estudo a formação de professores e se propunha a investigar os critérios necessários para que esta se constituísse como campo.

Para explicitar, de forma sucinta, os cinco indicadores propostos por Marcelo Garcia como critérios que atestam a delimitação do campo de formação de professores, recorro às explicações de Marli André (2010):

[...] Carlos Marcelo (1999, p. 24-26), [...] propõe cinco indicadores para atestar a delimitação do campo de formação de professores: existência de objeto próprio, uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa e reconhecimento da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores (MARCELO GARCIA, 1999, p. 24-26 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 175).

Diante do exposto fica evidenciada a complexidade do campo de formação de professores no qual se inserem os professores e os orientadores pedagógicos em início de carreira. Ao aprofundarmos os critérios mencionados, entenderemos que essa não é uma tarefa simples para os profissionais da educação, especialmente sem a estruturação, em nível de sistema de ensino, de uma política de formação docente, institucionalizada como política de Estado.

Mesmo sem o conhecimento desses estudos e da garantia de uma política pública de formação de professores, o magistério representava a conquista da inserção no mercado de trabalho.

Ao iniciar minha atuação profissional no ano de 1999, buscava apoio em estudos e em colegas de profissão para superar as dificuldades encontradas neste período inicial. Dessa forma, já se incorporava, em minha trajetória profissional, um dos movimentos de formação: a autoformação.

Moraes (2007) nos auxilia na compreensão da formação a partir da teoria dos três movimentos que foi formulada por Gaston Pineau e estudada por Sommerman:

Foi explorando a metodologia das histórias de vida e as diversas formulações que os sujeitos dão aos seus trajetos de formação que Pineau formulou a teoria dos três movimentos que interferem na formação - personalização, socialização e ecologização – o que o levou a criar os conceitos de auto, hetero e ecoformação. (SOMMERMAN, 2003, p. 59 *apud* MORAES, 2007, p. 24).

Nos estudos de Almeida e Arone (2017), encontramos uma explicação de cada um desses movimentos formativos:

Em sua teoria tripolar, Pineau propõe três movimentos: autoformação (personalização), baseada na apropriação da aprendizagem pelo próprio sujeito, de modo que este seja responsável pelos processos e os fins, para, assim, expressar o saber fazer sozinho; heteroformação (socialização), aspecto das relações sociais e culturais em que um processo contínuo de trocas com os outros propicia a apropriação de saberes; e ecoformação (ecologização), um modo de assimilar e recriar a experiência, por meio da interação com o meio ambiente físico, dando ao sujeito um sentido novo e o integrando em seu contexto. Dessa maneira, o processo de aprendizagem do sujeito é um ato de busca, de troca, de interação com a natureza, segundo o qual essa vivência o vai transformando naturalmente (ALMEIDA e ARONE, 2017, p. 99-100).

Ainda que a autoformação pudesse ser observada como um dos investimentos que fazia, ela não era suficiente para dar conta das especificidades do início de carreira. Eu não tinha consciência de que esse processo não era vivenciado só por mim, mas se constituía como uma experiência compartilhada pela maioria dos professores em início de carreira, com características muito similares.

Observa-se que seria importante e necessário a institucionalização da formação dos profissionais em início de carreira, de modo que o processo formativo se articulasse nos três movimentos propostos na teoria tripolar.

Nos estudos de Marcelo Garcia encontramos apoio a esta necessidade:

As etapas de formação inicial, inserção e desenvolvimento profissional deveriam estar muito mais inter-relacionadas para criar uma aprendizagem coerente e um sistema de desenvolvimento para os professores... Uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida para os professores implica, para a maioria dos países, uma atenção mais destacada para oferecer apoio aos professores em seus primeiros anos de ensino, e lhes proporcionar incentivos e recursos para seu desenvolvimento profissional contínuo. Em geral, seria mais adequado melhorar a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de sua carreira em vez de incrementar a duração da formação inicial (OCDE, 2005a, p. 13 *apud* MARCELO GARCIA, 2010, p. 26).

No início da minha atuação profissional, tomava como referência os professores mais experientes, observava que a maioria deles dominava a turma, mantinha a disciplina e tinha o reconhecimento dos gestores, pais e comunidade. Pensava, a princípio, que estes seriam bons indicadores para a minha atuação profissional. Hoje, ao olhar para esta situação com mais atenção e conhecimento, compreendo que disciplina e experiência não são, necessariamente, sinônimos de bom ensino e aprendizagem dos estudantes.

Prossegui na docência como contratada e, naquele mesmo ano (1999), fui aprovada no concurso público da Prefeitura de Alumínio. Enquanto aguardava a

nomeação pelo concurso, trabalhei no cargo de Professor Substituto I, que supria as ausências dos professores de Ensino Fundamental I. Com o encerramento deste contrato, trabalhei em uma escola de informática por dois anos.

No dia 04 de fevereiro de 2002, fui efetivada na Prefeitura de Alumínio, no cargo de Professor de Ensino Básico I, destinado ao exercício da docência na Educação Infantil. No mesmo mês, fui efetivada no cargo de Professor Substituto I. Os dois cargos tinham o magistério como requisito básico obrigatório.

A dupla jornada, com todas as horas de trabalho diretamente com os alunos, somadas àquelas destinadas ao planejamento e formação, configuraram uma rotina extremamente desgastante para mim que, neste período, já constituía uma nova família. Em 06 de maio de 2004, pedi exoneração do cargo de Professor Substituto I e permaneci exercendo a docência na Educação Infantil.

No início de 2005, decidi dar prosseguimento à minha formação acadêmica e iniciei a licenciatura em Pedagogia. O período de 2005 a 2007 foi bastante intenso, eu me dividia entre o exercício profissional, as atividades acadêmicas e a maternidade.

Essa realidade também é compartilhada por muitas mulheres brasileiras, esposas, mães, trabalhadoras e pesquisadoras que buscam, na formação acadêmica e profissional, oportunidades para progredirem na carreira e melhorarem suas condições de vida.

Ainda que isso me custasse algum desgaste, abracei os estudos e estes abriram as portas para a atuação como diretora de escola de ensino infantil (fevereiro a agosto de 2009), orientadora pedagógica (setembro de 2009 a janeiro de 2013) e supervisora de ensino (a partir de fevereiro de 2013).

Enquanto cursava o último ano da licenciatura, em 2007, prestei o concurso público para suporte pedagógico<sup>2</sup> no município de Sorocaba/SP. Fui aprovada, mas não fui efetivada nas primeiras convocações.

Exerci, no ano de 2009, como emprego em comissão, o cargo de diretora de escola de ensino infantil na rede pública municipal de ensino de Alumínio. Passei a dirigir a Creche Municipal “Bendita Furquim Dias”, àquela época a única creche da cidade, e, concomitantemente, a Escola Municipal “Dr. Roberto Ney Novaes de

---

<sup>2</sup> A classe de suporte pedagógico na rede pública municipal de ensino de Sorocaba é composta pelos cargos de supervisor de ensino, diretor de escola, vice-diretor de escola e orientador pedagógico.

Figueiredo”, que era destinada ao atendimento exclusivo de pré-escola, e na qual eu tinha a maior parte da minha experiência como docente.

Poderia dizer que esse foi um dos períodos que mais contribuiu para que eu pudesse me constituir como gestora nas diferentes formas que, mais tarde, seriam demandadas pelos cargos que exerceria.

Dubar (2005) sintetiza a constituição das formas identitárias como ocorrendo a partir de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito a identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde a identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreendem as identidades herdadas e identidades visadas. Desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção das identidades. A identidade social é marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o cerne da análise sociológica da identidade para esse autor (DUBAR 2005 *apud* PLACCO *et al.*, 2012, p. 762).

Naquele período, novamente, me reencontrei com o movimento provocado pelo iniciar: dúvidas, ansiedade, incertezas, esperanças e desejo de viver o novo. A contradição esperançosa me alcançava mais uma vez.

Posso considerar que fui/sou constituída, também, a partir das rupturas, das experiências incompletas e imperfeitas que vivenciei no decorrer da vida, da compreensão limitada e periférica da realidade. Por isso, o outro é imprescindível para a completude do meu ser, para a ampliação do meu modo de ver, ser e estar no mundo.

Em setembro de 2009, ainda em pleno movimento de aproximação com o que seria a atuação profissional de um diretor de escola, fui convocada para efetivação no cargo de orientador pedagógico na rede municipal de ensino de Sorocaba, naquele concurso público que havia prestado no ano de 2007.

Assumi a orientação pedagógica de três Centros de Educação Infantil (CEI). Era tudo novo: a cidade, as pessoas, o cargo e a atuação profissional. Essa foi a primeira vez que me recordo de ter chegado completamente sozinha para enfrentar “o novo” que se anunciava à minha frente. Não conhecia ninguém, não tinha referência alguma das escolas e da localidade onde se situam. Fui assim, ao que percebo, em um ato de coragem, decidida a abrir mais esta porta e ocupar o espaço que me era oportunizado.

O processo chamado Integração, promovido pela Prefeitura de Sorocaba, que articula Secretaria de Recursos Humanos e da Educação, contribuiu com a minha inserção profissional. É destinado aos servidores públicos que ingressam na rede municipal, por concurso público ou de forma contratada, para que possam conhecer, em linhas gerais, procedimentos, expectativas e algumas ações importantes para sua atuação profissional. Eu nem imaginava que sete anos mais tarde faria parte da equipe que realiza a Integração.

Dois outros fatores também contribuíram com a minha atuação como orientadora pedagógica: o acolhimento das diretoras das escolas, e o diálogo com a orientadora pedagógica que já fazia parte da rede de ensino e conhecia os processos de trabalho. Ter apoio nesse período fez com que eu tivesse confiança e pudesse enfrentar este novo contexto.

Levei comigo as experiências e aprendizagens desenvolvidas no período de atuação na docência e na direção de escola. Ainda que elas não fossem suficientes para transpor as necessidades impostas pelo cargo e suas diversas atribuições, de algum modo, me recordavam que outros inícios foram enfrentados e superados.

As experiências que carregava comigo eram aquelas no sentido concebido por Larrosa

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

Larrosa Bondía, nessa contribuição, sintetiza, de forma muito latente, tudo o que eu podia observar na minha trajetória acadêmica, profissional e existencial: muitas coisas se passaram, mas poucas me tocaram profundamente. Esses acontecimentos, que se passaram dentro de mim, tiveram a potência de me impulsionar no sentido de me constituir uma profissional diferente daquela que outrora fui. A experiência tem em si o potencial de nos modificar rumo a uma construção existencial que é permanente, dinâmica, não linear, fecunda e promissora.

Na atuação profissional do cargo de orientador pedagógico efetivo na rede municipal de ensino de Sorocaba, a atribuição que mais me demandava esforço, e se apresentava como um desafio significativo, era a formação dos professores.

Experimentava o movimento de resistência de alguns professores que já possuíam muitos anos na docência, no entanto também encontrei engajamento e abertura a novos projetos por parte de outros docentes com o mesmo tempo de serviço. Verdade é que a primeira situação se apresentou com maior intensidade.

Com os profissionais que ingressavam recentemente no cargo de professor e tinham poucos anos de atuação profissional, não me recordo de vivenciar movimentos de resistência ou enfrentamento.

Diante das especificidades e desafios enfrentados no início da carreira, nos momentos de convocações feitas pela Secretaria da Educação para formação dos orientadores pedagógicos, aproveitávamos para conversar, furtivamente, com orientadores pedagógicos que atuavam no mesmo segmento, também iniciantes, sobre os nossos dilemas e incertezas.

As pausas para o café geralmente se transformavam em reuniões paralelas sobre a nossa própria pauta. O tempo era precioso e escasso para conseguirmos sistematizar algumas questões que, para nós, eram de primeira ordem. Desse modo, as conversas continuavam no estacionamento.

Suspeito que se os estacionamentos dos espaços de trabalho e estudo falassem, talvez teriam muito a nos dizer e revelar sobre as angústias e sofrimentos, contradições e esperanças que ficam escondidas no nosso medo de dizer, medo de assumir nossa incompletude e limitação.

Junto aos meus pares, com os quais compartilhava as mesmas especificidades deste período inicial, as perguntas, incertezas, frustrações e suspeitas podiam ser colocadas sobre a mesa do café. Era interessante observar que, apesar de todos os convocados serem efetivos no cargo de orientador pedagógico, existia uma divisão que raramente era quebrada. Era praticamente a mesma lógica de agrupamentos (espontâneos) em todas as convocações: grupos em razão da etapa em que atuava o orientador pedagógico – Educação Infantil e Ensino Fundamental –, e em razão da sua experiência - experientes e iniciantes.

Nestes encontros formativos, paralelos e furtivos, também socializávamos algumas ideias e experiências que realizávamos nos nossos locais de trabalho e que tinham resultados positivos, na tentativa de superar os desafios encontrados. A partir desse movimento, nas brechas das convocações oficiais, muitas ideias e processos educativos circulavam na rede municipal de ensino.

Atuei nos três Centros de Educação Infantil por um período de dois anos e quatro meses. Em janeiro de 2012, por meio do concurso de remoção<sup>3</sup>, tive vaga lotada em uma escola de Ensino Fundamental.

Desse período de atuação como orientadora pedagógica de Educação Infantil, reconheço que o acolhimento, confiança e respeito das diretoras em relação ao meu trabalho fizeram diferença, positivamente, no meu desempenho profissional.

Ao iniciar no Ensino Fundamental, apesar de o cargo ser o mesmo, o contexto de atuação era diferente. O primeiro impacto que senti foi em relação a realização do trabalho. Na Educação Infantil, eu tinha a semana dividida entre três escolas, no Ensino Fundamental, era possível desenvolver o trabalho numa perspectiva de continuidade. O planejamento podia contemplar certo nível de flexibilidade já que todos os dias eu estava na mesma escola e podia dar sequência às ações iniciadas.

O grupo de professores era bastante experiente, com muitos anos de exercício da docência, mas diferentemente do que eu esperava, não senti resistência ou enfrentamento. Pelo contrário, fui muito bem acolhida e aprendi muito com aquela equipe.

As especificidades dos processos pedagógicos do Ensino Fundamental não me eram familiares. Comecei a tatear os processos de trabalho e a procurar a melhor forma de desenvolvê-los. Novamente, as parcerias com outros orientadores pedagógicos contribuíram para a superação dos desafios iniciais. As atividades se resumiam à gestão da aprendizagem, processos de avaliações externas, formação dos professores, atendimento a pais ou responsáveis em situações de queixas e relativas à aprendizagem dos estudantes, questões disciplinares, monitoramentos e outros documentos demandados pela Secretaria da Educação.

Diante das descobertas e ajustes necessários ao novo espaço de trabalho, ainda existia a expectativa de ingresso no cargo de supervisor de ensino, por meio do concurso público que eu havia prestado no ano de 2011.

Em 01 de fevereiro de 2013, ingressei na supervisão de ensino da rede municipal de Sorocaba e, com o passar dos meses de atuação profissional, o que mais acentuava a minha angústia era o acompanhamento pedagógico das instituições educacionais.

---

<sup>3</sup> O processo de remoção é regulamentado pela Lei nº 8119/2007, que alterou a Lei nº 4599/1994: “O processo de remoção dos integrantes da carreira do magistério processar-se-á por concurso de títulos e demais previsões normatizadas pela Secretaria da Educação.”

Ao partirmos do pressuposto de que a escola precisa garantir a aprendizagem de todos os estudantes, necessariamente, o orientador pedagógico tem destaque nesse processo, já que é ele o principal responsável pela formação continuada dos professores, e deve colaborar na construção e implementação do projeto político pedagógico da escola.

Acompanhar os desafios dos profissionais que atuavam neste cargo, de alguma forma, representava para mim a responsabilidade de compreender a atuação dos orientadores pedagógicos e contribuir com o desenvolvimento e atuação desses profissionais.

No cotidiano, enquanto desenvolviam suas atividades, muitas dúvidas surgiam, tanto por parte dos diretores de escola, quanto pelos próprios orientadores pedagógicos. Geralmente estavam associadas às atividades que deveriam ou não ser desenvolvidas pelos orientadores pedagógicos.

Algumas das situações podiam ser esclarecidas pela legislação, porém outras não estavam explícitas e oportunizavam o transbordamento de ações a serem realizadas pelos orientadores pedagógicos, o que implicava no desvio de função e prejuízo da função formadora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Enquanto vivenciava esse momento de acompanhamento e orientações às equipes das escolas sob minha supervisão, fui incentivada a participar do processo seletivo para o Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba. Desse modo, no ano de 2018, o processo de inserção profissional foi o foco do projeto de pesquisa apresentado em atendimento ao edital do processo seletivo nº 01/2018 – PPGEd-So, e deu origem, a partir do ingresso no mestrado no ano de 2019, à pesquisa que agora apresento.

A partir da Introdução que concluímos neste momento, a pesquisa está organizada em quatro capítulos da forma a seguir:

Capítulo 1 – Referencial Teórico: tem como objetivo valorizar os conhecimentos construídos pelas pesquisas brasileiras e alicerçar a base teórica sob a qual produziremos nossa pesquisa. Interessa-nos conhecer como é definido o orientador pedagógico nestas produções, as atribuições definidas na literatura acadêmica e, especialmente, a especificidade da orientação pedagógica.

Capítulo 2 – Metodologia: apresentaremos os sujeitos, o cenário, os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados para a construção da pesquisa.

Capítulo 3 - Capítulo Analítico: Inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira. Este capítulo analisa os dados produzidos na pesquisa e estabelece estreita relação com o processo de início de carreira e as características desse período.

Capítulo 4 - Capítulo Analítico: Saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira. Procuramos, a partir dos dados da pesquisa, analisar saberes mobilizados pelos orientadores pedagógicos em início de carreira para sua atuação profissional, e indicar aqueles que podem contribuir para o desenvolvimento das atribuições do orientador pedagógico na relação com as funções articuladora, formadora e transformadora (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015).

Finalizaremos com as Considerações em Aberto e objetivamos, nesse espaço, contribuir com a ampliação do conhecimento sobre o processo de inserção profissional dos orientadores pedagógicos em início de carreira, indicar saberes que contribuem para a atuação dos orientadores na relação com as funções articuladora, formadora e transformadora, e possibilitar nossos questionamentos que suscitem produções de novas pesquisas.

## CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO: os alicerces da pesquisa

Neste capítulo, temos o objetivo valorizar os conhecimentos construídos pelas pesquisas brasileiras e alicerçar a base teórica sob a qual produziremos nossa investigação. Interessa-nos conhecer como é definido o orientador pedagógico nestas produções, as atribuições definidas na literatura acadêmica e, especialmente, as especificidades da atuação na orientação pedagógica, nelas apresentadas.

Como outras ações que objetivam melhorar os processos de ensino e aprendizagem, o provimento de orientadores pedagógicos nas escolas também teve início com uma normativa. Foi com a promulgação da Lei nº 5692/1971, que previa um profissional que fizesse a supervisão dos processos pedagógicos em nível de unidade escolar (orientador pedagógico) e sistema de ensino (supervisor de ensino), que muitos estados e municípios brasileiros se organizaram para definir, no quadro do magistério, um profissional específico para realização dessa atividade.

Desse modo, com o vínculo estabelecido na ação de supervisionar, surge o orientador pedagógico sob diferentes denominações “supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.” (PLACCO *et al.*, 2012, p. 760), identificadas em uma pesquisa que investigou a coordenação pedagógica em redes estaduais e municipais das cinco regiões do país, com base em dados colhidos nas seguintes capitais: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN).

Destaca-se a importância dessa pesquisa para o delineamento da orientação pedagógica, pois abrange a participação de coordenadores pedagógicos, diretores de escola e professores das cinco regiões brasileiras, desse modo, contribui para ampliar a compreensão sobre *quem é* e *o que faz* o orientador pedagógico, a partir do entendimento do próprio coordenador e na perspectiva de outros profissionais que atuam diretamente com ele.

As autoras contribuem significativamente para o delineamento da orientação pedagógica quando apontam a necessidade de competências relacionadas à especificidade da ação do orientador pedagógico:

precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar. Visto que o objeto de ação do coordenador pedagógico é diferente daquele do professor, a formação para

a docência não garante o desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício da coordenação pedagógica (PLACCO *et al.*, 2012, p. 768).

Desse modo, tendo a mesma formação do professor, é possível que o orientador pedagógico se depare com um campo de atuação para o qual não está preparado, e onde as experiências docentes não são suficientes para lhe indicar os caminhos para uma atuação focada nas ações de articular, formar e transformar.

Para fundamentar os seus estudos, as autoras partem do “pressuposto de que o papel central do coordenador pedagógico é o de formador dos seus professores” (PLACCO *et al.*, 2012, p. 763), também assumimos essa premissa na pesquisa que ora construímos e corroboramos a ideia de ele é “sujeito histórico determinado por diferentes configurações da função que exerce” (PLACCO *et al.*, 2012, p.757).

Sobre as configurações da função, as autoras esclarecem que a mesma é decorrente do que já chega instituído para o orientador pedagógico, estatutos legais, leis, diretrizes, e como o orientador pedagógico adere, ou não, ao instituído para desenvolver suas atribuições (PLACCO *et al.*, 2012).

Portanto, entendemos que o ato de se tornar orientador pedagógico inscreve-se num campo de tensão e luta, no qual tanto os fatores externos quanto as disposições internas interferem e concorrem significativamente para que esta construção possa se consolidar.

Em estudo realizado por Ribeiro (2016), o coordenador pedagógico é apresentado como líder, aquele que precisa estar à frente dos demais na escola para iluminar o caminho na construção, implementação e avaliação do projeto pedagógico. Ele também é considerado como

[...] um sujeito dono de sua prática, um sujeito da história, gente que pensa em atividade, toma decisões, gera conhecimento e influencia positivamente os seus pares; ou um sujeito repetitivo, cumpridor de tarefas burocráticas, executor de instruções propostas e elaboradas por outros (RIBEIRO, 2016, p. 61 e 62).

Podemos pensar que, a partir da compreensão que faz da sua importância no contexto escolar, o orientador pedagógico pode, por meio da sua atuação profissional, aproximar-se mais de uma ou de outra configuração.

Placco, Almeida e Souza (2015) caracterizam a atuação profissional dos orientadores pedagógicos em três dimensões: articuladora, formadora e

transformadora. Apesar de concebidas como três dimensões distintas, as mesmas estão interligadas e tangenciam umas às outras, sendo que só se atinge a terceira por meio da relação dialógica e complementar entre as duas primeiras.

Falar de complementaridade e interligação entre as dimensões não deve levar à ideia de que atuar em uma delas, já que estão interligadas, seja suficiente para que o orientador pedagógico, por meio de sua atuação, contribua para alcançar os objetivos educacionais circunscritos no projeto político pedagógico. O investimento em uma dimensão deve oportunizar que os resultados positivos impactem as demais. Por exemplo, articular as ações do projeto pedagógico da escola entre os diferentes sujeitos envolvidos deve revelar as prioridades nas quais deve estar alicerçada a formação dos professores. Ao se trabalhar de forma interligada e dialógica, é possível que a formação dos professores, organizada de tal maneira, ajude a suprimir as dificuldades identificadas a partir da dimensão articuladora.

As dimensões articuladora, formadora e transformadora se desdobram em funções com o mesmo nome. Estariam relacionadas à função articuladora as atividades de planejamento, construção e articulação do projeto político pedagógico da escola junto à direção da escola, professores, demais segmentos escolares e comunidade. Desse modo, podemos compreender que essa função se realiza quando o orientador pedagógico articula os processos educativos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015) por meio de parcerias e investimento no trabalho coletivo.

Para compreendermos melhor, podemos pensar na aprendizagem dos alunos, público-alvo do atendimento educacional especializado. Observamos que o orientador pedagógico precisa articular os professores da sala de ensino regular e da sala de recursos multifuncionais; escola e profissionais de outras áreas e instituições que já desenvolvem trabalho com o aluno; gestão, professores e responsáveis pelo aluno para dialogarem e compreenderem melhor a história de vida, percurso escolar e terapêutico do aluno, sob a perspectiva da família; estabelecer contato com as instituições escolares anteriores para conhecer os processos educativos que eram desenvolvidos e, desse modo, evitar rupturas bruscas. Esse exemplo, possibilita compreender o quanto a função articuladora é fundamental para que os processos educativos tenham êxito e possibilitem a aprendizagem do aluno, confiança da família, formação dos professores, e garantia

de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.” (BRASIL, 1996).

A função formadora está estreitamente relacionada à formação dos professores. Neste sentido, o orientador pedagógico, que não é professor de seus professores, mas um parceiro e interlocutor qualificado, pode estabelecer uma escuta atenta<sup>4</sup> das necessidades e situações que envolvem a prática pedagógica, analisar o contexto mais amplo no qual estão inseridos e implementar diretrizes para a formação dos professores que considerem escola e docentes como produtores de conhecimento, profissionais qualificados que podem desenvolver processos formativos nos quais a teoria ilumina a prática, e a reflexão sobre a prática reforça, modifica ou reconstrói a teoria. Essa é a função central do orientador pedagógico e, nesta pesquisa, defendemos a ideia de que ele deve exercê-la numa perspectiva de autoria e coletividade.

Tomamos a definição utilizada por Passegi (2000) quando, ao abordar os memoriais de formação, os define como processos de autoria e de (re)construção identitária. Interessa-nos neste momento o processo de autoria.

O “processo de autoria” compreenderá os procedimentos cognitivos e metacognitivos que se realizam nas e pelas operações de linguagem, implicadas nos diversos mecanismos enunciativos e de textualização, através dos quais o autor (consciente ou inconscientemente) escolhe, seleciona, organiza e decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, gerencia e adapta o texto empírico às inúmeras variáveis de sua situação de comunicação. Guiado por emoções, crenças e valores, ele imprime no texto um estilo pessoal. (PASSEGI, 2000, informação verbal<sup>5</sup>).

Concebemos a função formadora como um processo de autoria porque o orientador pedagógico planeja, pesquisa, seleciona, organiza, modifica e constrói os processos formativos de acordo com as suas experiências, conhecimentos, concepções e valores. Por conseguinte, o processo formativo traduz, em alguma medida, as lentes pessoais e intransferíveis com as quais enxerga o mundo, as relações e a forma de produzir conhecimento. Também a definimos na perspectiva da coletividade, porque entendemos que a atuação do orientador pedagógico deve

---

<sup>4</sup> Definimos escuta atenta como aquela “que percebe os detalhes, indo além do que é dito por palavras, levando também em consideração os olhares e a postura que o outro apresenta.” (PEDERIVA *et al.*, sem data).

<sup>5</sup> Informação fornecida por Maria da Conceição Passegi no III Congresso de Pesquisa Sócio-cultural, em Campinas/SP, em julho de 2000. Informações disponíveis em <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm> Acesso em 12/out/2020.

estar situada na gestão democrática e incentivo à participação nos processos educativos para que os demais profissionais se sintam pertencentes à escola e reconheçam as decisões que ali se assumem, portanto, corresponsáveis por elas.

Contudo, para exercer sua função formadora na perspectiva de autoria e coletividade, é necessário que o orientador pedagógico também seja formado. A licenciatura em Pedagogia, apesar de não ser a única possibilidade para o ingresso no cargo/função, em muitas redes é definida como requisito básico para a atuação. Portanto, nesse caso, o orientador pedagógico tem a mesma base teórica e prática que o professor que atua na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre a formação, é possível afirmar, em consonância com Placco, Souza, Almeida (2012), que a formação inicial aparece nas pesquisas como insuficiente e precária para que o orientador pedagógico enfrente os desafios que decorrem da sua atuação profissional; a formação continuada, na maioria das vezes, se configura como aquela relacionada à prática docente e considera o orientador pedagógico como multiplicador ou elo entre o sistema e os professores; existe, entre os pesquisadores que elegem o orientador pedagógico como foco de seus estudos, consenso em apontar a necessidade de formação específica na qual

[...] ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento) (PLACCO *et al.*, 2012, p. 770).

O orientador pedagógico precisa desenvolver as dimensões articuladora e formadora com tal equilíbrio que consiga consolidar a função transformadora, que é aquela que busca a articulação “de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 11).

Para sistematizar, podemos afirmar que o exercício da função articuladora é imprescindível para que as construções sejam feitas coletivamente e todos os sujeitos se sintam autores/produtores de conhecimento, pertencentes e corresponsáveis pelos processos educativos implementados; a função formadora deve ter centralidade na formação dos professores, profissionais que trabalham

diretamente com os estudantes, planejam, executam, avaliam, refletem, redirecionam os processos de ensino com foco na aprendizagem dos estudantes, portanto é o principal agente para que as ações e processos se efetivem na prática. Falamos, aqui, de uma formação construída *com* o outro e não *para* o outro, portanto é preciso que haja perspectiva de autoria, de produção de conhecimento pela escola, com seus profissionais, e não processos de formação, exclusivamente externos, que trazem uma concepção de professor como executor de ações, transpositor de práticas, é preciso de(sen)volver o estatuto de produtor de conhecimento aos professores e profissionais da escola, conceber o professor como aquele que pensa, pesquisa, constrói sua prática e, a partir desses processos, produz, amplia, modifica, reconstrói a teoria. As funções articuladora e formadora propiciam as condições para que seja efetivada a função transformadora: formamos quem? Para quê? Como? Nisso consistiria a função transformadora. Se transformar é repensar práticas de ensino, de aprendizagem e de relações para alcançar uma educação de melhor qualidade, ela se assenta sob os pilares do conhecimento, confiança e autoria.

É necessária fundamentação teórica e prática nas intervenções do orientador pedagógico, no sentido de que o mesmo precisa conhecer para intervir, precisa construir os rumos com essas grandes questões norteadoras que estão presentes no projeto político pedagógico, e a partir daí buscar condições e conhecimentos para que esses objetivos se concretizem e promovam a transformação desejada. Sem formar os professores, ou apenas com a formação dos professores, não se alcança a transformação, visto que ela se efetiva por meio da mudança da prática. Poderíamos pensar que a formação não muda práticas, ela abala, estremece, reestrutura e/ou reconstrói as concepções, a mudança de concepções muda as práticas.

Concluimos que a atuação do coordenador pedagógico é atravessada pelas relações humanas, subjetivas, contraditórias, complexas e potencializadoras de espaços de reflexão, diálogo, construção e transformação.

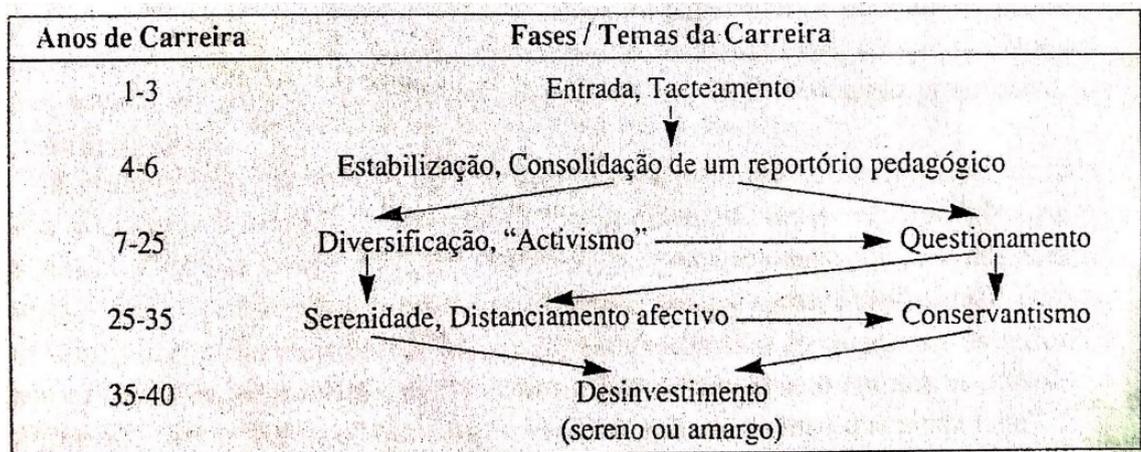
Nas funções articuladora, formadora e transformadora deve se circunscrever a atuação profissional dos orientadores pedagógicos. Interessa-nos questionar como isso acontece no início de carreira. Já sabemos que para os professores existem fases dentro do ciclo de vida profissional (HUBERMAN, 1989), e, para os

orientadores pedagógicos, também existem grandes fases? Como é iniciar na função/cargo de orientador pedagógico? O iniciar acontece da mesma forma que acontece para o professor?

Huberman (1989), por meio de estudos realizados sobre o ciclo de vida profissional com professores de ensino secundário, que atuavam exclusivamente na docência em sala de aula, compôs um esquema que nos permite uma visão geral de grandes fases pelas quais os docentes poderiam passar ao longo da sua trajetória profissional.

As fases não se configuram pela linearidade e sequenciamento, sendo o movimento uma das características observadas. Assim, os docentes não atravessariam, todos, as mesmas fases e no mesmo tempo de carreira. Vejamos:

**Figura 1:** Ciclo profissional docente Huberman (1989)



**Fonte:** Huberman, 1989 *apud* Nóvoa, 1992, p. 47.

Para exemplificar, traçaremos duas seqüências hipotéticas de fases pelas quais poderiam passar os docentes na relação com o tempo de atuação em sala de aula. Primeira possibilidade: a partir da fase de Estabilização, o docente segue para uma fase de Diversificação, Serenidade e Desinvestimento sereno. Então temos: Estabilização → Diversificação → Serenidade → Desinvestimento sereno. Na segunda hipótese, poderíamos observar: Estabilização → Diversificação → Questionamento → Desinvestimento amargo. A primeira seqüência seria a mais harmoniosa, e, a segunda, a mais "problemática" (HUBERMAN, 1989). Portanto, pelos estudos de Huberman, muitas são as possibilidades de se concretizarem as fases do ciclo profissional.

Interessa-nos, especialmente, a fase de inserção profissional que está entre a entrada na profissão até os três primeiros anos de exercício da docência. Observamos que essa fase se configura como única, é o momento em que o profissional entra na carreira e vivencia duas etapas que ocorrem de forma simultânea e paralela. Fala-se de um estágio “de sobrevivência e de descoberta” (HUBERMAN, 1989, p. 39).

De modo geral, os aspectos de sobrevivência e descoberta são marcados pelas seguintes características:

O aspecto da “sobrevivência traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou a me aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didáctico inadequado, etc. Em contrapartida, o aspecto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HUBERMAN, 1989, p. 39).

Em seguida, temos a fase da estabilização, na qual os professores se decidem pela docência ou são nomeados por algum ato administrativo (nomeação para assumir o cargo por concurso público, por exemplo). “Num dado momento, as pessoas ‘passam a ser’ professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida.” (HUBERMAN, 1989, p. 40).

Na fase de estabilização,

Um grande número de professores fala mesmo de “libertação” ou de “emancipação”. Uma vez colocadas, em termos de efectivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades. Neste sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo próprio de funcionamento. (HUBERMAN, 1989, p. 40).

Destaca-se que, após a fase de estabilização, os percursos individuais apresentam maior diferenciação. À estabilização, segue-se a fase de Diversificação ou Questionamento, entre 7 e 25 anos de docência. Na Diversificação

As pessoas lançam-se, então, numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e a instaurar uma certa rigidez pedagógica (HUBERMAN, 1989, p. 41).

Neste período, os professores seriam “os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipes pedagógicas” (HUBERMAN, 1989, p. 42), teriam liberdade para se fazerem ouvir, realizar críticas ao sistema e se lançar em novos desafios, entre eles, a busca por maiores responsabilidades e mudanças na atuação profissional, o que poderia ser alcançado por meio de outros cargos, dentro da carreira do magistério, com maior característica administrativa.

Alguns professores não chegam a vivenciar a Diversificação, saem da Estabilização e seguem para o Questionamento. Entretanto, é possível caracterizar a Diversificação como

[...] uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não mesmo ilegítima. Para uns, é a monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participaram energeticamente, que desencadeia a “crise” (HUBERMAN, 1989, p. 42).

Para alguns professores, esse período leva, até mesmo, a considerar a mudança de profissão

Em vários estudos empíricos (Prick, 1986; Adams, 1982; Sikes, 1985; Harmer, 1979), a questão explicitamente posta pelas pessoas entrevistadas consiste em fazer o balanço da sua vida profissional e em encarar a hipótese, por vezes com algum pânico, de seguir outras carreiras, “durante o pouco tempo em que isso ainda é possível” (HUBERMAN, 1989, p. 43).

Entre 25 e 35 anos de ensino, os professores tendem a experimentar a fase da Serenidade, Distanciamento afetivo (nem todos chegam a esse período). Os professores, geralmente com 45 – 50 anos de idade, tendem a lamentar pelo período de ativismo que tiveram e dos resultados não alcançados em relação às reformas e proposituras para o ensino. Em contrapartida, a indisciplina e situações em sala de aula já não lhe afetam tanto quanto antes, alguns relatam que conseguem chegar em casa e esquecer-se do trabalho, já não se desgastam com as

ocorrências do dia. Já possuem um repertório que lhes permite fazer frente aos imprevistos da docência. Em comparação com outros estudos, Huberman sintetiza que

[...] poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam. As pessoas nada mais têm a provar, aos outros, ou a si próprias; reduzem a distância que separa os objetivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros. [...] No estudo de Prick (1986), a questão passa, igualmente, pela “reconciliação” entre o *eu* ideal e o *eu* real (HUBERMAN, 1989, p. 44).

Sobre o Conservantismo, “Os professores conservadores chegam lá por vários caminhos (um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem)” (HUBERMAN, 1989, p. 45).

O autor destaca o paralelismo existente entre os estudos gerais do ciclo de vida e os estudos que tomam como objeto de investigação o ciclo de vida profissional dos professores. Também consideramos oportuno que os orientadores pedagógicos tenham conhecimento de tais produções científicas, de modo que possam exercer suas funções articuladora, formadora e transformadora no coletivo escolar, que é composto por docentes em diferentes fases ou ciclos de suas carreiras, e tendem a apresentar características diferenciadas no decorrer de sua trajetória profissional, como já discorreremos.

Por fim, chegamos à fase do desinvestimento, entre 35 – 40 anos de ensino,

[...] a literatura clássica no domínio do ciclo da vida humana evoca um fenómeno de recuo e de interiorização no final da carreira profissional. A postura geral é, até certo ponto, positiva: as pessoas libertam-se, progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica. [...] O período dito “serenidade” enceta um processo de desinvestimento nos planos pessoal e institucional, um recuo face às ambições e aos ideais presentes à partida. A fase dita de “conservantismo” corresponde a uma discordância face à evolução de momento, conduzindo a uma certa marginalidade em relação aos acontecimentos maiores que perpassam a escola ou o sistema escolar (HUBERMAN, 1989, p. 46).

Se possui conhecimento sobre as fases do ciclo de vida profissional dos professores, o orientador pedagógico poderá exercer suas funções consciente das

implicações e diferentes posicionamentos dos docentes a depender da fase/forma em que vivenciam a carreira.

Já conhecemos um pouco da literatura acadêmica sobre *quem é e o que faz o orientador pedagógico*, discorreremos sobre as fases do ciclo profissional docente que impacta diretamente na atuação profissional do orientador pedagógico, e também nos questionamos se existiriam grandes fases pelas quais os orientadores pedagógicos em início de carreira atravessam. Agora nos questionamos: em relação aos orientadores pedagógicos em início de carreira, o que existe de conhecimento construído por pesquisas brasileiras?

No intuito de responder a esta questão, realizamos mapeamento no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Logo no início, encontramos dificuldade na definição da nomenclatura do profissional que exerce a orientação pedagógica. Para localizarmos o maior número de pesquisas possível, estabelecemos como descritores 18 termos que se relacionavam aos dois pilares de sustentação do mapeamento: orientação pedagógica e início de carreira. Foram aplicados filtros apenas para o descritor *orientador pedagógico iniciante*, os demais foram analisados na totalidade dos seus resultados. Os filtros aplicados para o descritor *orientador pedagógico iniciante* foram: Tipo - Mestrado e Doutorado; Grande Área de Conhecimento - Ciências Humanas; Área de Conhecimento; Avaliação; Concentração; e Programa - Educação. Obtivemos como resultado 1948 produções relacionadas a esse descritor. Só foram incluídas neste mapeamento as pesquisas às quais era possível ter acesso ao texto na íntegra.

**Tabela 1:** Pesquisas localizadas a partir de cada descritor, após a aplicação dos filtros e exclusão dos descritores para os quais não retornou nenhuma produção

DESCRITORES	TOTAL DE PESQUISAS LOCALIZADAS
“assistência técnico-pedagógica”	1
“assistente de direção”	20
“assistente técnico-pedagógico”	13
“coordenação pedagógica”	492
“coordenador pedagógico iniciante”	5
“coordenador pedagógico”	521
“professor coordenador pedagógico”	37
“professor-coordenador pedagógico”	37
“supervisão educacional”	40
“supervisão escolar”	109
“supervisão pedagógica”	28
“supervisor educacional”	20
“supervisor escolar”	48
“supervisor pedagógico”	29
“orientador pedagógico iniciante”	1948
Total geral	3348

**Fonte:** Produção da autora. Abril/2020.

A partir dos resultados encontrados, estabelecemos os critérios para inclusão ou exclusão da produção no *corpus de análise*:

1 – Leitura do título. Aqueles que apresentassem palavras que estabelecessem relação direta com o orientador pedagógico iniciante seriam incluídos. Exemplo: inserção, iniciação, ingresso, desafios.

2 – Leitura do resumo, quando o título não evidenciava a relação com o início de carreira do orientador pedagógico. Aqueles que induzissem a alguma relação com a temática pesquisada seriam incluídos.

3 – Localização de excertos da produção que pudessem estabelecer a relação entre o orientador pedagógico e o início de carreira. As produções que estabelecessem tal relação, seriam incluídas. Essa análise das produções foi feita a partir da localização (Ctrl+F), no texto da dissertação ou tese, das palavras-chave que indicassem a relação com o período de inserção/iniciação do orientador pedagógico. As palavras utilizadas na busca foram: início, iniciação, inserção, iniciante.

A partir desses critérios chegamos ao seguinte resultado:

**Tabela 2:** Pesquisas localizadas a partir de cada descritor, após excluir aquelas que não estavam diretamente relacionadas com a temática de início de carreira

DESCRITORES	TOTAL DE PESQUISAS LOCALIZADAS	DIRETAMENTE RELACIONADAS À TEMÁTICA DE INTERESSE
“coordenação pedagógica”	492	4
“coordenador pedagógico iniciante”	5	5
“coordenador pedagógico”	521	6
orientador pedagógico iniciante	1.948	2
Total geral	3.348	17

**Fonte:** Produção da autora. Abril/2020.

Algumas pesquisas retornaram em mais de um descritor. Desse modo, foram classificadas naquele que mais se relacionava com o título. Após a exclusão das repetições, o *corpus de análise* ficou restrito a dez pesquisas. Relacionamos a seguir os principais dados das pesquisas que contribuíram para o aprofundamento do conhecimento sobre as especificidades do exercício profissional do orientador pedagógico no período de início de carreira.

**Quadro 1:** Pesquisas localizadas, após excluir aquelas que retornaram em mais de um descritor, e classifica-las no descritor que mais se relacionava com o título

DESCRIPTOR	TOTAL DE PESQUISAS	PRODUÇÕES <sup>6</sup> INCLUÍDAS NESTE MAPEAMENTO	TIPO	INSTITUIÇÃO
“coordenação pedagógica”	2	Ribeiro (2017); Oliveira (2018);	Mestrado Profissional em Educação Mestrado Profissional em Educação	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / MS Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ SP (PUC/SP)
“coordenador pedagógico iniciante”	5	Melo (2015); Lima (2017); Almeida (2016); Garbosa (2019) Gaio (2018);	Mestrado em Desenvolvimento Humano Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais Mestrado em Educação Mestrado em Educação Mestrado em Educação	Universidade de Taubaté/SP (UNITAU) Universidade Cidade de São Paulo /SP (UNICID) PUC/SP Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
“coordenador pedagógico”	3	Costa (2013); Tahan (2019); Pereira (2017);	Mestrado em Educação Mestrado Profissional em Educação Doutorado em Educação	Universidade Federal do Rio de Janeiro / RJ PUC/SP PUC/SP
<b>TOTAL</b>	<b>10</b>			

Fonte: Produção da autora. Abril/2020.

<sup>6</sup> As referências completas dos trabalhos selecionados estão separadas na segunda seção das referências, denominada “REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: dissertações e tese brasileiras sobre o início de carreira do orientador pedagógico”.

Observamos que foram encontradas dez produções, nove dissertações e apenas uma tese. A tese de Pereira (2017), foi desenvolvida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, universidade privada, comunitária, sem personalidade jurídica própria, mantida pela Fundação São Paulo – entidade sem fins lucrativos, declarada filantrópica e de assistência social, no ano de 2017.

Entre as nove dissertações, produzidas entre os anos de 2013 e 2019, cinco foram desenvolvidas no âmbito de instituições públicas, e quatro em instituições privadas. As dissertações se caracterizaram como cinco mestrados acadêmicos, sendo um deles em Desenvolvimento Humano e, os demais, em Educação, e quatro mestrados profissionais em Educação.

As produções estão localizadas geograficamente, de forma majoritária, no Estado de São Paulo, com seis produções, sendo a PUC/SP responsável por quatro delas. Em seguida está o Paraná, com dois mestrados acadêmicos, e os estados do Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul, com uma dissertação cada.

A pesquisa desenvolvida por Garbosa (2019) estava diretamente relacionada ao período de inserção profissional e tinha como objetivo conhecer dilemas e dificuldades do coordenador pedagógico nos primeiros anos de atuação. A pesquisa foi desenvolvida na rede pública estadual de ensino, na cidade de Ponta Grossa/PR. Os resultados da pesquisa trazem, como dificuldades, a organização do trabalho pedagógico, a relação com os professores, e a formação para o trabalho da coordenação pedagógica. Outro ponto destacado e que se caracteriza como conflito é o fato de terem de substituir os professores em sala de aula e se responsabilizar por várias turmas ao mesmo tempo. Com as interrupções e urgências, o planejamento raramente é cumprido. Também corrobora a ideia de que é necessária formação específica para este segmento profissional.

Oliveira (2018), no desenvolvimento do Mestrado Profissional em Educação, se propôs a conhecer e analisar o processo de transição do coordenador pedagógico que atua no Ensino Fundamental e passa a atuar na Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de São Paulo. A autora conclui que a transição é motivada, principalmente, por questões disciplinares envolvendo os alunos do Ensino Fundamental, excesso de atividades burocráticas e busca por novas experiências. Na Educação Infantil, os coordenadores pedagógicos enfrentam dificuldades relacionadas às relações interpessoais, diferentes concepções de

infância e especificidade da atuação nesta etapa de ensino. Desse modo, as necessidades formativas se relacionam com as relações interpessoais, e às especificidades do segmento: práticas da Educação Infantil e estratégias formativas.

Quatro dissertações (COSTA, 2013; MELO, 2015; LIMA, 2017; e RIBEIRO, 2017) se relacionam à atuação profissional do orientador pedagógico. Os estudos versam sobre: a forma como o coordenador pedagógico se identifica com a função de coordenador pedagógico (MELO, 2015); as atividades priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação pedagógica (RIBEIRO, 2017); pistas para uma atuação de qualidade de coordenadores pedagógicos iniciantes (LIMA, 2017) e o papel desse profissional no exercício e constituição de sua função (COSTA, 2013).

A partir dos resultados das pesquisas identificamos que, nos trabalhos que mencionamos, a entrada na carreira é motivada por experiências docentes próximas à atuação do coordenador pedagógico, pelo vínculo de afeto e pertencimento construído com a escola em que lecionavam, e pela possibilidade de ampliação do trabalho do pedagogo no contexto escolar. Melo (2015, trecho do resumo da pesquisa) relata que a “(...) multiplicidade da ação do coordenador pedagógico pôde ser conferida na diversidade de significados e sentidos atribuídos à função”, contudo também aponta como resultado “(...) pouca ênfase das participantes à significação que relaciona o coordenador pedagógico à mediação da formação continuada em serviço dos professores” (MELO, 2015, trecho do resumo da pesquisa resumo). A sobrecarga e desvio de função em relação à especificidade da orientação pedagógica, multiplicidade de atribuições, interrupções e urgências, ao lado da limitação da formação inicial e necessidade de formação específica para a atuação na orientação pedagógica perpassaram também as produções de Costa (2013), Melo (2015), Lima (2017) e Ribeiro (2017), todas na relação com a atuação profissional.

Com o foco na formação e aprendizagem do orientador pedagógico, identificamos três dissertações, Almeida (2016), Gaio (2018), Tahan (2019) e a tese de Pereira (2017).

Gaio (2018) e Almeida (2016) investigam espaços de aprendizagem e formação continuada para os orientadores pedagógicos. Gaio (2018) conclui que a formação continuada é feita *para* os orientadores e não *com* os orientadores, desse

modo, percebe que a formação prioriza o movimento externo (de fora para dentro), e não atende às necessidades formativas específicas da função. Almeida (2016) indica, a partir dos resultados de sua pesquisa, que os espaços reconhecidos pelo coordenador pedagógico como de aprendizagem, são “aqueles que trazem a condição da formação inicial voltada para a prática pedagógica, as experiências vivenciadas como docente e os contextos de interação no exercício da função coordenadora” (ALMEIDA, 2016, trecho do resumo da pesquisa).

A tese de Pereira (2017) e a dissertação de Tahan (2019) foram construídas a partir de um movimento interno, junto com os profissionais, por meio de formações específicas desenvolvidas com os coordenadores pedagógicos, nas quais os profissionais eram considerados produtores de conhecimento. A partir de um grupo reflexivo (TAHAN, 2019) e de pesquisa-formação (PEREIRA, 2017), os autores procuraram analisar as contribuições desse tipo de vivência para o desenvolvimento profissional e a atuação dos coordenadores pedagógicos. Tahan conclui que as narrativas de experiência podem se constituir dispositivos potentes para a formação de adultos, e Pereira (2017, trecho do resumo da pesquisa) “sugere que houve fortalecimento e favorecimento do desenvolvimento profissional das coordenadoras iniciantes”.

A limitação das formações inicial e continuada do orientador pedagógico, bem como a necessidade de formação específica que possibilite fazer frente aos desafios enfrentados na atuação profissional foram abordadas na maioria das pesquisas que compuseram este mapeamento.

Também observamos que, em 80% das pesquisas, a exemplificação da atuação profissional dos orientadores pedagógicos foi expressa por meio de metáforas, como: faz-tudo; apagador de incêndios; bombeiro; bombril; coringa; cego perdido no meio de tiroteio; *e/ó* entre os vários segmentos da escola, entre outras expressões.

A esse respeito, Almeida (2006, p. 34) chama nossa atenção para o fato de que

Nossos coordenadores, dada a complexidade das funções que desempenham e a falta de delimitação clara destas, encontraram na metáfora uma forma de iluminar e organizar coerentemente os diferentes aspectos de sua experiência.

Diante da realidade vivenciada pelos orientadores pedagógicos na atuação profissional, anunciada por meio de metáforas, evidencia-se a interrupção de ações em curso para atendimento a outras demandas consideradas como urgentes. Christov (2003), em uma de suas produções, faz o seguinte convite: “sugiro que os coordenadores pedagógicos [...] façam o exercício de identificar em que medida são vítimas, em que medida são cúmplices nesse processo de interrupção de sua ação como educadores” (CHRISTOV, 2003 *apud* PEREIRA, 2017, p.172).

Este convite nos leva a compreender que a delimitação do exercício profissional e especificidades do orientador pedagógico ocorrem em um contexto tenso, de negociação de sentidos, enfrentamento, resistência, por vezes, recuos e reaproximações. É necessário que os profissionais conquistem e ocupem os espaços de atuação, de modo que possam ajudar a construir e delimitar o foco da atuação profissional do orientador pedagógico.

Algumas mudanças são oportunizadas por legislação, normas e regulamentos, no entanto, é preciso compreender que mudança não se decreta. É preciso que no cotidiano as funções e os limites sejam demarcados de forma recorrente, para que a consciência e clareza das atribuições que exerce seja, não apenas do orientador pedagógico, mas de toda equipe escolar.

Tínhamos o objetivo de valorizar os conhecimentos construídos pelas pesquisas brasileiras, conhecer como é definido o orientador pedagógico nessas produções, as atribuições definidas na literatura acadêmica para esse profissional e, especialmente, qual é a especificidade da orientação pedagógica.

A partir do movimento realizado, podemos considerar que o orientador pedagógico é um sujeito histórico e de experiências, que pode constituir-se como “dono de sua prática, um sujeito da história, gente que pensa em atividade, toma decisões, gera conhecimento e influencia positivamente os seus pares” (RIBEIRO, 2016, p. 61 e 62), mas precisa de formação que atenda às especificidades da orientação pedagógica e lhe possibilite a compreensão da sua função e da atuação profissional dentro das três dimensões que caracterizam a orientação pedagógica: articuladora, formadora e transformadora.

Se as formações não considerarem os saberes necessários para a atuação, e a necessidade de estimular a coletividade e autoria dos orientadores pedagógicos nos processos formativos, de si e dos professores, possivelmente ele terá

dificuldade em transpor os desafios que se apresentam na prática e poderá se tornar “um sujeito repetitivo, cumpridor de tarefas burocráticas, executor de instruções propostas e elaboradas por outros” (RIBEIRO, 2016, p. 61 e 62).

Descobrimos, a partir da incursão nos referenciais teóricos para balizar os alicerces da pesquisa, que a especificidade do objeto de ação do orientador pedagógico está relacionada aos atos de articular, formar e transformar, portanto lhe são exigidas competências profissionais diferentes daquelas do professor, cuja especificidade é o ensinar. Afirmamos, ainda, que assumindo a perspectiva de que outras dimensões, características e posições compõem o ser e o fazer do orientador pedagógico, que ele não é professor dos professores, mas formador de formadores.

Após nos aproximarmos da literatura da área e das contribuições de pesquisas realizadas no Brasil sobre o nosso objeto de estudo, daremos prosseguimento com a apresentação do percurso metodológico em que apresentaremos os sujeitos, o cenário, os caminhos percorridos e os instrumentos utilizados para a construção da pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: os andaimes da pesquisa

“O outro nos diz a respeito de nós mesmos – é na relação com ele que temos oportunidade de saber de nós mesmos de uma forma diversa daquela que nos é apresentada apenas pelo viés de nosso olhar” (RIOS, 1993, p. 15 *apud* BRUNO, 2006, p. 85).

Para responder aos objetivos da pesquisa, e em consonância com a base epistemológica estabelecida, na qual a escola e os profissionais são considerados autores e produtores de conhecimento, optamos pela pesquisa qualitativa do tipo interpretativa, com análise de três tipos de instrumentos que foram selecionados dentro de uma pesquisa-formação e que se remetem diretamente ao objeto de pesquisa.

A pesquisa-formação ocorreu no contexto de um espaço de produção compartilhada de conhecimento, a ACIEPE<sup>7</sup>, “Orientador pedagógico iniciante: desafios, possibilidades e saberes necessários à atuação”, que foi realizada entre os meses de abril e junho de 2020. A ACIEPE é uma atividade que permite a interlocução entre diferentes sujeitos que discutem, pensam, têm saberes que são produzidos, apropriados, desenvolvidos no universo das suas experiências, e fazem a Educação na sua atuação profissional. Ela também promove a circulação do conhecimento produzido na área e a construção de novos conhecimentos na relação direta com os sujeitos: a construção dos sujeitos, na medida em que refletem, questionam e se questionam enquanto produtores ou reprodutores da Educação, e a construção ou ampliação de conhecimentos na medida em que, neste espaço híbrido de formação, que oportuniza o entrelaçamento de diferentes espaços e sujeitos – educação básica, universidade, organizações sociais - dizem sua palavra e apresentam suas perspectivas e compreensões a respeito dos fenômenos educativos, de modo que os conhecimentos ali (res)significados ou construídos têm as marcas de todos os envolvidos e já são outros em relação àquilo que eram

---

<sup>7</sup> A Atividade Curricular de Integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão (ACIEPE) é uma experiência educativa, cultural e científica que, articulando o ensino, a pesquisa e a extensão e com o envolvimento de professores, servidores técnico-administrativos e estudantes da UFSCar, procura viabilizar e estimular o seu relacionamento com diferentes segmentos da Sociedade. Disponível em <http://www.prograd.ufscar.br/estudantes-de-graduacao/arquivos-estudantes/aciepes#:~:text=A%20Atividade%20Curricular%20de%20Integra%C3%A7%C3%A3o,viabilizar%20e%20estimular%20o%20seu> Acesso em 14/ago/2020.

inicialmente. Neste contexto, já não existe o falar “de”, ou o falar “sobre”, mas o falar “de” e “sobre” junto “com” os envolvidos que, nas diferentes funções que atuam, dão sua contribuição para chegarmos a um lugar outro, no sentido que não existe um lugar predefinido, esse lugar vai se revelando na medida em que avançamos nessa construção. Esta ACIEPE proposta foi coordenadora pela pesquisadora e pela orientadora da presente pesquisa.

Desse modo, assumimos como princípio investigativo uma estratégia, também formativa, para a produção de dados: uma ACIEPE<sup>8</sup>. Ao mesmo tempo que os dados foram construídos para a pesquisa, a participação nesse processo contribuía para a formação dos seus integrantes. Neste contorno, que se quer participativo, colaborativo e de coautoria, situamos esta dissertação.

Sendo uma atividade que integra ensino, pesquisa e extensão, abrimos as inscrições para estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia, orientadores pedagógicos das redes públicas de ensino, em início de carreira, sendo este o público específico para o desenvolvimento da pesquisa. Outros profissionais interessados também se inscreveram e, considerando a capacidade de atendimento, foram contemplados.

A ACIEPE foi realizada em parceria firmada entre a Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, e a Prefeitura de Sorocaba, por meio da Secretaria da Educação. Com a divulgação e abertura das inscrições, foram atendidos profissionais de três prefeituras: Cabreúva, Sorocaba e Votorantim.

As inscrições foram realizadas no período de 06/03/2020 a 13/03/2020, com previsão de início dos encontros para os dias 19 e 20 de março. A ACIEPE ocorreria de forma presencial, no entanto, devido à situação de excepcionalidade trazida pela COVID-19, pandemia vivenciada neste ano de 2020, provocada pelo coronavírus e que, no Brasil<sup>9</sup>, provocou a primeira morte em 17/03/2020 e, em outubro desse mesmo ano, já ultrapassava 145.000 mil mortes, precisou ser reconfigurada para realização de forma remota.

Entendemos como encontros remotos aqueles, mediados pelas tecnologias da informação e comunicação, nos quais a participação acontece de forma não

---

<sup>8</sup> O cronograma e as atividades propostas na ACIEPE estão no Apêndices, p. 142.

<sup>9</sup> Fonte: Ministério da Saúde, informações disponíveis em <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 05/out/2020.

presencial. Os encontros remotos aconteceram de acordo com cronograma preestabelecido e cada turma participou de 8 encontros com periodicidade semanal.

Foi um processo de adaptação bastante significativo, pois muitos dos profissionais estavam acostumados com a interação presencial, atividades desenvolvidas coletivamente em espaços e tempos compartilhados fisicamente e, em alguns casos, os equipamentos de informática para desenvolvimento de atividades remotas não estavam adequados ou existia dificuldade no acesso e manutenção de sinal de internet.

Passado o primeiro impacto provocado pelo início da pandemia, resolvemos retomar a pesquisa e construir uma outra forma de interação que pudesse atender às três características de uma ACIEPE: ensino, pesquisa e extensão.

Retomamos o contato com os 47 inscritos e explicamos que desenvolveríamos a ACIEPE de forma não presencial, com encontros pela plataforma de comunicação virtual Google Meet, e atividades que seriam desenvolvidas de forma assíncrona. Perguntamos se eles mantinham o interesse em participar. Todos os contatados ratificaram a participação e isso nos revelou que, apesar da excepcionalidade do momento, dos desafios estruturais e de habilidades necessárias para uma nova forma de participação, a possibilidade de conhecer e refletir sobre as especificidades do início de carreira do orientador pedagógico e de saberes necessários à atuação profissional vinha ao encontro das necessidades dos inscritos.

A ACIEPE foi desenvolvida em dois grupos distintos para que todos os participantes pudessem falar, ouvir e compartilhar suas experiências, conhecimentos e questionamentos durante os encontros. Com uma turma com muitos participantes, corríamos o risco de uma formação diretiva e não termos a possibilidade de ouvir deles próprios como as suas experiências e saberes se constituem na prática, então organizamos uma turma às quintas-feiras e outra às sextas-feiras, conforme dia apontado no ato da inscrição.

Após o primeiro encontro constatamos que, dos 47 inscritos, 12 não iniciaram ou desistiram antes do segundo encontro. No entanto, tão logo o primeiro encontro terminou, começamos a receber mensagens com solicitação para participação na formação.

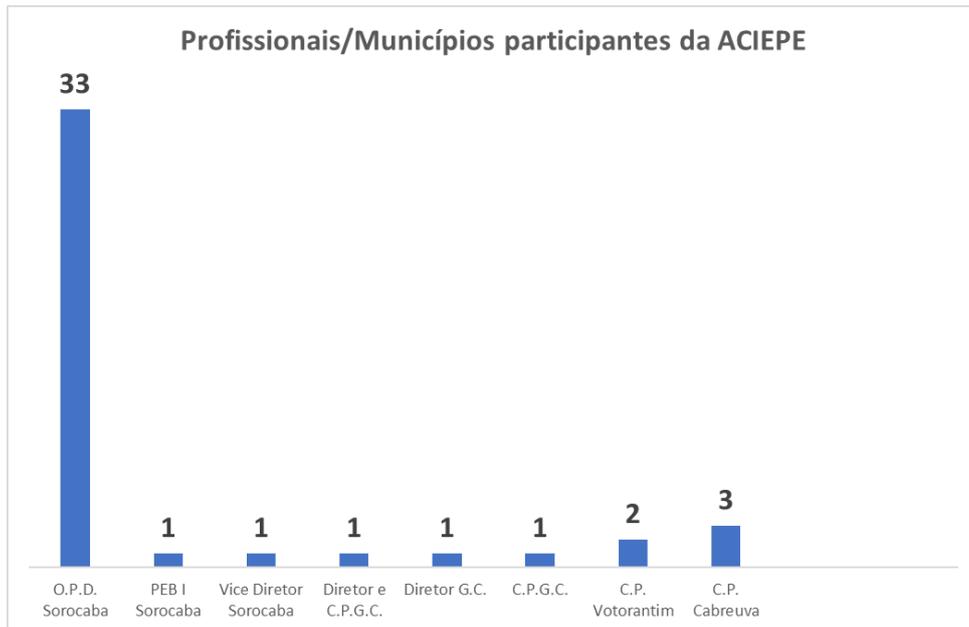
Desse modo, 4 orientadores iniciaram a participação na ACIEPE imediatamente após o primeiro encontro; 1, após o segundo encontro; e 3, após o terceiro encontro. Para estes, trabalhamos com atividades consideradas como de reposição para garantirmos a compreensão daquilo que já havíamos discutido e o encadeamento das ideias no decorrer dos encontros. O total de profissionais atendidos pela formação foi de 40 orientadores/coordenadores; 1 Professora de Ensino Básico I - Sorocaba; e 1 vice-diretora designada – Sorocaba; e 1 diretora de creche de gestão compartilhada de Sorocaba.

Atendemos à Prefeitura de Sorocaba com 33 orientadores que exercem o cargo em caráter de designação (O.P.D); 1 professora de ensino básico I (PEB I), que exerce a docência em sala de aula em caráter efetivo; 1 vice-diretora designada (V.D.D.); 1 profissional que exerce a direção e a coordenação de creche de gestão compartilhada (Diretor e C.P.G.C.) de Sorocaba<sup>10</sup>; 1 coordenadora pedagógica de creche de gestão compartilhada (C.P.G.C.) de Sorocaba; 1 diretora de creche de gestão compartilhada (Diretor G.C.) de Sorocaba; 2 coordenadoras pedagógicas da Prefeitura de Votorantim (C.P. Votorantim); e, 3 coordenadoras pedagógicas da Prefeitura de Cabreúva (C.P. Cabreúva).

De acordo com os dados, observamos a seguinte distribuição:

---

<sup>10</sup> As creches comumente chamadas de Gestão Compartilhada são escolas públicas municipais, e a gestão é realizada por Organizações Sociais mediante contrato de prestação de serviços com a Prefeitura de Sorocaba.

**Gráfico 1:** Composição da ACIEPE

**Fonte:** Produção da autora. Novembro/2020.

A composição reflete, de certa maneira, a realidade da atuação profissional da orientação pedagógica no Brasil: diferentes nomenclaturas, diferentes sistemas e redes de trabalho, diferentes regimes jurídicos na qual se circunscreve a orientação pedagógica.

O atendimento aos (três) profissionais que não exercem a orientação pedagógica também se relaciona com a convicção de que é necessário que todos os profissionais que trabalham na escola conheçam e reflitam sobre a especificidade da atuação do orientador pedagógico para que se crie e fortaleça um espaço delimitado, com atribuições e funções específicas, que sejam claros para todos os envolvidos no processo educativo.

O atendimento a profissionais que não atuam na orientação pedagógica e a necessidade de construir a pesquisa “por dentro”, fundamentada nas compreensões, práticas e visão dos orientadores pedagógicos, nos levou a, no decorrer da pesquisa, quando citamos algumas contribuições, situar o cargo dos profissionais quando estes não eram orientadores pedagógicos.

Em relação ao tempo de atuação profissional, fizemos o recorte, exclusivamente, dos orientadores e coordenadores pedagógicos (OPs/CPs). Nesse sentido, obtivemos o seguinte resultado:

**Gráfico 2:** Tempo de atuação profissional dos OPs/CPs participantes da ACIEPE

**Fonte:** Produção da autora. Novembro/2020.

Pela análise do gráfico, podemos constatar que a pesquisa foi construída com a contribuição de orientadores e coordenadores pedagógicos que, na sua maioria, se encontravam em início de carreira.

A ACIEPE foi organizada em três eixos:

No EIXO 1: ORIENTADOR PEDAGÓGICO - IDENTIDADE E ATUAÇÃO, foram discutidas questões relacionadas à função e atuação do orientador pedagógico.

No EIXO 2: ORIENTADOR PEDAGÓGICO E O INÍCIO DE CARREIRA, foram discutidas as especificidades relacionadas ao processo de início de carreira.

No EIXO 3: ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, foram discutidos os desafios, possibilidades e os consensos já construídos a respeito da formação de professores, visto que esta é a função principal do orientador pedagógico. Neste eixo, também foi possível refletir sobre a própria formação do orientador pedagógico. Quem forma o formador?

Para análise dos dados, todos os participantes tiveram a identidade, privacidade e sigilo preservados, de modo que cada profissional escolheu um codinome para ser citado durante esta dissertação. Interessante observar que, para proceder esta escolha, muitos realizaram homenagem a pessoas que lhes eram

queridas. Portanto, muitas vezes, não existe correspondência entre os sexos dos participantes e o codinome que escolheram.

Demos prosseguimento à análise de dados a partir da classificação que fizemos das interações e atividades que se estabeleceram na ACIEPE, em dois movimentos: atividades assíncronas e síncronas.

## **2.1 Movimentos de atividades assíncronas e síncronas**

Consideramos que as interações e atividades podem ocorrer de diversas formas. Nesta pesquisa, as classificamos em dois movimentos: atividades assíncronas e síncronas. O movimento das atividades assíncronas constituiu-se das leituras; estudos; memórias dos encontros; planejamento, realização e avaliação da mediação dos encontros (realizada pelos participantes junto com a formadora); comunicação nos grupos de WhatsApp; comunicação individualizada com a formadora pelo aplicativo WhatsApp; escritas narrativas produzidas pelos participantes da formação; e avaliação da ACIEPE. A principal característica dos dados produzidos neste contexto é que os participantes pensaram para escrever, elaboraram, narraram e decidiram a melhor forma de comunicar a mensagem que queriam transmitir.

O movimento das atividades síncronas, que ocorrem ao mesmo tempo, de forma imediata, dinâmica e mais espontânea, é constituído por dados em movimento dos participantes falando, escrevendo e interagindo dentro do espaço da formação, entre os pares e também com a formadora que, de certa forma, também era considerada como uma representante da rede municipal de ensino de Sorocaba, visto sua atuação na supervisão de ensino daquele sistema. Os principais instrumentos desse movimento foram a gravação e o “chat” dos encontros remotos.

Vários instrumentos foram utilizados para oportunizar a formação e, entre eles, selecionamos três tipos de dados para a análise que nos ajudaram a responder os objetivos da pesquisa:

**Quadro 2:** Procedimentos para análise de dados

<b>Instrumento de produção de dados</b>	<b>Objetivo do instrumento</b>	<b>Quantidade de material</b>	<b>Perspectiva de análise</b>
1º tipo de instrumento: documental			
Legislação que regulamenta a profissão;	Entender como se estabelece a prescrição da função; identificar a nomenclatura; e analisar os saberes que se esperam dos orientadores pedagógicos em início de carreira;	Três normatizações: uma no âmbito da rede municipal de Sorocaba; uma da rede municipal de Votorantim, e uma da rede municipal de Cabreúva;	Análise documental, considerando os estudos de Cellard (2008);
2º tipo de instrumento: escritos narrativos			
Escrito narrativo: <b>“Pérola”</b>	Conhecer os acontecimentos classificados como únicos pelos orientadores pedagógicos; Destacar desafios e fatores que incentivam a permanência a partir das narrativas;	41 narrativas	Categorização e cruzamento;
Escrito narrativo: <b>“Eu, orientador pedagógico”</b>	Compreender o processo de inserção profissional, os desafios e saberes da atuação a partir da narrativa dos orientadores pedagógicos em início de carreira	41 narrativas	
3º tipo de instrumento: dados em movimento			
Gravações e <i>chat</i> dos encontros	Compreender como os orientadores pedagógicos, em momento de interação de forma síncrona, se posicionam sobre o processo de inserção profissional, desafios e possibilidades dessa fase; Identificar como os orientadores pedagógicos em início de carreira mobilizam os saberes da atuação para exercerem as funções articuladora, formadora e transformadora.	15 encontros remotos, tendo interação no <i>chat</i> em todos eles. Foram selecionados os encontros que dialogavam diretamente com os objetivos estabelecidos na pesquisa, ou seja, os encontros do Eixo 2.	Episódios temáticos, adaptados de Moura (1992);

**Fonte:** Dados da pesquisa, adaptado do Quadro 2: Procedimentos de coleta de dados Gama (2007, p. 65-66)

Para o instrumento documental, estudamos a legislação que normatiza a atuação profissional na orientação pedagógica nas Prefeituras de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim. A análise foi realizada sob dois eixos: início de carreira e saberes da atuação.

Desse modo, analisamos três leis individualmente (análise vertical) e, posteriormente, triangulamos, entre as três leis, os resultados da análise individualizada que havíamos realizado (análise horizontal). Construímos um texto com os resultados parciais encontrados depois desse movimento. Para esta análise, consideramos as contribuições de Cellard (2008).

O segundo tipo de instrumento foi composto por dois escritos narrativos: **“Pérola”**, e **“Eu, orientador pedagógico”**.

#### *Escrito narrativo: “Pérola”*

A intencionalidade desta atividade foi conhecer, a partir dos próprios orientadores/coordenadores pedagógicos, como (e se) identificam a especificidade do orientador pedagógico, aquilo que é só do orientador pedagógico, ou que é mais intenso na atuação profissional do orientador pedagógico. Existe clareza de que esse profissional tem a sua especificidade, ou as atividades específicas estão diluídas e misturadas com diversas outras atribuições que nem deveriam ser prioritárias do orientador pedagógico?

A comanda do escrito narrativo **“Pérola”** trouxe o seguinte enunciado: “Cada participante deverá escolher e registrar uma pérola (uma preciosidade, uma experiência única, algo de muito sentido para você) que só poderia acontecer com o orientador pedagógico. Essa pérola não poderia acontecer com o diretor, com o professor ou com outro profissional, apenas com o orientador pedagógico. Também não precisa ter acontecido com você, pode estar relacionada com outros orientadores pedagógicos.”.

Para proceder a análise do escrito narrativo **“Pérola”**, elaboramos um quadro que denominamos **“Atividade Pérola”**. Lemos as 41 atividades entregues pelos participantes. A partir desta leitura, selecionamos apenas as atividades dos orientadores/coordenadores pedagógicos. Os demais profissionais participantes também contribuíram com as suas reflexões, no entanto, o objetivo desta proposição

era “conhecer pelos olhos dos profissionais que atuam na orientação pedagógica”, por esta razão o recorte foi necessário.

Destacamos elementos das narrativas selecionadas que nos remetessem a esse caráter de especificidade, então: frases, excertos, citações que nos indicavam aquilo que do sujeito emergia que para ele era, exclusiva e especificamente, uma situação “só do orientador pedagógico”. Relacionamos todas essas indicações em uma tabela: nome do participante, indicação sobre a especificidade, e, em seguida, uma coluna vazia para inserirmos uma “categoria”. A categoria buscava agregar várias indicações dentro de um mesmo campo. Portanto, a partir de uma leitura atenta, fomos estabelecendo relações entre uma indicação e outra, e agrupando-as num mesmo campo que chamamos “categoria”. Após esse processo, apenas reorganizamos a forma de apresentar os dados. Em uma coluna escrevemos a palavra ou frase que representava a categoria e na frente dessa categoria elencamos todos os indicadores trazidos pelos orientadores/coordenadores pedagógicos. Logo, a textualização deveria, necessariamente, perpassar todos os indicativos elencados. Esta primeira análise compõe o Capítulo Analítico: *inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira*.

Com a atividade “**Pérola**”, também realizamos o mesmo processo de categorização e análise em relação aos saberes da atuação, dessa vez as categorias estavam relacionadas com as dimensões articuladora, formadora e transformadora (PLACCO *et al.*, 2015). Esta análise compõe o Capítulo Analítico: *saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira*.

O escrito narrativo “**Eu, orientador pedagógico**” tinha o objetivo formativo de propor reflexões que possibilitassem pensar o processo de inserção profissional do orientador em início de carreira.

A narrativa possibilita um movimento retrospectivo e prospectivo. Desse modo, a pessoa com as experiências, crenças, valores e conhecimentos que possui no presente, revisita seu passado e, diante da lógica narrativa que estabelece entre os acontecimentos, tem condições de projetar-se.

Sobre o escrito narrativo “**Eu, orientador pedagógico**”, buscamos encontrar o que os orientadores pedagógicos nos diziam, por meio das suas narrativas, e organizá-las a partir de elementos do período de início de carreira. Portanto, decidimos localizar, *a priori*, as categorias: entrada na orientação pedagógica;

desistência; a recepção/acolhimento; fatores que contribuem para a permanência na orientação; identidade e atuação profissional. Contudo, também já esperávamos que a potência das narrativas de experiência nos revelasse outros pontos igualmente importantes. Assim o foi, e para registrarmos e revisitarmos em outro momento os demais pontos a serem desvelados, organizamos o quadro “O que mais nos dizem as narrativas dos OPs”.

Para concretizar nossa intencionalidade com esse escrito narrativo, propusemos a seguinte comanda: “Essa narrativa tem o objetivo de conhecer se você já desistiu de assumir a designação para o cargo de orientador pedagógico em algum momento ou se você já foi designado para o cargo e desistiu antes de efetivar a atuação ou antes de encerrar o período de designação. O que te levou a desistir? No entanto, nesse momento você está atuando como orientador pedagógico. O que te fez retornar à função ou superar as dificuldades que te impediam de assumir uma designação? Você chegou na escola. Como foi? O que encontrou? O trabalho do OP era o que você imaginava? Como imaginava? Como é? Ouvimos sobre ser e estar no cargo de orientador pedagógico. Algumas vezes ter um lugar para voltar traz segurança. Todos aqui têm uma sala de aula para voltar? O que te faz permanecer como orientador pedagógico?”.

A atividade possibilitou conhecer se algum orientador havia desistido da designação e o momento em que isso ocorreu; a motivação para enfrentar os medos e insegurança específicos do início de carreira, e assumir a orientação pedagógica; a relação entre a ideia que fazia da profissão e a constatação mediante a atuação profissional; e, por fim, os fatores que incentivaram a permanência na orientação pedagógica. Todos esses últimos resultados dialogavam diretamente com os objetivos da pesquisa.

O movimento de analítico foi realizado a partir da leitura de todos os escritos narrativos e organização em quadros na relação com as categorias que havíamos decidido *a priori*. Em seguida, optamos por usar excertos polifônicos ou uma narrativa que condensasse em si os apontamentos trazidos nas demais, sendo emblemática da categoria que estava em discussão. O *corpus de análise* foi composto pelos escritos produzidos pelos profissionais que atuam na orientação pedagógica.

No terceiro tipo de instrumento, dados em movimento, utilizamos, para a análise de dados, as gravações dos encontros e *chat* do eixo da ACIEPE no qual foram discutidos os assuntos pertinentes à pesquisa.

Tínhamos 15 encontros e *chats* gravados, pois cada turma teve 8 encontros remotos semanais, sendo 7 encontros do grupo constituído a partir das inscrições, mais o encontro de encerramento que reuniu os dois grupos no mesmo dia.

Para análise, adaptamos os episódios, definidos por Moura (2004) nos seguintes termos:

Os episódios poderão ser frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. **Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares.** Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.276, grifos do autor *apud* FERREIRA, 2015, p. 60).

Considerando Moura (1992), fizemos a adaptação de sua proposição de episódios, denominando-os de episódios temáticos, de modo que pudéssemos organizá-los na relação com a temática de interesse (processo de inserção profissional e saberes necessários à atuação); que sua organização comportasse a interação estabelecida tanto na comunicação por áudio e vídeo, quanto no *chat*; e que, no mesmo episódio temático, pudéssemos ilustrar movimentos que ocorreram em encontros com datas diferentes, mas com interações a respeito da mesma temática.

Foi recorrente alguns assuntos retornarem à discussão em diferentes momentos da formação pela estreita relação que mantém dentro de um mesmo processo, no nosso caso, a inserção profissional e os saberes do orientador pedagógico em início de carreira.

**Quadro 3:** Estrutura dos episódios temáticos, adaptado de Moura (1992)

Elementos componentes dos episódios temáticos		Descrição
Título		Sintetiza o tema geral a ser discutido no episódio temático
Cenas		Representam os momentos particulares dentro do episódio temático; as situações ou conjunto de situações que nos permitem visualizar o fenômeno a ser analisado, organizado a partir de temáticas, não por datas.
Narração de cenas		Descrição geral da cena
Cenários		Descrição do ambiente e/ou antecedentes de uma dada situação presente na cena
Sujeitos da pesquisa	OPs/Profissionais da Educação	São identificados por nomes fictícios
	Pesquisadora	Refere-se a um parecer do pesquisador a respeito de algum aspecto da cena
Transcrições		As transcrições literais das falas dos sujeitos estão identificadas entre aspas. Quando queremos evidenciar uma dessas falas, as negritamos.
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;"> <p><b>CHAT</b> “(transcrição da mensagem do <i>chat</i> que ocorreu simultaneamente à discussão por meio de som / vídeo).” (NOME DO PARTICIPANTE)</p> </div>		As interações estabelecidas pelos participantes do encontro por meio do <i>chat</i> são transcritas dentro de uma figura com texto explicativo. Os episódios temáticos trazem as interações no <i>chat</i> na relação com o participante que faz uso da voz e vídeo para se expressar.

**Fonte:** Adaptado pela pesquisadora com base em Moura (1992 apud FERREIRA, 2015, p. 61).

Para responder as questões referentes ao processo de inserção profissional, organizamos os episódios temáticos com os dados produzidos durante os encontros remotos do EIXO 2 da ACIEPE, ORIENTADOR PEDAGÓGICO E O INÍCIO DE CARREIRA, e buscamos analisar como os orientadores pedagógicos, compreendiam as etapas do processo de inserção profissional em momento de interação de forma síncrona.

Os encontros desse segundo eixo da ACIEPE ocorreram nos dias 14, 15, 21 e 22 de maio do ano de 2020, e optamos por organizar os episódios por temática. Desse modo, dentro de um episódio temático, temos situações que podem ter acontecido em qualquer uma dessas quatro datas mencionadas, mas a temática tratada é sempre a mesma.

Por entendermos que as gravações e os *chats* configuram um mesmo tipo de dado, fizemos a relação entre eles na apresentação dos episódios temáticos. Assim, buscamos identificar se as discussões orais do encontro remoto encontraram correspondência na comunicação escrita, estabelecida naquele mesmo momento, consonâncias, dissonâncias ou ampliação dos elementos trazidos à discussão.

Para a construção dos episódios temáticos, adaptamos os estudos desenvolvidos por Moura (1992) e procuramos manter os principais elementos por ele definidos.

Para compreendermos o processo de inserção profissional a partir dos episódios, tomamos como norte as principais características desse processo e fizemos a seguinte organização:

Episódio temático 1 – A entrada na orientação pedagógica;

Episódio temático 2 – O impacto do início da atuação profissional;

Episódio temático 3 – Fatores que contribuem para a permanência;

Episódio temático 4 – A rede de apoio para a atuação profissional;

Cada episódio temático é detalhado logo após sua apresentação.

Ao concluir a análise de cada um dos instrumentos selecionados para a construção da pesquisa, realizamos a triangulação dos resultados entre eles e buscamos essas e outras respostas: *“O que localizamos nas leis? Esses resultados mantêm relação com os resultados dos escritos narrativos? Os episódios temáticos corroboram para afirmar, negar ou ampliar resultados de outros instrumentos?”*.

Optamos pela triangulação de dados, pois tivemos diversidade de instrumentos e vozes, e ela nos possibilitou desenvolver a análise dos dados na complexidade, profundidade e diversidade que se apresentavam. Santos *et al.* (2018) ao definir a triangulação de dados explícita que

Dessa forma, nas ciências sociais e humanas, o conceito de triangulação extrapola o “literal” e assume uma forma mais diversa e complexa. Flick<sup>4</sup> evidencia que devido a pesquisa social estar preocupada com problemas e pontos de vistas multifários, o uso de apenas uma perspectiva metodológica não seria suficiente para tornar empiricamente compreensível um evento complexo, sendo, portanto, a abordagem da triangulação extremamente importante nesse processo, pois esta permite a consideração dos diferentes níveis de profundidade que o desvelamento de um fenômeno exige. Dessa forma, o termo triangulação, para o autor<sup>4</sup>, refere-se à busca da compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas ou abordagens metodológicas. (FLICK 2011, p. 323-328 *apud* SANTOS *et al.*, 2018, p. 657).

O resultado desse movimento de análise está dividido em dois capítulos analíticos. O primeiro, *Inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira*, estabelece estreita relação com o processo de entrada na profissão e as características desse período e procura responder as seguintes questões: “*Como acontece a entrada do orientador pedagógico no cargo/função? Quais são os principais desafios enfrentados pelo orientador pedagógico em início de carreira?*” e “*Quais são os fatores que podem incentivar a permanência do orientador pedagógico em início de carreira?*”.

Já no segundo capítulo, *Saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira*, trazemos a reflexão da questão principal dessa investigação. Sabemos que o orientador pedagógico tem que atuar dentro das dimensões articuladora, formadora e transformadora. “*Como o orientador pedagógico faz isso vivenciando o movimento de inserção profissional? Quais são os grandes aspectos que ocorrem nesse movimento de inserção? Como ele se apropria dos elementos que precisa para se constituir um orientador pedagógico articulador, formador e transformador?*”. Diante dessa problemática, objetivamos, no segundo capítulo analítico, indicar alguns saberes que podem contribuir para o desenvolvimento das atribuições do orientador pedagógico.

Ao utilizarmos o termo *saberes*, nos referimos aos saberes experienciais, definidos por Tardif, na perspectiva da prática docente, da seguinte forma:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provê das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (TARDIF, 2014, p. 48-49).

A partir do entendimento de que os orientadores pedagógicos precisam mobilizar saberes que lhes permitam atuar profissionalmente, buscamos investigar quais são os saberes experienciais que consideram importantes para concretizar as atribuições do cargo.

Ao concluir esta produção, acreditamos que teremos contribuído para maior compreensão do processo de inserção e acerca dos saberes profissionais do

orientador pedagógico em início de carreira. Com esses resultados será possível realizar intervenções para ajudar a se consolidar espaço de inserção e indução profissional desses profissionais nas redes de ensino, em articulação com a universidade, amenizar as crises e ampliar as descobertas, de modo que os orientadores pedagógicos sejam incentivados a permanecerem na orientação pedagógica. Acreditamos que a definição de uma política de trabalho e ingresso que valorize a efetivação dos orientadores pedagógicos no cargo/função e a atuação profissional centrada na especificidade da orientação pedagógica poderá impactar positivamente na qualidade da educação.

### **CAPÍTULO 3 – CAPÍTULO ANALÍTICO: inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira**

Neste capítulo, analisaremos o processo de inserção profissional dos orientadores pedagógicos da seguinte forma:

- Análise documental: estudo e análise da legislação que regulamenta a atuação profissional dos orientadores/coordenadores pedagógicos das Prefeituras de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim;

- Análise das atividades produzidas de forma assíncrona: escrito narrativo “**Pérola**”; e, escrito narrativo “**Eu, orientador pedagógico**”;

- Análise dos dados produzidos de forma síncrona, dados em movimento: análise, a partir de episódios temáticos, dos dados construídos nos encontros que compuseram o Eixo 2 da ACIEPE, nos quais foram discutidas as características específicas do início de carreira. Faremos essa análise utilizando as gravações dos encontros e chat dos dias 14; 15; 21 e 22 de maio.

#### **3.1 Legislação que regulamenta a atuação profissional dos orientadores/coordenadores<sup>11</sup> pedagógicos**

Para compreender o que é esperado do profissional que assume a orientação/coordenação pedagógica, analisaremos a legislação que a normatiza, quanto à forma de provimento, nomenclatura utilizada, requisito mínimo para investidura no cargo/função, e as atribuições prescritas. Organizaremos a análise por prefeitura, para que tenhamos, de forma mais concisa e visual, as informações referentes àquele espaço de atuação. Por fim, faremos a triangulação das informações na tentativa de estabelecer um panorama mais abrangente do universo no qual a orientação pedagógica está inserida, considerando as contribuições de Cellard (2008).

---

<sup>11</sup> A análise referente à normatização dos profissionais que exercem a coordenação pedagógica nas creches municipais de gestão compartilhada da cidade de Sorocaba ficou prejudicada por falta de acesso ao contrato de prestação de serviços firmado entre a Prefeitura de Sorocaba e a Organização Social, e ao Regimento Escolar das instituições.

**Quadro 4: Análise documental da legislação da Prefeitura de Cabreúva**

<b>Prefeitura de Cabreúva / SP</b>	
<b>Caracterização das instituições de ensino</b>	Pública municipal
<b>Normatização</b>	Lei complementar nº 383, de 05 de janeiro de 2016
<b>Nomenclatura/ cargo ou função</b>	Coordenador pedagógico / função de confiança
<b>Requisito para investidura na função</b>	Formação em curso superior em Pedagogia, com licenciatura de graduação plena <u>ou</u> outra licenciatura, específica na área de educação, em que atuará; <u>ou</u> Diploma de mestrado ou doutorado, na da educação específica, com o curso devidamente credenciado; e o mínimo de 03 (três) anos de experiência como docente na Rede Pública Municipal de Ensino de Cabreúva.
<b>Forma de provimento</b>	Designação através de Processo Seletivo Simplificado, em caráter transitório.
<b>Campo de atuação</b>	Nas diferentes etapas e modalidades da educação e do ensino da Rede Pública Municipal de Ensino.
<b>Atribuições</b>	<p>São atribuições específicas dos Coordenadores Pedagógicos, as quais deverão ser planejadas, conjuntamente, com a direção das Unidades Escolares Municipais e com a Secretaria Municipal de Educação:</p> <p>I – Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Municipal, onde atua;</p> <p>II – Elaborar a programação da sua área de atuação, de comum acordo com a direção da Unidade Escolar Municipal, assegurando a articulação com as demais programações da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>III – Prestar assistência técnica-pedagógica aos docentes, visando assegurar a eficiência – fazendo as coisas bem feitas; e a eficácia – fazendo as coisas certas, visando o desempenho dos mesmos, para a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>IV – Coordenar, juntamente com a direção da Unidade Escolar Municipal, a programação e a execução das atividades pedagógicas de reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos, de menor rendimento escolar, de forma imediata e contínua, de forma paralela e de forma intensiva, bem como, as atividades para compensação de ausências;</p> <p>V – Participar das horas de trabalho pedagógico coletivo, destinadas ao aperfeiçoamento profissional, formação continuada e capacitação permanente, bem como nos períodos reservados para estudos, planejamento e pesquisas relacionadas ao seu campo de atuação; e, acompanhar, controlar, avaliar e orientar o planejamento dos docentes, referente, às horas de trabalho pedagógico individual, à distância e livre, em função do Projeto Político-Pedagógico, da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>VI – Elaborar e cumprir o respectivo Plano de Trabalho;</p> <p>VII – Supervisionar e coordenar as atividades realizadas coletivamente pelos docentes, nas atividades complementares e extraclasse, com a presença dos respectivos Diretores de Escola;</p> <p>VIII - Promover estudos visando assegurar a eficácia interna e externa do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Municipal, onde atua, juntamente com o Diretor de Escola;</p> <p>IX – Coordenar atividades da área que visem ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e uso de materiais de ensino;</p> <p>X – Estabelecer, em cooperação com os docentes e direção da Unidade Escolar Municipal, critérios de seleção dos instrumentos de verificação do rendimento escolar, avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem dos alunos, bem como avaliação da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>XI – Observar e identificar problemas ou carências individuais ou de grupo que exijam atenção especial, por parte das Classes de Docentes e das Classes de Suporte Pedagógico e planejar ações para saná-las;</p> <p>XII – Organizar e coordenar as atividades e dependências ou ambientes relacionados à sua área de atuação;</p> <p>XIII – Manter e controlar o uso de equipamentos e materiais didático-pedagógicos à disposição dos docentes;</p> <p>XIV – Assegurar e colaborar com a direção da Unidade Escolar Municipal, especificamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) ao agrupamento, classificação e reclassificação de alunos, para melhor aproveitamento escolar;</li> <li>b) às atividades em classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e com defasagem idade/ano escolar;</li> <li>c) à utilização de recursos didáticos da Unidade Escolar Municipal;</li> <li>d) à articulação com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a Unidade Escolar Municipal</li> </ol> <p>XV – Elaborar relatório bimestral de suas atividades, à direção da Unidade Escolar Municipal e à Secretaria Municipal de Educação.</p>

**Fonte:** Informações disponíveis na Lei complementar nº 383, de 05 de janeiro de 2016, Cabreúva/SP

**Quadro 5:** Análise documental da legislação da Prefeitura de Sorocaba/SP

<b>Prefeitura de Sorocaba / SP</b>	
<b>Caracterização das instituições de ensino</b>	Pública municipal
<b>Normatização</b>	Lei nº 4599/1994 alterada pela Lei nº 8119/2007
<b>Nomenclatura/ cargo ou função</b>	Orientador pedagógico / cargo
<b>Requisito para investidura no cargo</b>	Nível Superior em curso de graduação em Pedagogia ou curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação, e experiência docente na Educação Básica, mínima de 03 (três) anos;
<b>Forma de provimento</b>	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas.
<b>Campo de atuação</b>	Unidades de educação básica
<b>Atribuições</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática.</li> <li>- Orientar pedagogicamente o educador da instituição;</li> <li>- Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.</li> <li>- Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais.</li> <li>- Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.</li> <li>- Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamento de alunos.</li> <li>- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção.</li> <li>- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso.</li> <li>- Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação.</li> <li>- Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.</li> </ul>

**Fonte:** Informações disponíveis na Lei nº 4599/1994, de 6 de setembro de 1994, Sorocaba/SP

**Quadro 6:** Análise documental da legislação da Prefeitura de Votorantim/SP

<b>Prefeitura de Votorantim / SP</b>	
<b>Caracterização das instituições de ensino</b>	Pública municipal
<b>Normatização</b>	Lei nº 1596, 30 de novembro de 2001.
<b>Nomenclatura/ cargo ou função</b>	Coordenador pedagógico / cargo
<b>Requisito para investidura no cargo</b>	Ser portador de curso de graduação com licenciatura plena em Pedagogia com habilitação em gestão escolar, ou pós graduação com habilitação em Gestão Escolar; ou ainda, pós graduação ("Stricto Sensu") na área de educação; e experiência mínima de 03 (três) anos, como profissional de magistério, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino; (Redação dada pela Lei nº <a href="#">2107/2009</a> )
<b>Forma de provimento</b>	Nomeação - em caráter efetivo, [...] mediante concurso de provas e títulos, de conformidade com as normas estabelecidas em edital próprio;
<b>Campo de atuação</b>	Escolas de educação básica
<b>Atribuições</b>	Coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares, de acordo com as atuais e respectivas diretrizes educacionais da Educação Básica, propiciando a melhoria da qualidade de ensino. (Redação dada pela Lei nº <a href="#">2107/2009</a> )

**Fonte:** Informações disponíveis na Lei nº 1596, de 30 de novembro de 2001, Votorantim/SP

Podemos afirmar que a orientação pedagógica está regulamentada por lei nas três prefeituras. Os arquivos são oficiais e de natureza jurídica que regulamenta o exercício profissional nos três espaços. Em dois deles, Sorocaba e Votorantim, caracteriza-se como cargo e o ingresso acontece por meio de concurso público de provas, ou de provas e títulos. Tanto na Prefeitura de Sorocaba (orientação pedagógica) quanto em Votorantim (coordenação pedagógica), os que desejam

exercer o cargo precisam ter experiência de, no mínimo, 3 anos como docente em sala de aula.

Na Prefeitura de Cabreúva, a coordenação pedagógica, como é denominada, é uma função de confiança, em caráter provisório, e pode ser ocupada por professor da rede municipal, que tenha o mínimo de 3 anos de docência no próprio município, após ser aprovado em Processo Seletivo Simplificado, entre os docentes da Rede Pública Municipal de Ensino.

Um fato chamou atenção: se tanto em Sorocaba quanto em Votorantim a orientação/coordenação pedagógica se caracteriza como cargo e o provimento acontece por meio de concurso público, por que as duas coordenadoras pedagógicas de Votorantim são efetivas, e os trinta e três orientadores pedagógicos de Sorocaba são designados em caráter temporário?

Buscamos essa resposta e encontramos que tal situação é decorrente do fato de o último concurso público para provimento de cargos da classe de suporte pedagógico de Sorocaba ter ocorrido no ano de 2011<sup>12</sup>. A partir do encerramento da vigência do concurso, os cargos que ficaram vagos devido a aposentadoria, exoneração, criação posterior à vigência do concurso, e aqueles referentes a afastamentos temporários do titular do cargo, foram providos por meio de inscrição para o exercício temporário de cargo vago ou substituição dos cargos de suporte pedagógico<sup>13</sup>.

Dirimida a questão, interessa-nos compreender o que se espera do orientador pedagógico em início de carreira. Acredita-se que, logo ao ingressar, o orientador pedagógico está preparado para atuar profissionalmente nesta função/cargo? Neste intuito, selecionamos os requisitos básicos para investidura no cargo/função para nos ajudar a responder à questão posta.

Nas três prefeituras, um dos requisitos básicos é a formação em nível superior. A licenciatura plena em Pedagogia é uma das possibilidades em todas elas, bem como curso que atenda o disposto no Artigo 64, da Lei de Diretrizes e

---

<sup>12</sup> O concurso público nº 11/2011 foi homologado no Jornal Município de Sorocaba, Ano XXI, Número 1533, p. 40, publicado em 15.jun.2012. Informação disponível em <http://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1.533-15-de-junho-de-2012.pdf> Acesso em 10/out/2020.

<sup>13</sup> A regulamentação do processo de inscrição está disponível no Jornal Município de Sorocaba, Ano: 27, Número: 2286, p.1, publicado em 19.jun.2019. Disponível em <http://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-2286-19-de-junho-de-2019.pdf> Acesso em 09/out/2020.

Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), no que se refere à formação dos profissionais da educação.

O segundo requisito exigido é a experiência profissional de, no mínimo, três anos de docência. Em Sorocaba, é necessário que a experiência seja na educação básica; em Cabreúva, na Rede Pública Municipal de Ensino de Cabreúva; e, em Votorantim, como profissional de magistério, adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino.

Na Prefeitura de Cabreúva, além de prover os dois requisitos exigidos, o docente efetivo da rede pública municipal de ensino também deve ser selecionado a partir da participação em Processo Seletivo Simplificado.

Dialogaremos a partir das duas condições essenciais e comuns às três prefeituras, sem as quais a atuação na orientação pedagógica não é possível em nenhuma das três redes: formação em nível superior e a experiência mínima de três anos de docência.

Observamos que a legislação que normatiza a orientação/coordenação pedagógica nas três prefeituras legitima a concepção de que a formação inicial, ou seja, professores que cursaram a licenciatura, ou fizeram complementação pedagógica de outras licenciaturas específicas à área de atuação, depois da experiência de três anos de docência em sala de aula, estão preparados para exercerem a orientação pedagógica.

Interessante notar que a literatura que toma a formação de professores como foco de pesquisa (MARCELO GARCIA, 2009; ANDRÉ, 2010; GATTI, 2013-2014) tem discutido a limitação da formação inicial realizada em nível superior, especialmente com o crescimento vertiginoso do ensino a distância, e defendido a perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, no qual as formações inicial e continuada seriam apenas parte do processo de aprendizagem do professor que se daria ao longo da vida. Na mesma perspectiva, e um pouco mais aprofundada, poderíamos pensar a orientação pedagógica.

Gatti (2008) salienta a dificuldade enfrentada pelo curso de Pedagogia para atender plenamente às habilitações conferidas pelo curso. Além de, muitas vezes, não atender significativamente a necessidade dos professores que atuarão em sala de aula, educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, também apresenta limitação para subsidiar o exercício profissional nas demais funções para as quais a

Pedagogia habilita. Poderíamos pensar que dada a estrutura e condições de formação e trabalho impostas, a Pedagogia habilita, mas não forma.

O professor, por excelência, é o profissional que sabe ensinar e tem domínio sobre os conteúdos que leciona. Aparentemente óbvios, esses preceitos infelizmente não se confirmam no dia-a-dia, e a maior causa disso é a formação inicial. O curso de Pedagogia, que deveria garantir a competência de quem leciona na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, forma profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar. O resultado é a péssima qualidade da Educação no país. Um curso que tem como missão formar profissionais tão diversos como professores de diferentes segmentos, além de coordenadores pedagógicos, gestores, supervisores de ensino e pesquisadores, não tem como prioridade no currículo o "quê" e o "como" ensinar determinadas faixas etárias. (GATTI, 2008, entrevista à Revista Nova Escola).

A experiência é importante para nossa constituição, mas em que medida ela responde aos desafios apresentados diante de uma nova função ou cargo assumido? De que experiência estamos falando? Poderíamos transpor as experiências de um espaço a outro de atuação? No intuito de refletir sobre a importância que ela assume para nossa constituição enquanto sujeitos históricos e de experiências, mas também de estabelecer alguns limites que são necessários diante da especificidade da orientação pedagógica, trazemos as contribuições de Marcelo Garcia (2010). Sobre a experiência, Marcelo Garcia nos ajuda a refletir quando considera:

Nesse sentido, (DEWEY) explicava que “não é suficiente insistir na necessidade da experiência, nem inclusive da atividade na experiência. Tudo depende da qualidade da experiência que se tenha” (DEWEY, 1938, p. 27). Avaliar a qualidade das experiências supõe levar em consideração dois aspectos básicos: um aspecto imediato, que se refere a quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive; e um segundo aspecto, que tem uma importância maior para o tema de que nos ocupamos: o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores, ou seja, a transferência para aprendizagens posteriores.” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 15).

Por esse viés, considerando as contribuições das pesquisas teóricas já realizadas, acredita-se que a formação em nível superior, associada à experiência de 3 anos de docência, apresenta muitas limitações para responder às especificidades da orientação/coordenação pedagógica e aos desafios que dela derivam. Os objetos de ação são diferentes, desse modo as habilidades e exigências também o são (PLACCO *et al.*, 2012).

Portanto, podemos concluir que, contando apenas com os requisitos exigidos para a investidura na orientação/coordenação pedagógica, é bastante provável que os orientadores enfrentarão muitas das dificuldades relacionadas ao início de carreira e estudadas pela literatura acadêmica (HUBERMAN, 1989).

Foi possível localizar, a partir da análise da legislação, que há duas prefeituras que já trabalham na perspectiva de valorizar o ingresso do orientador pedagógico por concurso público, Sorocaba e Votorantim; podemos refletir, também, sobre a precarização do trabalho exercido de forma provisória em duas prefeituras, pois, apesar da prescrição de ingresso por concurso público na Prefeitura de Sorocaba, a não realização do mesmo, logo após a vigência do concurso de 2011, fez com que os orientadores pedagógicos desse espaço também se encontrassem em tal situação.

Consideramos, a partir do que estudamos, que, além dos requisitos exigidos para a investidura na orientação pedagógica, é necessário estabelecer política pública de indução profissional, de modo que os novos profissionais sejam acompanhados e formados na especificidade do cargo/função que exercerão. Também se nota a relevância de estabelecer plano de carreira que possibilite a efetivação, por concurso público, dos profissionais do magistério que atuam na orientação pedagógica, para que tenham condições de fortalecer o trabalho em desenvolvimento, sem rupturas periódicas, com melhores condições de atuação profissional e acompanhamento das ações pedagógicas que visam a melhoria da qualidade da Educação.

### **3.2 Escrito Narrativo: “Pérola”**

Nesta atividade, focamos em responder as questões: *“Quais são os principais desafios enfrentados pelo orientador pedagógico em início de carreira?”* e *“Quais são os fatores que podem incentivar a permanência do orientador pedagógico em início de carreira no cargo/função?”*.

Os desafios relatados, por meio da atividade **“Pérola”**, pelos sujeitos que exercem a orientação pedagógica, nos permitiram a organização em sete categorias: **falta de experiência; provisoriedade; relações de poder; formação de professores e outros profissionais que atuam na escola; imagem do**

**orientador pedagógico como fiscalizador; sincronicidade entre as intervenções do orientador pedagógico e a realidade da escola; e, cotidiano e as relações interpessoais.** As categorias estão interligadas, portanto afetam-se mutuamente.

A entrada na orientação pedagógica geralmente acontece por incentivo de diretores ou professores que atuam na instituição escolar que se encontra com o cargo vago, ou quando o próprio professor deseja contribuir para a continuidade do trabalho pedagógico, visto que, a cada nova designação, o trabalho, geralmente, tem de ser recomeçado, tanto pelos professores quanto pelo orientador pedagógico. O ingresso na orientação pedagógica, nos sistemas de ensino que trabalham com o cargo e não com a função, ocorre por concurso público, mas pode acontecer de não ter concurso vigente ou precisar de uma substituição temporária, nestes casos a orientação pedagógica é assumida por designação, em caráter provisório.

Ao assumir a orientação pedagógica, **a falta de experiência** se apresenta como um desafio a ser enfrentado pelo orientador. Com uma formação superior que habilita tanto para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quanto para Administração e Supervisão Escolar, o orientador pedagógico não encontra os subsídios necessários para sua atuação profissional devido ao não aprofundamento das especificidades da função a ser exercida. Portanto, se vê desprovido de conhecimentos e habilidades para desenvolver as funções específicas que lhe competem, em especial, a de formador dos professores.

Talvez a atuação docente que mais se aproxime dessa função do orientador pedagógico seja a de professor de jovens e adultos. No entanto, existe uma diferença fundamental: o orientador pedagógico forma outros profissionais que também se dedicam ao ensino, que tem como base, na maioria das vezes e, nesse estudo em particular, a Pedagogia como requisito para investidura no cargo/função. Desse modo, forma outros profissionais que se dedicam à mesma área de atuação na qual está inserido, a Educação. Não estamos falando apenas de formação de adultos, falamos de formação de formadores, professores que pesquisam, planejam, refletem e avaliam ações educativas.

Essa entrada na orientação pedagógica aconteceu, para 95% dos orientadores pedagógicos participantes da ACIEPE, em caráter provisório, sendo a **provisoriedade** o próximo desafio a ser enfrentado.

Na Prefeitura de Sorocaba, estavam designados 33 orientadores pedagógicos; uma profissional que exercia, concomitantemente, as funções de diretora e coordenadora pedagógica de uma creche de Gestão Compartilhada na cidade de Sorocaba; uma coordenadora pedagógica de creche de gestão compartilhada na cidade de Sorocaba; e três coordenadoras pedagógicas que atuavam em função de confiança na Prefeitura de Cabreúva. A exceção ficou por conta da Prefeitura de Votorantim, na qual as duas coordenadoras pedagógicas, uma, com um mês de atuação, e a outra, com mais de quatro anos de atuação, foram nomeadas por concurso público e eram efetivas no cargo.

A atuação em cargo designado traz, como característica central, a provisoriedade. A cada designação, os profissionais que assumem a orientação pedagógica precisam conhecer a escola, os profissionais, o trabalho que estava em andamento e planejar, a partir das informações disponíveis e levantadas, os rumos pedagógicos e formativos para aquele ano letivo (ou parte do ano, dependendo do período no qual assumem a designação). Também é necessária a adaptação da escola à forma de trabalhar do orientador pedagógico designado.

Então, o orientador pedagógico está numa situação de provisoriedade, mas a equipe escolar também está. Assim, pode acontecer de algumas escolas terem na orientação pedagógica duas ou três pessoas diferentes no decorrer de um mesmo ano letivo.

Na unidade que atuei em 2018, a rotatividade de OP é alta devido a ser uma vaga em aberto. Nunca havia realizado formação, seja ela de auxiliares de educação ou de professores. [...] Conversamos muito neste dia e conseguimos alinhar algumas ações para serem realizadas durante o ano, que fossem significativas para eles e de acordo com os objetivos que a diretora havia determinado. Acredito que consegui, ao final do ano, atingir as expectativas, mas infelizmente eu não consegui continuar no ano seguinte com a mesma equipe (ADELAIDE SILVA).

Tendo vínculo com esta situação relatada anteriormente, nos encaminhamos ao próximo desafio explicitado pelos orientadores pedagógicos: **as relações de poder**.

Pode ser que a consciência dessa provisoriedade, seja por parte dos orientadores pedagógicos, seja por parte das equipes escolares, faça emergir formas diferentes de atuação. O orientador pedagógico, consciente que sua designação tem data para ser encerrada, redimensiona suas ações, trazendo-as

para aquilo que julga possível realizar nesse período. Assim, talvez, o aprofundamento das questões conceituais, que norteiam as ações pedagógicas e formativas e demandam um tempo maior, visto que envolve a coletividade, fique prejudicado.

Também é possível que a equipe escolar, principalmente os docentes, resistam a intervenções e propostas do orientador pedagógico, já que a cada ano precisam reiniciar o trabalho sob novas orientações pedagógicas. Nesse sentido, a resistência, em alguma medida, poderia significar a necessidade de a escola vivenciar ciclos de continuidade, não de forma linear, mas na perspectiva de movimento e não de “eternos recomeços”, sem a certeza das rupturas a cada ano letivo.

Diante dessa situação, alguns diretores tendem a assumir também as diretrizes pedagógicas da escola, sendo o orientador pedagógico considerado um apoio, não o principal profissional a conduzir essa dimensão.

Esta situação causa um sentimento de impotência, frustração e falta de autoridade junto à equipe escolar, desestimula ações mais ousadas por parte desse profissional, que vê sua autonomia cerceada pelo diretor.

Logo no primeiro ano em que iniciei como Orientadora Pedagógica, tudo era novo e com grandes desafios e expectativas, então, estava se aproximando o dia da primeira “RAEA” (Reunião de Avaliação Ensino Aprendizagem) [...] a diretora solicitou que eu elaborasse o tema da reunião e me preparasse para que no dia conduzíssemos juntas a reunião em conjunto aos professores e demais funcionários da escola de educação infantil na qual eu me encontrava. Como era minha primeira vez em que eu iria ministrar uma reunião desse porte eu caprichei ao máximo que pude na programação da reunião trazendo um tema bem pertinente à realidade da escola, pois eu já havia pesquisado as principais necessidades da unidade de ensino. Nesta programação eu usaria lousa digital, caixa de som, preparei também um “mimo” de agradecimento pela participação de todos os presentes, pesquisei e redigi um texto de abertura, reflexão e roda de conversa e muito mais. Mas para minha surpresa, pude somente dar abertura a reunião com o texto preparado, iniciando com a leitura e reflexão e após roda de conversa, pois logo em seguida a diretora tomou a palavra para tratar de outros assuntos que não tinham nada a ver com o “tema” da reunião, finalizando então sua fala alguns minutos antes do horário de encerramento da mesma. Por fim consegui somente iniciar a reunião e encerrar entregando os mimos de agradecimento [...] Esta é uma pérola que só poderia acontecer com um Orientador Pedagógico e eu nunca irei esquecer. (ZENAIDE FRANÇA).

Como demonstrado, a provisoriedade leva à rotatividade de orientadores pedagógicos, isto afeta significativamente o modo como as relações de poder se

estabelecem, a organização da escola, a atuação dos demais profissionais e a possibilidade de imprimir, colaborativamente, novos rumos à dimensão pedagógica, já que o trabalho colaborativo requer tempo, estabelecimento de vínculos e aprofundamento teórico.

Assim como a rotatividade acontece com os orientadores pedagógicos, também afeta os professores, de modo que um dos desafios dos orientadores pedagógicos, iniciantes ou não, é o trabalho em escolas que não mantêm um quadro de profissionais efetivos e permanentes. Entramos agora no desafio: **formação dos professores e demais profissionais que atuam na escola.**

A formação, por si só, já se constitui um desafio: a própria formação do orientador pedagógico, que não oferece o repertório necessário para as exigências da função; a formação dos professores, que são profissionais pesquisadores, produtores de conhecimento e questionadores; a formação dos outros profissionais que trabalham na escola e que precisam ser engajados na proposta pedagógica da instituição. Então, formar não é pouca coisa. E ainda nem nos questionamos sobre *“O que é formar? Formamos quem e para quê? Quem forma o formador dos professores?”*.

Nesse cenário, os orientadores pedagógicos relataram a dificuldade em orientar os professores que estão em início de carreira e, paradoxalmente, aqueles que estão em final de carreira. É possível, por meio do estudo das fases do ciclo de vida profissional dos professores (HUBERMAN, 1989), compreender um pouco melhor o “Desinvestimento amargo” e encontrar novas formas de trabalho e relacionamento com os professores que vivenciam essa fase da carreira.

Outro ponto bastante apresentado pelos orientadores pedagógicos é a interrupção, na maioria das vezes, provocada pelo diretor de escola, nos espaços de formação, com assuntos que são de ordem administrativa em detrimento do pedagógico. Isso leva ao desgaste do orientador pedagógico diante do grupo de professores que, por meio dessas ações, fortalece a ideia de que a formação e o formador não são importantes. A rotatividade de professores também está inserida no desafio da formação, visto que, a cada nova entrada, os orientadores têm consciência de que precisam situar o profissional que chegou no contexto educativo, por meio da retomada das ações em curso e atenção às necessidades de formação

individualizada desse profissional, para que a dimensão pedagógica atinja os objetivos planejados.

A formação dos professores especialistas também aparece como um ponto de insegurança, visto que o orientador pedagógico, na maioria das vezes, não domina aspectos específicos dos componentes curriculares lecionados pelos docentes especialistas. Ainda que isto não seja prerrogativa dos orientadores pedagógicos, a falta de clareza de quais são suas atribuições tende a aumentar ainda mais esse sentimento.

Para concluir as análises desse desafio, gostaríamos de apontar outra questão de bastante relevância para os orientadores pedagógicos. Quando conseguem vencer a insegurança e o medo, ousam, investem e planejam as formações, muitos relatam que não encontram o espaço para colocá-las em prática. Esta situação é bastante significativa e entendida por muitos como desrespeito e falta de confiança.

**A imagem do orientador pedagógico** ainda encontra, por parte de alguns profissionais na escola, ligação com a supervisão fiscalizadora na qual teve origem, entendida como aquela que busca a responsabilização e punição em detrimento de formação e apoio no exercício profissional. Romper com esse paradigma é um desafio que só pode ser vencido por meio de ações dialogadas e democráticas, que se estabelecem em uma cultura de participação.

As práticas formativas e pedagógicas não podem ser transpostas de um espaço a outro, dada a especificidade dos sujeitos, contexto histórico e social, e a comunidade na qual estão inseridas. Nesse sentido, é imprescindível a **sincronicidade entre as intervenções do orientador pedagógico e a realidade da escola**. Poderíamos dizer que cada escola é um universo particular, influenciado pela sociedade, mas com marcas e experiências que caracterizam sua singularidade. Desse modo, esse desafio traz ao orientador, a necessidade de conhecer profundamente o contexto escolar e da comunidade local, de modo que suas ações sejam o eco das necessidades e entendimento daqueles sujeitos. Experiências que foram bem sucedidas em outras escolas podem servir como inspiração, no entanto, não se configuram em práticas a serem replicadas. Atuar na perspectiva da autoria e coletividade, talvez, seja uma das melhores opções para estabelecer essa sincronicidade.

O último desafio aqui descrito, mas que poderia facilmente configurar-se no primeiro a ser narrado, é **o cotidiano e as relações interpessoais que nele se estabelecem**. A atuação do orientador pedagógico é insistentemente humana, portanto, lhe impõe relacionar-se com a complexidade, contradição e dinamicidade dos relacionamentos humanos. As situações acontecem ali, “ao vivo e em cores”, não chegam por ofícios, memorandos ou colegas de trabalho que esperam a melhor hora e momento para a abordagem. É ali, naquele momento e naquele espaço, em situações objetivas e subjetivas, que os relacionamentos, aproximações e distanciamentos acontecem. Essas relações são atravessadas pelo cotidiano no qual, nem sempre, as condições são as necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Faltam condições estruturais, materiais e de pessoal, e as urgências tomam de assalto os profissionais que ali atuam. Esse também é um desafio que atinge a todos, no entanto nos orientadores em início de carreira causam maior desgaste e deslocamento, tendo em vista a dificuldade no estabelecimento de limites entre as suas responsabilidades e as dos outros. Neste ponto, os resultados deste instrumento dialogam com aqueles encontrados nas pesquisas brasileiras realizadas referentes à identificação com a função de coordenador pedagógico (MELO, 2015), atividades priorizadas e negligenciadas no trabalho da coordenação pedagógica (RIBEIRO, 2017), pistas para uma atuação de qualidade de coordenadores pedagógicos iniciantes (LIMA, 2017), e o papel do coordenador pedagógico no exercício e constituição de sua função (COSTA, 2013).

Os fatores que incentivam a permanência dos orientadores pedagógicos em início de carreira podem ser categorizados em cinco grupos: diretor como um interlocutor qualificador e incentivador; características pessoais do orientador pedagógico; relações interpessoais; atuação profissional que priorize os aspectos pedagógicos; e, o aperfeiçoamento profissional.

O orientador pedagógico assume a função e vai se apresentar à escola. O primeiro fator que pode incentivar a permanência do orientador pedagógico em início de carreira é o acolhimento que recebe/percebe da equipe escolar, especialmente do diretor de escola, profissional com o qual trabalhará diretamente, na maior parte do tempo, e que já tem sua imagem associada à autoridade máxima da instituição.

Quando o orientador pedagógico encontra no diretor um interlocutor qualificado, que ouve, reflete, planeja de forma compartilhada as ações

administrativas e pedagógicas da escola, geralmente, o concebe como um incentivador e parceiro para enfrentar as dificuldades cotidianas. Desse modo, ainda que não tenha experiência no cargo ou função, sente-se apoiado e capaz de enfrentar os desafios que se apresentarem.

Foi possível observar que alguns orientadores pedagógicos foram incentivados a permanecer no cargo devido às suas características pessoais e formas de compreender e lidar com as situações cotidianas. Assim, ao se deparar com uma escola na qual a secretaria escolar estava desprovida de funcionários e, ao ver a diretora com várias atribuições administrativas para fazer, a orientadora pedagógica desenvolveu as atividades colaborativamente com a diretora e, em parceria, planejaram as formações. A orientadora relata que o resultado dessa atuação foi que, a partir disso, compreendeu todo o processo de forma sistêmica, fato que contribuiu com a sua atuação em articulação com as demais ações da escola. Outra orientadora, a partir de uma situação que poderia motivar sua desistência, a usa como impulsionadora para ampliar seu conhecimento e desenvolver as habilidades que percebeu necessárias à função

Em minha primeira semana de atuação numa unidade de educação infantil, estou eu em minha sala quando entra a diretora da unidade. Cheia de ideias novas, ela me passa orientações para que eu transmita às professoras da unidade. Eu, que a pouco tempo estava atuando em sala de aula, apresento argumentos em defesa das professoras, salientando que ficariam muito sobrecarregadas e tal. Bastou um olhar da diretora para eu perceber o que estava por vir. Ela, com “sangue nos olhos” juntamente com toda sua educação e sua base teórica forte como um diamante, começou a me explicar que a escola é para a criança e que tudo o que for melhor para ela deve ser feito, por isso, isso e isso...e começou a citar mil trechos de leis e autores e tudo mais. Nesse momento minha bochecha começa a ficar quente e vermelha. [...] percebi que com meus argumentos fracos e sem nenhuma base teórica, eu seria incapaz de convencê-la de que deveria olhar também para o professor. [...] descobri que para ser Orientadora Pedagógica, precisaria estudar muito, muito mesmo. Comecei e nunca mais parei. Ao sair da unidade no final do ano, agradei à diretora por esse dia. Ela me fez um bem que nem consigo imaginar (MÔNICA).

Essas características pessoais também contribuem para o estabelecimento das relações interpessoais que foi mais um fator apontado como importante para a permanência. Os orientadores se sentem incentivados a permanecer quando percebem o reconhecimento dos professores em relação ao trabalho desenvolvido e conseguem realiza-lo de forma dialógica e coletiva.

Fica evidenciada a dimensão coletiva do trabalho pedagógico quando os orientadores relatam que o engajamento e respeito dos professores, abertura a novas propostas e o compartilhamento de conhecimentos e saberes configuram sentimento de pertencimento e confiança que os incentivam à permanência.

As parcerias com outros orientadores que atuam na mesma rede de ensino também foram de fundamental importância para romper o sentimento de isolamento e solidão. Em especial, os orientadores pedagógicos mais experientes que se mostraram parcerias produtivas neste momento de tatear a nova função.

A função articuladora se mostrou como uma das descobertas desse momento de inserção profissional e foi relatada como um ponto que traz sentimento de realização quando, ao promover a articulação entre professores e comunidade, ou entre outras instituições e a escola, conseguem resultados positivos:

O que venho observando como uma experiência única durante os oito meses neste cargo é o fato de termos condições de estar entre os professores e a direção da escola, entre a escola e a comunidade escolar, podendo circular por várias situações que interferem na escola. E através dessa relação harmoniosa poder, de alguma forma, ajudar as pessoas a pensar na melhor solução, dar apoio e estar junto. Fazer com que todos possam realmente se sentir confortáveis e confiantes e incentivá-los sempre a trabalhar em equipe, pois os resultados tendem a ser os melhores possíveis (DAIANE).

Outra conclusão a que chegou à orientadora pedagógica em processo de inserção profissional é a da “abertura da maioria das pessoas para acolher e ensinar” (CLÍVIA).

Enquanto fator de permanência, a atuação profissional que prioriza os aspectos pedagógicos permite que o orientador pedagógico se veja como um profissional importante e que contribui diretamente para a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem. De modo geral, relacionam a sua atuação profissional com o planejamento colaborativo com os professores, veem neles (os professores) fonte de aprendizagem diária, e concebem a escola como locus de produção de conhecimento, com relações de poder mais horizontalizadas. Também apontam a possibilidade de acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem de forma mais global e por mais de um ano letivo quando permanecem na mesma instituição escolar. Por meio dessas ações conseguem observar o desenvolvimento e a efetivação dos investimentos feitos nas formações e no planejamento:

[...] acompanhar o desenvolvimento dos alunos e a riqueza de aprendizagem que acumulamos ao longo dos anos, os professores são a nossa maior fonte de aprendizagem diário, aprendemos a olhar e conhecer cada ser humano ali presente (TEREZA).

Uma pérola que me é muito preciosa foi o de nesses 3 anos atuando na mesma unidade poder acompanhar o desenvolvimento de um pequeno grupo de alunos [...] Muitas vezes em sala de aula o professor desenvolve seu planejamento lançando tijolo por tijolo, mas como sabemos que a aprendizagem é um processo, alguns resultados só podem ser notados no decorrer de anos de trabalho árduo. No meu caso, desde fevereiro de 2018 até agora, pude ver claramente a importância do tripé na educação [escola, professores e famílias] (BEATRIZ AURORA).

O grupo foi bem receptivo em sua maioria, porém, um dos professores veio até mim declarando que não tinha o hábito do registro de Sequência Didática, destacou que nunca o tinham orientado e nem ao menos pedido nas escolas e/ou redes anteriores. Logo, precisei organizar horários de atendimento com este professor, que relutou um pouco, porém quando compreendeu a importância do planejamento registrado, da sequência didática, o mesmo se organizou para entender e produzir o documento. Enfim, logo após este estudo do professor, o mesmo novamente me procurou para dizer que tinha compreendido a importância do documento, não somente como registro, e sim como reflexão e melhoria da sua prática pedagógica. O professor, compreendeu o documento como instrumento de organização, de reflexão e estudo. Disse: “Dá trabalho, mas funciona muito!” Foi particularmente prazeroso ouvir isso, me senti exercendo realmente a minha função (CAROL, 2020).

O aperfeiçoamento profissional também foi apontado como fator de permanência. Nesse sentido, os orientadores pedagógicos relataram a participação em formações oferecidas pela rede municipal de ensino às quais, se estivessem exercendo a docência em sala de aula, não teriam acesso. Também afirmaram que compartilham as temáticas de formação com os professores que atuam nas instituições escolares na quais exercem a orientação pedagógica e com outros docentes dos quais são amigos, no entanto constataam que não é a mesma coisa que participar das formações diretamente na rede municipal de ensino.

### **3.3 Escrito Narrativo “Eu, Orientador Pedagógico”**

A partir da análise desse escrito narrativo, encontramos e agora relatamos as seguintes categorias: entrada; desistência; recepção/acolhimento; identidade e atuação profissional; provisoriedade; e o que mais nos dizem as narrativas dos orientadores pedagógicos.

A entrada na orientação pedagógica acontece, na maioria das vezes, associada à provisoriedade do cargo que oportuniza, nos casos de designação ou

função de confiança, a experimentação da atuação profissional, sem que precisem decidir-se, definitivamente, pelo cargo. Desse modo, a segurança de retornar para sua sala de aula, no caso de a experiência não ser o que se esperava, é entendida como uma motivação para que a entrada aconteça.

No caso das coordenadoras pedagógicas efetivas, nomeadas por concurso público, a entrada começa a ser considerada quando a convocação se torna uma possibilidade (SOL), e a experimentação e busca da segurança trazida pela atuação já conhecida como docente em sala de aula pode ser evidenciada, visto que, quando existe a possibilidade de não exonerar o cargo de docência, esta opção se concretiza (CATARINA).

Com menor incidência estão as seguintes situações: os orientadores pedagógicos que sempre tiveram o desejo de assumir o cargo; aqueles que não almejavam, em momento algum, tal atuação; os que foram incentivados por questão financeira; e, por fim, aqueles para os quais a sala de aula já não representava o mesmo desafio e entusiasmo inicial.

Decidir-se por considerar a possibilidade desta atuação profissional não foi tarefa fácil para os orientadores pedagógicos. A partir do diálogo estabelecido com colegas de trabalho, em especial com a direção da escola, essa possibilidade surge e começa a ser timidamente considerada. Quando a competência e condições para a atuação são verbalizadas pelo outro, os orientadores começam a cogitar, mais seriamente, a possibilidade. Então, podemos afirmar que o olhar do outro é um fator decisivo para a entrada. Trazemos alguns escritos que evidenciam as considerações aqui tecidas:

Incentivada pela diretora e a orientadora pedagógica decidi assumir, caso não gostasse poderia voltar para minha zona de conforto (sala de aula) (MARIA CRISTINA).

Cheguei nessa função, pois a sala de aula não estava mais me dando o mesmo prazer que dava antes. Agora eu queria ser a Orientadora que imaginava como ideal. [...] até então sentia vontade de ocupar [o cargo], mas me faltava coragem. Essa amiga me mostrou que o medo pode ser o principal obstáculo para alcançarmos aquilo que desejamos. E diante da coragem dela, fortaleci a minha coragem e enxerguei em mim a capacidade (MÔNICA).

Confesso que era o meu sonho ser coordenadora (HELENA PEREIRA).

Fiz o cadastro para participar da atribuição para gestão, mas confesso que não tinha vontade, estava muito bem com minha sala e com a carga

suplementar<sup>14</sup>[...] No final do ano fiquei sabendo que provavelmente não teríamos a carga suplementar da sala de leitura, confesso que fiquei chateada e desanimada porque não pedi remoção da unidade para continuar com a carga.[...] Achei que não chegaria na minha vez, mas chegou, fiquei sem reação, mas estava ali desde as 18hrs e já eram quase 23hrs, se chegou era eu aceitar, não iria voltar com a sensação, por que não? (ELIS).

Logo após o ato formal que documenta a mudança de cargo de atuação, na maioria dos casos, a insegurança, dúvida e questionamento começam a se mostrar, e a desistência é considerada. “Logo após a atribuição teve início a minha taquicardia e fiquei pensando: Que louca! Que besteira foi essa que acabei de fazer???” (LORENA). Essa sensação persiste nos próximos meses, quando o orientador pedagógico, a partir da sua atuação, deduz que a rotina e as condições de trabalho estabelecidas desde o início tendem a se manter até o final do ano letivo, “Nos primeiros meses a vontade de desistir, de largar tudo e sair correndo sem olhar pra trás, gritando com as mãos na cabeça era constante.” (MARIA CRISTINA).

O momento em que o orientador pedagógico se apresenta na escola pela primeira vez tem grande importância para que ele perceba que, naquele espaço e com aqueles profissionais, existe possibilidade de parceria, diálogo e colaboração. Quando encontra uma recepção ou acolhimento, este último aqui entendido como a abertura inicial para estabelecimento de vínculos positivos, o orientador vê nesta situação um fator de permanência e superação dos desafios.

Trazemos para análise uma narrativa que ilustra a complexidade e a forma como a recepção/acolhimento impacta no aspecto psicológico do orientador, na segurança e autoconfiança que tem para atuar profissionalmente. Ficou evidenciado também que algumas características internas do orientador contribuem para compreender e agir diante das situações de tensão.

Chegando à escola fui muito bem recebida pela equipe [...] a vice-diretora conversou bastante comigo a respeito do que era esperado e quais eram as minhas atribuições. Me senti segura e não via a hora de começar a

---

<sup>14</sup> Art. 31 da Lei 8119/2007 que dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei nº 4599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/811/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias> Acesso em jan de 2021.

trabalhar e ver resultados. [...] Quando já havia passado metade do período e eu iria para o horário do almoço, recebemos uma orientação que a atribuição que eu tinha participado fora cancelada e que todos os designados deveriam voltar para as suas salas de aulas! [...] em dois dias haveria uma nova sessão de atribuição [...] chegando a minha vez só tinha a última opção [...] era um bloco com dois CEIs. [...] posto o desafio, aceitei e fui conhecer um pouco esse outro segmento. Ao chegar à primeira escola me apresentei à direção, falei meu nome, de onde vinha, em que turma estava acostumada atuar. Quando já a seco recebi a resposta que na opinião a diretora considerava [que] “todos os professores de 5º ano são um bando de vagabundos que só sabem dar livro!!!” Fiquei muito assustada com a resposta direta dela e pensei: “Meu Deus do céu, ela nem me conhece, não sabe do meu trabalho, da minha postura e comprometimento com minha profissão!”. Fiquei muito nervosa, temerosa, estarrecida pensando como seriam os dias naquele local. Foi uma recepção totalmente diferente da recebida na escola anterior! Saindo de lá fui me apresentar na outra unidade, o caminho foi tenso, as palavras ouvidas estavam martelando na minha cabeça. Ao chegar fui muito bem recebida, e consegui me acalmar. As escolas eram extremamente opostas em cada uma com suas características (BEATRIZ AURORA).

A narrativa evidencia como a escola é um universo particular construído a partir dos sujeitos que o compõe. Algumas realidades se apresentam antagônicas e o orientador, que já está enfrentando todos os questionamentos, sentimentos contraditórios e incertezas provocados pelo início na orientação pedagógica, precisa ainda enfrentar a imprevisibilidade deste primeiro contato. Em um espaço educativo, que se quer de formação, de construção coletiva e democrática, de ensino e de aprendizagem, não apenas para os alunos, mas para todos, o juízo de valor e a forma como o mesmo é expresso pela direção, que é a maior autoridade em termos legais, nos leva à reflexão sobre vários aspectos.

Neste recorte da realidade, que sabemos ser bem mais complexa que uma cena, qual seria a concepção de mundo, de ser humano e de escola que as ações da diretora expressavam? Eram as mesmas documentadas no projeto político pedagógico da escola?

Fazemos essa consideração por entendermos que as concepções, ideias e valores ganham vida na prática e, o instituído, projeto político pedagógico, perde sua razão de ser quando o executado não é reflexo daquilo que no documento se registra. Escola precisa ser um lugar onde as pessoas também possam ser felizes.

No entanto, nosso olhar não está sob a postura da direção, mas em entender como o orientador pedagógico lida com as adversidades do início na orientação pedagógica.

Em um período de 4 dias, essa orientadora saiu da sala de aula e criou uma expectativa positiva em relação às suas contribuições na orientação pedagógica de uma escola de Ensino Fundamental. Voltou à sala de aula e permaneceu por mais dois dias. Foi designada, em nova atribuição, para atuar em dois Centros de Educação Infantil. Ao se apresentar, foi depreciada em relação a sua atuação docente. Em meio a um turbilhão de pensamentos e sentimentos seguiu, no mesmo dia, para se apresentar na segunda unidade onde atuaria. Teve medo, mas o acolhimento a acalmou.

Inicialmente, poderíamos pensar que ela considerou desistir e voltar para sua sala de aula, mas em nenhum momento esta possibilidade foi cogitada. “Concluí, de dentro daquela situação, [que] nunca pensei em desistir, essa não era uma opção. A opção sempre foi: o que devo fazer para vencer o obstáculo e ir para o próximo.” (BEATRIZ AURORA).

Poderíamos ainda considerar que a postura em relação à diretora seria de distanciamento e julgamento, no entanto a orientadora escreve que

[...] precisei conversar com a diretora que deixou uma primeira impressão ruim, para ela autorizar que eu me ausentasse do trabalho. relatei a ela toda a situação e expus como me sentia com esse problema familiar, ela me ouviu, foi acolhedora, me confortou! A partir de então me senti mais tranquila nos dias que ia naquela escola. Conheci os motivos que a levaram a me receber de maneira tão indelicada. Aprendi que ela é uma pessoa muito ativa e realiza diversas atividades ao mesmo tempo e eu me desdobrava para acompanhá-la. Aprendi, e me cansei muito também, minha personalidade é bem calma e tranquila!!!! (BEATRIZ AURORA).

Tem destaque nesta situação algumas características pessoais da orientadora pedagógica, como: adaptabilidade, flexibilidade, empatia, esperança, e considerar os desafios como fator que impulsionam seu desenvolvimento e aprendizagem. A determinação e abertura a novas experiências ficam registradas ao final quando diz:

Encerro minha narrativa com a seguinte citação:  
*“Para alegria ou tristeza, para a esperança ou medo,  
 Para sempre depois do agora, para aqui agora,  
 Na paz e na luta, chova ou faça sol.”*  
 Anônimo (BEATRIZ AURORA).

Passemos ao próximo ponto: a identidade e atuação profissional. Nesse ponto, os orientadores pedagógicos trazem à tona a especificidade do cargo. Ao

narrar “[...] um dia durmo professor e acordo orientador pedagógico” (JOSÉ DE ANDRADE), somos levados a refletir que, apesar de o cargo, função e atribuições serem outras, diferentes da docência em sala de aula, o repertório de conhecimentos e habilidades não muda a partir do ato formal de instituição dos professores como orientadores pedagógicos. Isso implica dizer que o instituído, os documentos, as normas e prescrições legais, não são suficientes para a constituição identitária do profissional como orientador pedagógico. O distanciamento entre o instituído e o executado já tinha sido revelado em pesquisa anterior (PLACCO *et al.*, 2012), quando analisavam as prioridades estabelecidas e as executadas pelos coordenadores pedagógicas em relação à função formadora.

No entanto, se é óbvio que a assinatura de um documento que “dá posse” ao professor para atuar em outro cargo não faz com que seus conhecimentos e habilidades mudem, por que não existe institucionalização de um processo formativo ou de indução profissional no período de inserção profissional?

Sem a clareza de quais são as especificidades da orientação pedagógica, alguns profissionais em início de carreira tendem a continuar atuando na perspectiva da docência, mas agora fora da sala de aula, estabelecendo um relacionamento de “professor para professor”. Apesar disso, a compreensão de que a identidade profissional é construída no decorrer da atuação profissional já aparece no final da narrativa.

Não sei bem [...]. Existe também uma sensação de invasão em relação ao professor, como se ‘*quem sou eu pra interferir no trabalho de outra professora*’, em consequência recuo. Acredito que todos esses sentimentos sejam por ser início de uma nova função, de estar realizando uma atividade que ainda não conheço direito e não domino tanto quanto a de professora. [...] É uma construção (CLARA).

A solidão e o isolamento, característicos do início de carreira, também são percebidos pelos orientadores: “[...] me vejo as vezes sozinha, pois a direção se encontra com muitos problemas para resolver em alguns momentos e não consegue me ajudar, tentamos ser o apoio de todos na escola, mas [...]” (DAIANE).

Além de lidar consigo mesmo na relação com a sua constituição identitária, “Estou a me aguentar?” (HUBERMAN, 1989), os orientadores pedagógicos também precisam enfrentar as (des)construções que o olhar do outro traz sobre si. Sendo a identidade um processo de tensão estabelecido entre o que outro me diz que eu sou e a identificação que eu faço, ou não, com aquilo que eu quero ser, atos de

atribuição e pertença, algumas falas são emblemáticas dos conflitos internos, e externos, que as relações interpessoais e a forma pelas quais se estabelecem podem afetar significativamente o orientador pedagógico em início de carreira:

[...] além dos desafios de uma escola daquele tamanho, não foram poucos os olhares atravessados e palavras de desdém com frases: O que você está fazendo aqui? Quem você pensa que é você? Você não tem qualificação e nem gabarito para me orientar! Você ocupa uma cadeira que não é sua. Quem é você mesmo? Ah, já sei, lembrei, você é “desigNada” NADA né então?” (MARIA CRISTINA).

Ao se anunciarem na relação com o cargo, alguns orientadores se colocavam no sentido de serem orientadores pedagógicos, e outros, de estarem orientadores pedagógicos. Percebemos que esta questão tinha relação com a identidade profissional e trazia, até certo ponto, um desconforto no entendimento da legitimidade de sua atuação.

A partir das narrativas, identificamos que aqueles que relacionaram a expressão com o comprometimento e engajamento com que atuam na orientação pedagógica, apontaram o *ser* como expressão que mais os caracterizava. Já os que compreenderam a partir da provisoriedade do cargo, definiram o *estar* como a expressão que mais os representava. O excerto a seguir ilustra as considerações aqui realizadas.

Em relação a ser ou estar OP, também é uma construção. Acredito que faça parte de um sentimento de pertencimento à unidade escolar e ao grupo, quando você começa a se sentir pertencente já é hora de sair da unidade. No ano seguinte novamente terá que construir as relações e conhecimentos da unidade em que está. Fica nesse ciclo, parece sem continuidade. (CLARA).

Os fatores de permanência apontados estão relacionados às especificidades da orientação pedagógica. Esta constatação nos leva a problematizar que, intuitivamente, os orientadores pedagógicos conseguem definir algumas atuações e possibilidades que só se efetivam a partir da atuação fora da sala de aula. No entanto, não conseguem trazer esses mesmos elementos para auxiliar na delimitação da especificidade da função, visto que a falta de clareza das atribuições do orientador pedagógico se configurou como um desafio significativo.

A função articuladora do orientador pedagógico (PLACCO *et al.*, 2015) aparece como uma das descobertas desse período de inserção profissional:

[...] gosto também das possibilidades que a orientação pedagógica pode proporcionar, as responsabilidades se tornam múltiplas, porém os caminhos para busca de soluções também se mostram mais acessíveis. De repente você está fazendo parcerias com outros setores da sociedade (UBS, CRAS, ONG., projetos culturais) ou articulando com a equipe um projeto que é importante para aquela comunidade e esse trabalho nos ensina, nos fortalece e nos realiza profissionalmente à medida que conseguimos contribuir para as conquistas e avanços de forma direta na qualidade da educação através da nossa atuação na orientação pedagógica (CLÍVIA).

Outros fatores também estabelecem relação direta com a especificidade da orientação pedagógica: flexibilidade de horário; trabalho, eminentemente, com adultos; e remuneração extra.

[...] existem vários fatores que me fazem repensar e não desistir como: a remuneração extra, horários de trabalho flexíveis com alinhamento junto à equipe gestora, os barulhos e ruídos que uma sala de aula tem, e com o cargo de Orientadora Pedagógica ouvimos menos, e também sempre no meio das tempestades encontro luz e pessoas excelentes em meu caminho dispostas a me ouvir e ajudar (ZENAIDE FRANÇA).

Os pontos, aqui analisados a partir dos escritos narrativos, trouxeram contribuições à compreensão da inserção profissional dos orientadores em início de carreira.

Prosseguiremos o Capítulo Analítico: Inserção profissional do orientador pedagógico em início de carreira, passando para análise das gravações e *chats*, que constituíram o movimento de atividades síncronas.

### **3.4 Os dados em movimento: análise de episódios temáticos**

Para compreendermos o processo de inserção profissional a partir dos episódios temáticos, tomamos como norte as principais características desse processo e fizemos a seguinte organização:

Episódio temático 1 – A entrada na orientação pedagógica;

Episódio temático 2 – O impacto do início da atuação profissional;

Episódio temático 3 – Fatores que contribuem para a permanência;

Episódio temático 4 – A rede de apoio para a atuação profissional.

Apresentaremos cada episódio temático e, logo abaixo, teceremos algumas considerações de pontos que merecem especial atenção.

**Quadro 7:** Episódio temático 1: A entrada na orientação pedagógica

Título		A entrada na orientação pedagógica
Cena		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham a motivação para entrada na orientação pedagógica e discutem as principais características desse momento.
Narração da cena		A leitura dos textos e a questão norteadora “ <i>Quais os motivos que te levaram à orientação pedagógica?</i> ” suscitaram o compartilhamento das experiências de entrada na orientação pedagógica e a discussão sobre esse período específico da inserção profissional.
Cenário		Leitura prévia dos textos: PEREIRA, Rodnei. <b>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</b> 11/09/2017 p. 13; 113-116; 192-203; 213-219;220-230; Disponível em <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf</a> , Acesso em 08.out.2020; e, LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM</b> • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a> . Acesso em 21.Abr.2020 Acesso em 08.out.2020
<p><b>CHAT</b> “Bem isso, Miguel Arcanjo!” (ROSA ADRIANO) “Miguel Arcanjo em sua fala expressa todos os nossos sentimentos!” (HELENA CONDE)</p>		<p><b>Miguel Arcanjo:</b> “Eu notava... eu falava que...muitas vezes... Pra que serve essa pessoa? O que que acontece? Eu [...] não entendia a situação, eu não entendia a atuação, eu não entendia por que existiam certos posicionamentos, por que havia certas omissões [...] eu precisava saber o que era isso. E é isso que aconteceu. [...] Eu levei a minha experiência [docente] pra lá e realmente eu não consigo tirar nada do papel, eu não consigo colocar nada em prática”</p> <p><b>Clivia:</b> “Quando surgiu a oportunidade de pegar um cargo como orientadora, na verdade eu queria como vice, mas aí apareceu perto de casa, na rua da minha casa, daí eu peguei como orientadora. E foi assim, eu vi mesmo como uma oportunidade de conhecer esse universo da educação, vejo assim ... [...] a educação se faz com a criança, o aluno e o professor, mas tem outros parceiros aí, o orientador, a merendeira, enfim, outras pessoas pra colaborar. Então sair pra designação pra mim foi uma oportunidade e eu fui assim, com muita tranquilidade, porque cheguei lá pensando: ‘Bom, caso não dê certo, eu tenho meu cargo de professora’. Talvez essa minha fala seja um pouco diferente do que as colegas já colocaram, porque eu saí com essa ideia e isso me trouxe segurança inclusive lá no meu fazer como orientadora. Eu costumo até dizer que eu fui assim, como um filho que sabe que qualquer coisa tinha a casa dos pais para voltar, e isso me deu muita segurança.”</p> <p><b>Benedita:</b> “Desde que eu entrei na prefeitura quem me conhece fica falando: ‘Vai... porque você não pega? Você gosta de falar e você gosta de estudar!’ Só que não é simples assim, né? E aí o ano passado estava com uma turminha que era da minha equipe passada e a maioria pegou algum cargo de alguma coisa. Chegou na minha vez e eu falei: ‘Não, não vou, porque eu não conheço ninguém da escola que eu vou, vou lá sozinha?’ Esse ano comecei numa escola e acabou dando certo de ter atribuição e as meninas de novo comigo: ‘Se você não for, vai abrir concurso, você não vai ter essa experiência’ E aí falaram uma coisa que eu pensei bastante: ‘E se você troca de cargo e observa, e fala: ‘Não era aquilo que eu queria!’. Gente, não tem [...] coisa pior do que você fazer aquilo que você não gosta! Pense você ficar a vida inteira fazendo o que você não gosta! Então, não é porque você está na escola que você vai gostar de ser coordenadora, vai gostar de ser diretora, vai gostar de ser supervisora. Você tem que experimentar, aí você vai ver se você gosta ou não. Porque só dentro que a gente sabe, né? E aí foi quando eu peguei. E nessa escola eu não conhecia ninguém, acabou dando certo de eu pegar o desconhecido. E daí eu fico pensando: ‘[...] o que é mais fácil, o conhecido ou desconhecido?’”</p> <p><b>Rosa Adriano:</b> “teve um problema político e a diretora foi exonerada. [...] lá nós tínhamos um pequeno grupo na escola. E a Secretária [da Educação] falou que ia deixar uma coordenadora na escola, que na época não tinha, pra aguardar o processo de um concurso que já existia [para nomear outra diretora], e ela iria escolher [a coordenadora] entre nós. Mas o pessoal teve medo que ela trouxesse outra pessoa. Eu e uma colega tínhamos Pedagogia, mas ela preferiu que eu ficasse porque eu já dava apoio pra elas, tinha um pouco mais de experiência e elas acharam por bem eu fazer um trabalho [um plano de trabalho] para entregar para a Secretária, para eu ser coordenadora. Eu fiz, ela aceitou e para mim foi fácil naquela época porque eu já trabalhava com o pessoal, então pra mim foi fácil.”</p>
<p><b>Sujeitos da pesquisa</b> Miguel Arcanjo; Clivia; Benedita; Rosa Adriano;</p>		
<p><b>CHAT</b> “Sim, ter uma sintonia, isso que é difícil!” (ROSA ADRIANO); “Devido a correria do dia a dia, rotina escolar puxada existem casos em que há pouco ou nenhum amparo da gestão das UEs à função iniciante?” (CAROLINA DE JESUS – PEB I); “Bem isso!” (HELENA CONDE)</p>		
<p><b>CHAT</b> “(...) pra mim é um desafio. Contudo, uma oportunidade muito rica de aprendizado, autoconhecimento. Estar na gestão transformou meu olhar como professora. Hoje sou muito mais compreensiva e resiliente. Todo professor deveria ter a experiência, pois amplia consideravelmente a visão.” (GRACI PEROSA)</p>		
<b>Pesquisadora</b>		A entrada na carreira acontece por diferentes motivações, mas, geralmente, traz uma característica em comum, o desconhecimento da especificidade do cargo/função.

**Fonte:** Produção da autora. Novembro/2020.

Podemos observar algumas entradas relatadas pelos professores que assumiram a orientação pedagógica e, em nenhuma delas, a especificidade da orientação pedagógica foi citada como motivação para a inserção profissional, pelo contrário, duas falas (Miguel Arcanjo e Benedita) explicitam o desconhecimento do cargo como motivação para viver essa experiência.

No caso da Clívia, fica subentendido o desconhecimento do universo da orientação pedagógica, quando ela associa o momento da entrada à segurança de ter para onde voltar “caso não dê certo”. Podemos refletir que a especificidade do cargo não era conhecida, caso contrário, o conhecimento dessa especificidade poderia ser apontado como fator de tranquilidade, e não a sala de aula, como foi o caso. Curiosamente não se sabe qual é a especificidade, mas fica evidente que ela existe: “não é porque você está na escola que você vai gostar de ser coordenadora, vai gostar de ser diretora, vai gostar de ser supervisora” (BENEDITA).

As três entradas estavam dentro da característica da provisoriedade e isso foi entendido como fator motivador para o ingresso. Duas ocorreram por iniciativa própria (Miguel Arcanjo e Clívia), e duas foram incentivadas por outros professores (Benedita e Rosa Adriano).

A possibilidade de se comprometer definitivamente com a orientação pedagógica leva Benedita a enfrentar o desafio do desconhecido. No caso de Rosa Adriano, o medo do desconhecido, que poderia chegar por meio de uma nova coordenadora, leva as demais professoras a incentivá-la a tomar a iniciativa de apresentar um plano de trabalho de coordenação pedagógica para a Secretaria.

Também observamos que a desistência pode se apresentar mesmo antes da designação. Atentemo-nos para o fato de que existe um acompanhamento da lista de classificação e designação “Chegou na minha vez e eu falei: ‘Não, não vou, porque eu não conheço ninguém da escola que eu vou, vou lá sozinha?’” (BENEDITA).

A entrada na orientação pedagógica se dá por diferentes motivações, mas o conhecimento do que é ser um orientador pedagógico parece ser um dos fatores que incita os professores a vivenciarem essa experiência. Diante do desconhecido, o medo de não ser o que se espera é amenizado pela segurança de ter um cargo efetivo de professor.

**Quadro 8:** Episódio temático 2: O impacto do início da atuação profissional

Título		O impacto do início da atuação profissional
Cena		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham e discutem as primeiras experiências de atuação na orientação pedagógica
Narração da cena		A leitura dos textos e as provocações da equipe de mediação dos encontros suscitaram o compartilhamento das primeiras experiências na atuação como orientador pedagógico.
Cenário		Leitura prévia dos textos: PEREIRA, Rodnei. <b>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</b> 11/09/2017 p. 13; 113-116; 192-203; 213-219;220-230; Disponível em <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf</a> , Acesso em 08.out.2020; e, LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM</b> • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a> . Acesso em 21.Abr.2020 Acesso em 08.out.2020
Sujeitos da pesquisa	Flor; Mia; Adelaide Silva; Miguel Arcanjo.	<p><b>Flor:</b> “[...] o fato de ter duas escolas me levou a duas situações diferentes, uma de uma diretora que me queria lá porque eu era professora da unidade [...] e uma outra diretora que tem uma realidade de creche mais difícil [...] por conta de tudo que ela já viveu ali, essa diretora acabou trazendo tudo muito pra ela, então ela não pode perder nada do controle. Enquanto uma, de certa forma, me deu carta branca, mas a carta branca mesmo porque não tinha orientação nenhuma do que eu vou fazer lá - foi uma carta branca assustadora - a outra já não deu. A outra já disse: ‘Olha, eu vou sentar com você e eu vou dizer, aqui a gente faz assim assim assim. Eu quero que a gente tenha esse alinhamento, eu quero que a gente fale a mesma coisa porque em momento nenhum os funcionários, o grupo de professores, de auxiliares, podem perceber que a gente não tem controle da situação’. [...] essa semana a gente recebeu aquela orientação de trabalho remoto e ninguém disse como é que faz. Só deu uma lista lá, e assim a gente foi deduzindo. E aí eu disse pra uma diretora: ‘Como que você pensa em fazer?’ ‘Ah não, você tem carta branca, pode fazer do seu jeito. E eu [pensei] ... Ai...que jeito?... Eu não sei qual é o meu jeito porque é tudo muito novo!’</p> <p><b>CHAT</b> “(...) foi a primeira vez que fui para atribuição para designação. Tinha uma visão diferente, achei bem vago, nós assumimos e vai com Deus kkkk! (LAURA) “O alinhamento em rede para a orientação pedagógica é sim primordial para um trabalho sólido nas unidades. No primeiro ano tínhamos reuniões constantes e isso me ajudou muito a entender meu papel na escola (GRACI PEROSA)</p> <p><b>CHAT</b> “Entre esse ano como OP e nunca tive formação, e nenhuma orientação da rede com relação a minha função” (CAROL) “Uma formação específica estruturaria o trabalho na rede” (SOL) “Parabéns por sua colocação!” (TEREZA) “Vamos pescando o que serve e o que não serve!” (LAURA)</p> <p><b>Mia:</b> “Você vai lendo [PEREIRA, 2017] e você vai se identificando em diversos momentos, você vai olhando e falando: ‘Nossa, eu passei por isso! Nossa, é verdade, isso acontece!’ E então assim [...] uma das primeiras coisas que me chamou bastante atenção foi quando ele traz a questão do isolamento. O orientador acaba por resolver os seus problemas, os seus dilemas, sozinho, e toca o barco. Então você se vê naquela situação, você não sabe muito por onde ir, você pode ter uma direção que te apoia muito nesse sentido, e pode ser uma direção também bem diferente, eu já passei pelas duas situações, e então você resolve por você mesmo.”</p> <p><b>Adelaide Silva:</b> “Não é um cargo efetivo, né? Está em aberto ainda, então várias orientadoras já passaram por esse cargo, a mesma situação da José de Andrade, cada uma faz de um jeito, não atende as expectativas das professoras, e eu tive muitos problemas, muitos problemas! Inclusive no final do ano eu tive a chance de retornar, de continuar [...] com elas, e eu desisti porque elas não aceitavam o que eu falava, porque elas não, a maioria, né? Mas assim, a grande maioria não aceitava porque [...] não era o que elas queriam, elas não queriam fazer, elas queriam continuar fazendo do jeito delas. Um exemplo do tipo, de uma coisa boba, o semanário. Eu gosto de um jeito e propus esse jeito pra elas, pra elas fazerem, pra elas entregarem pra mim, mas elas falaram que não! Falaram que iam fazer do nosso jeito [jeito delas]: elas trabalhavam por 15 dias e depois registravam e entregavam pra mim, então eu não conseguia fazer as interferências que eu achava que eram necessárias. Tive enfrentamento, conversei, pedi, falei, falei com a diretora e a diretora falou assim: ‘Adelaide Silva, deixa do jeito que está. Por que que você quer mexer?’ Aí eu parei, aí eu parei, deixei então...”</p> <p><b>Miguel Arcanjo:</b> “Outra coisa que eu acho engraçado também é que se você é iniciante você tem uma super dependência daquilo que o outro tem pra te ensinar. É a mesma coisa: eu tenho alunos de terceiro ano, é cruel você chegar em uma criança e dar uma atividade pra ela e presumir que ela vai fazer o que você quer, é cruel, porque o coitadinho está com aquela ansiedade de te agradar, aí de repente ‘Não, não era pra fazer isso aí! Errado!’ [fez movimento de X, errado, com a caneta no ar]. “Em cima: Zero! Magoa, machuca, traumatiza, marca a pessoa. Com o passar dos anos você fica endurecido, você vai endurecendo seu coração, porque eu não tenho mais nove anos, eu tenho 47 anos!’ ‘Eu queria tudo isso em uma tabela e não era nada disso! [Referindo-se a fala da direção]’...”20h40 da noite eis que me chegam dois arquivos com exatamente: ‘Faça do meu jeito! É assim que eu quero!’ Qual é a postura que eu adotei pra resumir: recebo o arquivo, substituo os verbos, alguns pronomes [...] entrego e pronto! Bom, eu adotei esta maneira, esse subterfúgio, para poder garantir a minha sobrevivência.”</p> <p><b>CHAT</b> “A impressão na prática que tive é inicialmente na função é muito forte a questão ‘estar orientadora’, mas vamos construindo/conquistando aos poucos tanto em nós, como na equipe o ‘ser orientadora’, quando começamos a ocupar esse espaço, quando começamos a desenvolver mesmo sendo designada o melhor trabalho dentro das nossas possibilidades. Com isso aprendo que não existe outra forma... respeito, admiração são conquistadas e não impostas” (VILMA)</p> <p><b>CHAT</b> “São nossos mesmos pensamentos e sentimentos” (HELENA CONDE)</p>
	Pesquisadora	A atuação na orientação pedagógica se estabelece a partir das relações e da forma de compreender o processo de inserção profissional não apenas por parte dos OPs, mas de todos os envolvidos. A tensão é uma característica muito presente durante todo esse processo.

Fonte: Produção da autora. Novembro/2020.

Quando os orientadores começam a atuar no cargo, surgem dúvidas, inseguranças e falta de correspondência entre a expectativa e a realidade. Parece-nos que alguns diretores acreditam que, a partir da designação, os orientadores desenvolverão as atribuições do cargo sem muita dificuldade. Por parte dos orientadores, nos parece evidente a expectativa de que serão acompanhados no desenvolvimento de suas atribuições por meio de diálogo sobre o *para quê*, o *quê* e o *como* de suas atribuições. Esperam um fazer colaborativo, no qual possam planejar junto com o diretor as formações, contribuir com suas ideias, mas terem a presença de um parceiro mais experiente que lhes permita a aprendizagem da atuação de orientador pedagógico.

As solicitações muito abertas, por exemplo, aquelas estabelecidas por comunicação escrita, parecem não auxiliar muito na correspondência entre o esperado e o realizado. Se estão começando na função e nunca desenvolveram a ação solicitada, farão uma leitura e, a partir do que compreenderam, realizarão a atividade. De outro lado, o diretor que fez a solicitação, e já tem uma imagem preexistente do que espera receber, algumas vezes, não consegue compreender como uma coisa “tão simples” gerou tamanho desencontro. Podemos afirmar que, tanto o excesso de ações diretivas, quanto a falta delas, são motivos de aprisionamento para o orientador pedagógico em início de carreira.

Quando estamos iniciando em alguma atividade nova precisamos das informações imprescindíveis para que tenhamos chances de sucesso. Por exemplo, ninguém chega para um jovem que acabou de completar 18 anos e diz: “Olha, toma as chaves do carro, pode dirigir do seu jeito!”. Não, é preciso conhecer os principais riscos de se dirigir, realizar algumas aulas na autoescola, dirigir acompanhado de um profissional que possa evitar qualquer acidente e, posteriormente, prestar o exame para ser certificado, por meio da habilitação, para dirigir sozinho. E ainda tem um porém: no início não se é considerado habilitado, tem-se apenas uma permissão para dirigir por um ano. Se não incorrer em infrações graves, receberá a habilitação definitiva.

Mas aí podemos pensar: o orientador tem experiência docente, conviveu com orientadores ou coordenadores na escola em que lecionava. Pois é, muitos jovens também andaram como caronistas uma vida inteira e isso não garantiu que se tornassem exímios motoristas.

Depreendemos das interações trazidas por este episódio temático que os orientadores pedagógicos anseiam vivenciar um processo de autoria, de desenvolvimento daquilo que consideram como sua atribuição, no entanto este processo não é construído do nada e, muito menos, de uma hora para outra.

A orientadora Mia está designada na orientação pedagógica há mais de três anos, portanto já vivenciou experiências de atuar com diretores que acompanham e compartilham das ações dos orientadores pedagógicos, no sentido de dialogar, propor, apoiar, e também já vivenciou situações com alguns diretores que não foram tão presentes nesta necessidade do orientador. Então, agora com mais experiência, afirma que “então você resolve por você mesmo” (MIA).

No caso da Adelaide Silva, Flor e Miguel Arcanjo, que se encontram no primeiro momento de inserção profissional, o apoio do diretor é imprescindível. Esse apoio não se efetiva apenas na confiança depositada no orientador, ela é fundamental porque revela ao orientador que a liderança vê nele uma pessoa capaz de realizar as atribuições do cargo, mas é necessário repertoriar a atuação profissional, fornecer dicas, apontar caminhos, planejar, executar e avaliar algumas ações junto com o orientador pedagógico. É preciso ter claro que o investimento inicial na formação do orientador pedagógico poderá se desdobrar em proatividade, protagonismo e processos formativos significativos junto à equipe escolar.

Talvez exista uma contradição nisso tudo, esperamos que o orientador trabalhe colaborativamente com seus professores, desenvolva formações que foram pensadas, planejadas e realizadas em parceria com os docentes, mas o orientador está sozinho, não tem um parceiro mais experiente que o ajude a encontrar caminhos mais adequados para desenvolver as suas ações. As ações que desenvolve não partem de dentro para fora, são sempre de fora para dentro. Com as formações dos professores, sempre pensamos em promover reflexões que possam levar à melhor efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem – que é a especificidade da docência -, mas com o orientador não pensamos em estabelecer estratégias e formações que possam desenvolver as habilidades que lhe são necessárias para melhor promover a articulação das ações educativas em vista da proposta pedagógica da escola, a formação dos professores, para alcançar uma atuação que possa contribuir positivamente com a transformação da qualidade da educação.

**Quadro 9:** Episódio temático 3 – Fatores que contribuem para a permanência

Título		Fatores que contribuem para a permanência	
<b>Cena</b>		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham os fatores que contribuem para a permanência no cargo/função.	
<b>Narração da cena</b>		A leitura dos textos e a questão norteadora “Quais fatores contribuem para a sua permanência na orientação pedagógica?” suscitaram o compartilhamento do que os orientadores entendem como fatores positivos e motivadores da permanência.	
<b>Cenário</b>		LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM</b> • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a> . Acesso em 21.Abr.2020	
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	<b>Max Beatriz Tereza; Adriano</b>	<b>Pierre; Aurora; Rosa</b>	<b>Max Pierre:</b> “(...) hoje eu tenho a confiança da gestão escolar, a gente se reúne, a gente fala a mesma língua na orientação dos professores, na condução da equipe. Aqui nós estamos tendo aula on-line, então é um desafio pra todos, inclusive. Elas precisavam muito de um apoio, (...) precisavam de uma pessoa que pudesse estar ao lado delas porque é tudo muito novo. Tenho aprendido muito pra passar pra elas e tenho aprendido muito com elas em relação a esse trabalho. E eu acho que o mais importante neste momento para elas foi o reconhecimento e a valorização porque elas estavam se sentindo muito inseguras mediante esta situação que todo mundo está vivendo [pandemia/aulas on line]. Elas têm a sala de aula como um apoio mesmo, para a vida pedagógica, e não ter a sala de aula, não ter as pessoas, a presença dos alunos ali com elas é uma situação muito angustiante. Então a gente está ali também como apoio neste momento”
<b>CHAT</b> “Realmente, com o passar do tempo, o alinhamento vai acontecendo. Mas, apesar de estar a um pouco mais de um ano na orientação, ainda tem alguns da equipe que não me reconhecem como orientadora” (JOSÉ DE ANDRADE)		<b>CHAT</b> “Beatriz, sua fala é primordial! (FERNADA GALVÃO)”	
<b>CHAT</b> “Beatriz! Beatriz! Beatriz! 🙌🙌🙌” (CATARINA)		<b>Beatriz Aurora:</b> (...) “neste curso está sendo uma oportunidade muito legal porque a gente está tendo a oportunidade de trocar [experiências, angústias e possibilidades] com os colegas que estão começando”. <b>Tereza:</b> “(...) esse grupo [ACIEPE] é uma maravilha, tira muitas angústias da nossa vida! (...)”	
<b>CHAT</b> “Acolhida importante e significativa é qdo vc é visto é ouvido é respeitado... qdo vc é recebido com um café um aperto de mão e na hora H vc só executa... vc não foi acolhido, vc foi apenas recebido na escola... vc não é integrante da gestão ... vc é apenas mais executor de ações (CATARINA)”		<b>Rosa Adriano:</b> “(...) esse negócio de trabalhar com parceria com o diretor... Eu me vejo em duas situações: uma, ele me acolheu bem, nós sentamos, nós discutimos, o que eu vou fazer, ele me dá sugestão, mas eu tenho... eu procuro, eu faço... ele sempre tá motivando, tá elogiando... [nesta escola] eu estou me sentindo muito bem.	
<b>Pesquisadora</b>		Alguns fatores despontam como primordiais para a permanência do orientador pedagógico na atuação profissional: o alinhamento de ideias e ações com a direção da escola; ser considerado como apoio pelos docentes no enfrentamento dos desafios que a imprevisibilidade da atuação profissional impõe tanto aos professores em sala de aula quanto aos demais profissionais da carreira do magistério; ter um espaço/tempo de discussão e reflexão sobre a especificidade da orientação pedagógica no início de carreira; e a parceria e reconhecimento da direção da escola.	

**Fonte:** Produção da autora. Novembro/2020.

Ao abordarem os fatores que contribuem para a permanência do orientador pedagógico na função/cargo, encontramos alguns pontos relevantes:

Confiança e alinhamento com a gestão escolar: é interessante notar que ao referir-se à gestão escolar, o termo algumas vezes é usado como quase sinônimo de diretor de escola, se é preciso estar alinhado “à” gestão escolar, então fica subentendido que o orientador pedagógico não compõe essa gestão escolar. Feita essa consideração, os orientadores pedagógicos reportam que, quando existe uma diretriz de trabalho que é compartilhada pelos profissionais de suporte pedagógico (diretor, vice-diretor e orientador pedagógico), isso traz mais incentivo para diminuir os desafios e as angústias enfrentadas pelo orientador pedagógico. Também tem destaque como fator de incentivo, o reconhecimento do diretor em relação ao trabalho realizado pelo orientador e comunicado a este último. Esse ponto é visto como motivador para permanência e para empreender outras ações.

Espaço/tempo para refletir e discutir sobre a atuação na orientação pedagógica no início de carreira: o espaço da ACIEPE foi descrito como fator de permanência, já que, ao poderem dialogar entre os pares sobre as experiências desse período inicial, saíram do isolamento e puderam encontrar no coletivo o apoio e possibilidades de atuação, apesar dos desafios.

O trabalho colaborativo e reconhecimento de outros profissionais: apoiar e ter o apoio dos demais profissionais que atuam na escola parece-nos ser fator de permanência na medida em que o orientador se sente pertencente àquele grupo e consegue enxergar que sua atuação naquele contexto impacta positivamente o trabalho desenvolvido. Esse “enxergar” torna-se evidente pelo olhar do outro, seja ele professor, diretor e/ou outros profissionais. Algumas vezes esse olhar parece ser traduzido pela palavra *reconhecimento*.

Neste contexto, algumas falas evidenciam a consciência de que dificilmente serão aceitos por todos os demais profissionais por diversos fatores, no entanto a parceria com o diretor tem destaque no entendimento que o orientador faz de sua atuação e, conseqüentemente, podemos compreender que é um fator que pode incentivar a sua permanência.

**Quadro 10:** Episódio temático 4 – A rede de apoio para a atuação profissional

Título		O impacto do início da atuação profissional
<b>Cena</b>		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham e discutem as primeiras experiências de atuação na orientação pedagógica
<b>Narração da cena</b>		A leitura do texto e as provocações da equipe de mediação dos encontros suscitaram a reflexão sobre a (in)existência de uma rede de apoio ao orientador pedagógico em início de carreira e as alternativas criadas pelos OPs diante dessa realidade.
<b>Cenário</b>		Leitura prévia do texto: LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM</b> • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a> . Acesso em 21.Abr.2020
<b>Sujeitos da pesquisa</b>	<b>Beatriz Aurora; José Andrade; Mônica; Mia;</b>	<p><b>Beatriz Aurora:</b> “eu gostei bastante de uma parte que ele fala que o professor no início de carreira ele escolhe os colegas que vão ajudar. Então, ele observa o grupo e a partir dali ele pergunta pra um, pergunta pra outro, e às vezes ele tem essa acolhida dos colegas que são da mesma turma que ele. E a partir daí ele começa a desenvolver o trabalho dele. Eu achei isso muito legal, e aí o que eu relaciono com o trabalho de orientador foi no primeiro ano que eu trabalhei, eu passei diversas angústias... diversas angústias,,, e... só que como eu estava chegando, era a primeira vez, eu não tinha alguém que estivesse na mesma situação porque <i>cê</i> vai na atribuição e você não conhece bem porque é toda rede ali, então você não sabe quem que pode te ajudar, quem que está disposto, você acaba ficando meio sozinho, e aí você chega na escola e você vai seguir o que a direção está te falando...mas não tive alguém que dividisse esse momento comigo, alguém que estivesse passando pela mesma experiência... e aqui, este curso tem sido uma oportunidade muito legal porque a gente <i>tá</i> tendo a oportunidade de trocar com os colegas que estão começando..</p> <p><b>José de Andrade:</b> “(...) a hierarquia tem que ter essas três coisas: delegar, confiar e respeitar (...) na minha escola quando começou a acontecer esse alinhamento da hierarquia, de delegar, de começar a confiar e de respeitar, as coisas começaram a funcionar melhor. Porque quando a direção, ela delega, e ela não confia e ela não respeita, ela passa essa situação para a equipe. As outras professoras estavam sentindo que a própria diretora, que a própria gestão não estava alinhada, não confiava, delegava e não confiava, não respeitava, então, por que que os professores, as professoras iam respeitar?”</p> <p><b>Mônica:</b> “(...) fui e peguei, peguei ensino fundamental... Nossa, minha barriga gelava, né? Falei: ‘Pronto! Meu Deus, o que é que eu estou fazendo?’ Mas, eu cheguei numa escola em setembro, uma diretora maravilhosa, até hoje... minha amiga, gosto muito dela... então foi assim: um suporte da direção total, né!”</p> <p><b>Mia:</b> [começa lembrando seu início como professora] “A hora que você... Porque você chega numa nova realidade que aí vai te trazendo os embates entre o ideal e o real, digamos, entre a teoria e a prática que a gente vê na faculdade... e aí você chega querendo que alguém segure a sua mão, né? Querendo que alguém na escola te oriente, vá te mostrando o caminho, diga se você está caminhando na direção certa ou não, e muitas vezes a gente não encontra, ou encontra em colegas de trabalho, em outros professores, mas não necessariamente numa orientação, numa gestão, né? Que às vezes já está lá há tanto tempo que já acha aquilo tão normal, né? Já faz parte da rotina chegar professor, sair professor, e às vezes não acaba tendo aquele olhar específico pra quem entra e pra quem sai, né? E quando a gente está na orientação, a gente não tem muito pra quem pedir pra segurar a mão, né? A gente se vê mais sozinho nesse momento - que é o que a gente já tem falado nos outros encontros também. E eu acho que faz parte do nosso papel na orientação... é não esquecer como foi o nosso início de carreira, né? Como foi quando a gente chegou na escola, quando a gente precisou de um apoio, quem que deu esse apoio pra gente? Será que a orientadora que eu tive me assessorou da maneira que eu esperava, né? Será que eu tivesse apoio ou não?”</p>
	<b>Pesquisadora</b>	A rede de apoio para a atuação profissional se constitui no cotidiano e na prática da atividade profissional. É perpassada pelas relações de poder e pelas formas de ver, estar e conceber o mundo, e as possibilidades de intervir nessa realidade, expressas, muitas vezes nas ações, de cada sujeito desse processo. É possível verificar a necessidade de institucionalização de um processo de acompanhamento, orientação e apoio aos profissionais em início de carreira. As parcerias são estabelecidas em razão das necessidades e busca por soluções, e nestes momentos os profissionais se ajudam: professores, outros orientadores pedagógicos. No entanto, é inegável que o diretor/diretora é o profissional que mais impacta, positiva ou negativamente, a parceria e apoio esperados (e necessários) ao OP iniciante.

**Fonte:** Produção da autora. Novembro/2020.

Ao nos debruçarmos sobre a existência, ou não, de uma rede de apoio para atuação profissional do orientador pedagógico, encontramos algumas realidades que demonstram a persistência e potencial desses profissionais.

Em um primeiro momento, reportam a necessidade de uma ação institucionalizada de formação e acompanhamento dos orientadores pedagógicos em início de carreira e como este espaço/tempo se apresenta como promissor para qualificação e impacto positivo no trabalho desenvolvido.

Apesar desta primeira dificuldade, no decorrer do diálogo, os orientadores e coordenadores pedagógicos vão revelando suas estratégias para dar conta daquilo que a função/cargo deles exige, mesmo sem a institucionalização de política de indução profissional. Eles transpõem a dificuldade e vão em busca de algo mais que possa contribuir para o enfrentamento da realidade.

Encontramos a reflexão sobre as experiências de início docente como um ponto que permite ao orientador compreender qual poderia ser o apoio e as ações que os professores iniciantes precisariam quando chegam à escola. A partir de suas experiências, consideram o trabalho que devem desenvolver no presente, no cargo de orientador pedagógico, para amenizar os desafios e as crises que ele mesmo enfrentou ao iniciar na sala de aula. Isso demonstra empatia e investimento para que as ações educativas sejam melhores do que já foram antes, perspectiva de melhoramento contínuo que é fruto de reflexão, valorização das experiências positivas vivenciadas e reconfiguração daquelas que não foram capazes de corresponder às necessidades daquele momento inicial.

Se o reconhecimento e parceria com o diretor figuram como fator de permanência na função, aqui, novamente, o diretor tem destaque ao ser compreendido pelo orientador pedagógico como um dos principais profissionais dessa rede de apoio. É com o diretor, na escola, que o orientador pedagógico tem a possibilidade de discutir sobre seu trabalho, as ações educativas e formativas, o contexto e a história dessa comunidade escolar que trazem marcas e percursos desconhecidos para aquele que inicia.

A partir dos apontamentos no decorrer das atividades desenvolvidas, especialmente nos episódios temáticos, poderíamos sugerir que existe necessidade de se compreender e aprofundar um pouco os estudos sobre o diretor quando buscamos conhecer a atuação profissional do orientador pedagógico. Parece-nos que, dentro do mesmo segmento de atuação, com a mesma súmula de atribuições, dentro de um espaço de atuação que, num primeiro momento parece muito similar, o fator que promove a diferença na atuação do orientador pedagógico é o diretor de

escola. Como se, para sabermos quem é esse orientador, precisaríamos antes saber quem é o diretor com o qual se trabalha, no sentido de entender quais concepções, valores, crenças e experiências norteiam o seu fazer profissional.

### **3.5 Conhecimentos produzidos a partir da triangulação dos resultados dos instrumentos**

Ao realizar a análise dos resultados conseguimos observar elementos que se destacaram nos três instrumentos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa: precarização do vínculo de trabalho; falta de experiência; importância de formação que atenda à especificidade da função; identidade em construção; relações de poder; e, relações interpessoais.

É imprescindível notar que todos esses elementos estão relacionados entre si, apesar de serem destacados em momentos diferentes pelos participantes da pesquisa. Para destacar essa interrelação, teceremos algumas considerações ao final deste primeiro capítulo analítico, que toma o processo de inserção profissional como objeto de análise.

Com os estudos de Placco *et al.* (2012), já tomamos conhecimento que a orientação pedagógica apresenta especificidade em relação à atuação docente exercida em sala de aula. Se o professor ensina, o orientador pedagógico articula, forma, e busca transformar a Educação, por meio da articulação dos processos educativos, formação de professores e sincronicidade dos processos anteriores para que o impacto na Educação seja positivo e transformador.

Na legislação das prefeituras de Cabreúva, Sorocaba e Votorantim, encontramos como requisito para investidura no cargo/função, a Licenciatura em Pedagogia (ou formação de acordo com o Art. 61 da LDBEN nº 9394/1996) e três anos de experiência docente.

Marcelo Garcia (2010) ao considerar a formação docente como um *continuum*, ou seja, como um processo que se estende durante toda a vida profissional do professor, sugere que a atenção voltada aos processos de formação continuada (em serviço) e acompanhamento do docente no decorrer de sua trajetória profissional, em especial, no período de inserção profissional, seria uma

alternativa mais eficaz do que a ampliação da formação inicial para esses profissionais.

Se o foco de atuação do orientador pedagógico é diferente do foco do professor que atua em sala de aula, entendemos que essa formação específica, em serviço e, de modo especial no período de inserção profissional, também é relevante para o orientador pedagógico.

Gatti (2008) corrobora a ideia de que a formação inicial apresenta algumas lacunas na medida em que as licenciaturas, e aí incluída a Pedagogia da qual discorreremos neste momento, habilita para mais de um campo de atuação, desse modo não permite um aprofundamento nas especificidades de cada uma das habilitações que certifica.

Portanto, ao estabelecer o ingresso a partir de tais requisitos, é importante que as redes de ensino complementem a formação do profissional que ingressa com foco na atuação profissional que exercerá.

No caso dos orientadores pedagógicos, outro ponto que aparece muito no decorrer da análise é a provisoriedade do cargo/função. Então podemos refletir sobre a seguinte questão: o profissional ingressa com a formação inicial idêntica à do docente que exercerá sua atividade profissional em sala de aula, no entanto sua atuação apresenta especificidades e foco de atuação diferentes. Ao ingressar, seu vínculo trabalhista lhe coloca em uma situação de precarização do trabalho, pois sendo uma atividade provisória (no caso da função ou na designação), os profissionais não dispõem do tempo e condições necessárias para compreender sua atividade profissional, identificar aquilo que lhe é próprio e, a partir dessa compreensão, buscar estratégias e formação que lhe permita exercê-las na plenitude e inteireza que a mesma requer.

Quando estão se aproximando dessa compreensão, termina o ano letivo, cessam as designações, por solicitação ou a critério da administração, e o professor retorna à sua sala de aula. Então, o processo é reiniciado com outro professor que necessariamente retomará as ações, pois ainda que o mesmo tenha experiência como orientador, e já tenha sido designado anteriormente, cada escola é única e o fazer precisa encontrar reciprocidade com as necessidades daquele contexto de atuação.

Chegamos, então, a um ponto bastante apontado como dificuldade pelos orientadores/coordenadores participantes da pesquisa: a falta de experiência. Como ter experiência se o próprio vínculo de trabalho não permite esta possibilidade? Como superar as crises e angústias, incertezas e inseguranças peculiares ao período de inserção profissional, se não existe a perspectiva de continuidade que permite a reflexão, assim como estabelecer ações a partir daquilo que for pertinente ou não à comunidade escolar, naquele contexto histórico e social no qual a escola está inserida?

Os três outros elementos apontados, identidade em construção, relações de poder e relações interpessoais estão imbricados e estabelecem impacto significativo no processo de inserção profissional e atuação do orientador pedagógico.

O professor tem os requisitos exigidos para a atuação na orientação pedagógica, nessa perspectiva podemos dizer que ele é habilitado, dificilmente formado para tal atuação. Ao vencer os medos, incertezas e inseguranças, o professor assume a orientação pedagógica, contudo não tem clareza do que lhe é específico e do que precisa fazer enquanto atuação profissional.

Consideremos ainda que um dos fatores decisivos para a decisão de assumir a orientação pedagógica é *a voz do outro*, aquilo que o outro me diz sobre quem eu sou e aquilo que sou capaz. Nesse ponto já entendemos que as relações de poder e interpessoais que se estabelecem no espaço de atuação são diretamente constitutivas da identidade do orientador, ou da forma identitária, que ele assume para si neste momento de inserção profissional.

A partir dessa relação, entendemos porque o diretor de escola tem destaque nos apontamentos trazidos pelo orientador pedagógico. Ao chegar na escola, o orientador busca apoio, segurança e parceria do diretor que conhece o contexto escolar, as marcas e as experiências vividas pela equipe, as expectativas e realidades do contexto de atuação que, para o orientador pedagógico que está chegando, lhe são desconhecidas.

Vamos compreendendo que ações isoladas não permitem a construção de bases sólidas sob as quais devem se assentar a atuação do orientador pedagógico. Portanto, o processo de inserção profissional do orientador pedagógico tem similaridade com o vivenciado pelo professor (HUBERMAN, 1989) em muitos aspectos: o choque de realidade causado pela diferença entre a expectativa e a

realidade; os desafios e as descobertas do período de entrada na profissão; os fatores de permanência também estão relacionados ao fato de sentirem-se competentes, responsáveis e valorizados na sua atuação profissional.

No entanto, um dos pontos que precisa ser destacado é o isolamento, a solidão do orientador pedagógico neste momento de inserção profissional. Ele, na maioria das vezes, não tem outro profissional que também atue na orientação pedagógica na mesma escola, portanto, ao dialogar na escola, o faz com profissionais que não têm as mesmas atribuições e desenvolvem as mesmas ações. Apesar de trazerem importantes contribuições para a ampliação da compreensão sobre as situações, não se configura o diálogo entre os pares cuja importância tão bem foi destacada pelos orientadores pedagógicos em início de carreira.

A partir dessas considerações, daremos prosseguimento com o “Capítulo Analítico: *saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira*”, no qual realizaremos movimento semelhante ao que fizemos com o processo de inserção profissional, no entanto relacionaremos os saberes da atuação às funções articuladora, formadora e transformadora.

## **CAPÍTULO 4 - CAPÍTULO ANALÍTICO: saberes da atuação do orientador pedagógico em início de carreira**

Por utilizarmos os mesmos instrumentos já definidos e explicados na Metodologia, aprofundados no capítulo analítico anterior com as informações sobre a intencionalidade, forma de categorização e procedimento de análise, seguiremos diretamente para o resultado da organização final dos dados e consecutiva análise.

Iniciaremos pelas leis que regulamentam a atividade profissional do orientador pedagógico nas três prefeituras. Para tanto, no quadro a seguir já organizamos as atribuições na relação com as dimensões articuladora, formadora e transformadora propostas por Placco, Almeida e Souza (2015):

### **4.1 Legislação que regulamenta a atuação profissional dos orientadores/coordenadores pedagógicos – súmula de atribuições**

<b>Quadro 11:</b> Atribuições expressas na súmula de atribuições categorizadas nas dimensões propostas por Placco, Almeida, Souza (2015)			
<b>Espaço de atuação</b>	<b>Função articuladora</b>	<b>Função formadora</b>	<b>Função transformadora</b>
	Atividades de planejamento, construção e articulação do projeto político pedagógico da escola junto à direção da escola, professores, demais segmentos escolares e comunidade [...]essa função se realiza quando o orientador pedagógico articula os processos educativos (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015), por meio de parcerias e investimento no trabalho coletivo. (LOURENÇO, 2020, p. 18)	Estreitamente relacionada à formação dos professores (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015)	é aquela que busca a articulação “de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação” (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA 2015)
<b>Prefeitura de Cabreúva</b>	<p>I – Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Municipal, onde atua;</p> <p>II – Elaborar a programação da sua área de atuação, de comum acordo com a direção da Unidade Escolar Municipal, assegurando a articulação com as demais programações da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>IV – Coordenar, juntamente com a direção da Unidade Escolar Municipal, a programação e a execução das atividades pedagógicas de reforço e recuperação da aprendizagem dos alunos, de menor rendimento escolar, de forma imediata e contínua, de forma paralela e de forma intensiva, bem como, as atividades para compensação de ausências;</p> <p>V – Participar das horas de trabalho pedagógico coletivo, destinadas ao aperfeiçoamento profissional, formação continuada e capacitação permanente, bem como nos períodos reservados para estudos, planejamento e pesquisas relacionadas ao seu campo de atuação; e, acompanhar, controlar, avaliar e orientar o planejamento dos docentes, referente, às horas de trabalho pedagógico individual, à distância e livre, em função do Projeto Político-Pedagógico, da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>VI – Elaborar e cumprir o respectivo Plano de Trabalho;</p> <p>VII – Supervisionar e coordenar as atividades realizadas coletivamente pelos docentes, nas atividades complementares e extraclasse, com a presença dos respectivos Diretores de Escola;</p> <p>X – Estabelecer, em cooperação com os docentes e direção da Unidade Escolar Municipal, critérios de seleção dos instrumentos de verificação do rendimento escolar,</p>	<p>VIII - Promover estudos visando assegurar a eficácia interna e externa do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Municipal, onde atua, juntamente com o Diretor de Escola;</p> <p>IX – Coordenar atividades da área que visem ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e uso de materiais de ensino;</p> <p>XI – Observar e identificar problemas ou carências individuais ou de grupo que exijam atenção especial, por parte das Classes de Docentes e das Classes de Suporte Pedagógico e planejar ações para saná-las;</p>	<p>III – Prestar assistência técnica-pedagógica aos docentes, visando assegurar a eficiência – fazendo as coisas bem feitas; e a eficácia – fazendo as coisas certas, visando o desempenho dos mesmos, para a melhoria da qualidade do ensino;</p>

	<p>avaliação contínua e cumulativa da aprendizagem dos alunos, bem como avaliação da Unidade Escolar Municipal;</p> <p>XV – Elaborar relatório bimestral de suas atividades, à direção da Unidade Escolar Municipal e à Secretaria Municipal de Educação.</p> <p>XII – Organizar e coordenar as atividades e dependências ou ambientes relacionados à sua área de atuação;</p> <p>XIII – Manter e controlar o uso de equipamentos e materiais didático-pedagógicos à disposição dos docentes;</p> <p>XIV – Assegurar e colaborar com a direção da Unidade Escolar Municipal, especificamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>ao agrupamento, classificação e reclassificação de alunos, para melhor aproveitamento escolar;</li> <li>às atividades em classes de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar e com defasagem idade/ano escolar;</li> <li>à utilização de recursos didáticos da Unidade Escolar Municipal;</li> <li>à articulação com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a Unidade Escolar Municipal</li> </ol>		
<b>Prefeitura de Sorocaba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática.</li> <li>- Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais.</li> <li>- Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.</li> <li>- Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamento de alunos.</li> <li>- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção.</li> <li>- Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação.</li> <li>- Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientar pedagogicamente o educador da instituição;</li> <li>- Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso.</li> </ul>
<b>Prefeitura de Votorantim</b>	<p>Coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares, de acordo com as atuais e respectivas diretrizes educacionais da Educação Básica, propiciando a melhoria da qualidade de ensino.</p>		

Fonte: Produção da autora. Novembro/2020.

Placco *et al.* (2016), ao analisarem as atribuições formativas do coordenador pedagógico em quatro escolas do estado de São Paulo, realizaram uma organização na qual as atribuições eram classificadas como *potencialmente formativas, explicitamente formativas, e as que tangenciam a dimensão formativa* (potencialmente formativas dependendo do sentido que se lhes dê). Cabe destacar que realizaram a pesquisa incluindo questionários e entrevistas para a construção dos dados, portanto a análise não tinha apenas a voz do legislado, mas abarcava também a voz de professores, diretores e coordenadores pedagógicos que haviam participado de uma pesquisa em 2010-2011 que mantinha relação com a que, em 2016, relatavam. Fazemos esse destaque, pois propor certa organização de atribuições expressas legalmente perpassa a compreensão que delas fazemos e as lentes através das quais olhamos. Nesse movimento de análise, olhamos para as legislações por si mesmas, o que o texto escrito nos diz, sem ter outras vozes para ampliar a compreensão que dele se faz.

Logo no início da distribuição das atribuições nas dimensões de atuação do orientador pedagógico, tivemos algumas indagações. A perspectiva da dimensão formadora expressa por Placco *et al.* (2015) abrange características de liderança, criatividade, autoria, ousadia, na medida em que o orientador pedagógico é o profissional que, no âmbito da escola, articula os processos pedagógicos e de formação, e incentiva todos os sujeitos que compõem o coletivo escolar a participarem e construir as diretrizes e ações de ensino e aprendizagem que impactem positivamente na qualidade da Educação com o potencial de transformá-la. É nesta perspectiva que a palavra formação é utilizada nas atribuições? Quando olhamos para as ações desenvolvidas diretamente com o professor que atua em sala de aula, conseguimos vislumbrar um processo compartilhado de liderança e construção dos processos de ensino? Conseguimos identificar o professor como um sujeito epistemopolítico na medida em que a sua atuação profissional exprime saberes, práticas, valores, e por meio da reflexão pode interferir na realidade já estabelecida?

Tomamos este espaço para falar do professor e o leitor deve estar se perguntando: mas não estamos analisando as atribuições do orientador pedagógico? Sim, no entanto, no decorrer desta pesquisa temos afirmado que o orientador pedagógico não é professor de seus professores, ele não está na escola

para ensinar o professor, a especificidade de sua atuação está na articulação dos processos pedagógicos, na formação dos professores e na sincronicidade das dimensões anteriores para alcançar a dimensão transformadora.

A formação dos professores necessariamente precisa se efetivar numa perspectiva de autoria, de ambas as partes, e de colaboração. É nesta complementaridade das ações de profissionais, que atuam de forma diferente no contexto escolar, que o trabalho realizado será mais completo e promissor.

Para procedermos a análise, distribuimos as atribuições de acordo com as dimensões articuladora, formadora e transformadora. Também nos questionamos se a palavra ensino seria, necessariamente, sinônimo de Educação. Sabemos que a Educação abrange outros processos como a aprendizagem, a gestão escolar, as políticas públicas que impactam diretamente na Educação.

No entanto, classificamos as atribuições que expressam melhoria da qualidade do ensino na dimensão transformadora, porque compreendemos que este parece ser o objetivo final de tal atribuição. Com o entendimento construído pela interpretação nesta pesquisa, encontramos uma atribuição na relação com a perspectiva transformadora na legislação da Prefeitura de Cabreúva: “III – Prestar assistência técnica-pedagógica aos docentes, visando assegurar a eficiência – fazendo as coisas bem feitas; e a eficácia – fazendo as coisas certas, visando o desempenho dos mesmos, para a melhoria da qualidade do ensino;” (CABREÚVA, 2016), e uma atribuição na legislação da Prefeitura de Sorocaba: “- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso” (SOROCABA, 2007).

No âmbito da dimensão formadora encontramos na Prefeitura de Cabreúva três atribuições:

VIII - Promover estudos visando assegurar a eficácia interna e externa do Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar Municipal, onde atua, juntamente com o Diretor de Escola; IX – Coordenar atividades da área que visem ao aprimoramento de técnicas, procedimentos e uso de materiais de ensino; XI – Observar e identificar problemas ou carências individuais ou de grupo que exijam atenção especial, por parte das Classes de Docentes e das Classes de Suporte Pedagógico e planejar ações para saná-las; (CABREÚVA, 2016).

Na Prefeitura de Sorocaba temos duas “- Orientar pedagogicamente o educador da instituição; - Responder pela formação contínua dos professores,

coletiva e individualmente.” (SOROCABA, 2007). Diante dessas atribuições, observamos que em Cabreúva existe a relação explícita entre o coordenador pedagógico, o diretor de escola e os estudos propostos; preocupação em instrumentalizar o professor em relação a técnicas, procedimentos e uso de materiais; e, sanar problemas ou carências identificadas. O que nos intriga é (novamente) a questão: “Qual é a concepção de formação do legislador? Quem é o professor a ser formado? Esse professor é um sujeito que pensa, propõe, reflete e constrói conhecimento no âmbito da escola, ou é um ‘docente como consumidor: ‘fast-food’ nas salas de aula’?” (MARCELO GARCIA, 2009, p. 124).

Em Sorocaba, o orientador pedagógico, na dimensão formadora, deve “orientar pedagogicamente o educador da instituição e responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.” (SOROCABA, 2007). Notamos, assim, que o legislador compreende que a atuação do orientador pedagógico na escola é importante e ganha destaque, nas atribuições explicitadas, o vínculo direto com a possibilidade de desenvolvimento profissional do professor.

Assim como as pesquisadoras Placco, Almeida e Souza (2016), também pudemos observar, neste outro lugar de investigação, que as atribuições relacionadas à dimensão articuladora ganham espaço e força em detrimento das formadoras e transformadoras. Parece existir um desequilíbrio entre as dimensões. Na Prefeitura de Cabreúva, são 15 ações que devem ser desenvolvidas pelos coordenadores na dimensão articuladora, e, em Sorocaba, sete ações. No total, o profissional, ao ingressar na rede municipal de Cabreúva, responde por 19 atribuições, e, em Sorocaba, por 10.

Até o momento, deve ter despertado a atenção do leitor que a Prefeitura de Votorantim não apareceu na análise aqui realizada. Ocorre que o profissional que ingressa na coordenação pedagógica da rede municipal de ensino de Votorantim, tem como atribuição expressa na lei: “Coordenar, orientar e subsidiar o processo de ensino e aprendizagem das unidades escolares, de acordo com as atuais e respectivas diretrizes educacionais da Educação Básica, propiciando a melhoria da qualidade de ensino.” (VOTORANTIM, 2001), tal atribuição perpassa todas as dimensões da atuação do orientador pedagógico. Para desenvolvê-la, será necessário articular os processos pedagógicos em razão do Projeto Político Pedagógico, formar os professores, e atentar-se para que exista relação dialógica e

articulada entre as dimensões anteriores para alcançar a melhoria da qualidade da Educação.

Diante dessa súmula, menos prescritiva das ações operacionais a serem realizadas, refletimos sobre a possibilidade de autoria, criatividade e liderança na atuação profissional do coordenador pedagógico. Fazemos essa afirmação tendo como premissa que é necessário que o orientador pedagógico compreenda, inicialmente, qual é a especificidade da sua atuação, aquilo que o difere dos demais integrantes da carreira do magistério para, posteriormente, planejar ações alinhadas à concepção e alcance dos objetivos educacionais daquilo que lhe é específico.

Ao ingressar, com todas as dúvidas e incertezas, e se deparar com muitas atribuições a serem realizadas, o profissional, sem compreender direito a finalidade de tais ações, tende a ser consumido pela rotina na busca por cumprir a lista que lhe foi apresentada e, dificilmente, alcançará a atuação naquilo que lhe é próprio.

Com uma súmula menos prescritiva, não se corre o risco de o profissional não conseguir desdobrar essa atribuição em ações que lhe ajudem a alcançar o que dele é esperado? Sim, esse risco existe. No entanto, a própria abertura dada pela súmula de atribuições lhe permite questionar: “Como eu farei para realizar a atribuição que de mim se espera?”. Esse questionamento abre possibilidade de diálogo e estudo sobre os elementos que contribuem para a melhoria da educação, as experiências que têm trazido contribuições significativas para a formação dos professores, e quais meios e instrumentos o orientador pedagógico lançará mão para organizar o seu trabalho.

O excesso de atribuições interfere diretamente na constituição da identidade do coordenador pedagógico (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2016) e não contribui para que ele seja a liderança pedagógica da escola, crie espaços e tempos formativos, aja colaborativamente com seus pares, especialmente com os professores que efetivam os processos de ensino a partir do que pensam, sabem e fazem, portanto a liderança precisa criar espaços em que seja possível repensar, refletir, experimentar, ousar e avaliar as ações educativas.

Reafirmamos novamente que tanto o excesso quanto a falta aprisionam o orientador pedagógico na sua atuação profissional. Logo, apesar de ser extremamente importante regulamentar a profissão, como já dissemos em outro momento, as ações precisam ser acompanhadas, subsidiadas e discutidas *pelos* e

com os profissionais que exercem a orientação pedagógica numa perspectiva de continuidade.

#### **4.2 Escrito Narrativo “Pérola”: quais dimensões da atuação profissional são mais evidenciadas pelos orientadores pedagógicos nesta atividade?**

Retomamos novamente o aporte teórico fundamentado nos estudos de Placco, Almeida e Souza (2015) para analisar se, nesta atividade, despontam as dimensões articuladora, formadora e transformadora, e quais delas são mais destacadas pelos orientadores pedagógicos.

Lemos todas as atividades, e, das 41, 38 atividades estabeleciam relação com a atuação profissional e as dimensões já citadas. Das outras três atividades entregues, duas delas traziam experiências estritamente relacionadas à docência em sala de aula e, a outra, guardava relação apenas com a direção de escola.

Antes de propormos algumas reflexões, é preciso salientar que essas dimensões mantêm estreita relação entre si, portanto, ao articular ações em torno do projeto político pedagógico da escola, é possível que essa ação também tenha um caráter formativo, seja para a comunidade, alunos ou professores. Também é possível que, ao formar os professores, essa ação se desdobre em um projeto coletivo desenvolvido pelos professores com as diferentes turmas de alunos da escola. Contudo, buscamos identificar a dimensão que mais fica evidenciada no decorrer da atividade, aquela que desponta de forma prioritária, apesar de estabelecer relação com as demais.

A partir desta consideração, analisamos as dimensões que apareceram com maior força na atividade “**Pérola**” e identificamos:

Em 16 escritos a dimensão articuladora apareceu de forma prioritária;

Em 12 escritos a dimensão formadora apareceu de forma prioritária;

Em 7 escritos as dimensões articuladora e formadora estavam intrinsecamente ligadas, não sendo possível fazer destaque a uma ou a outra de forma prioritária;

Em 2 escritos as dimensões articuladora e transformadora estavam intrinsecamente ligadas, não sendo possível fazer destaque a uma ou a outra de forma prioritária;

E 1 escrito narrativo trouxe as três dimensões de forma articulada e com característica de complementaridade entre si.

Notamos que a dimensão transformadora não apareceu de forma prioritária em nenhum dos escritos narrativos da atividade “**Pérola**”. Esta dimensão está sempre na relação com outra, ou seja, não dá para transformar a qualidade da educação de forma isolada. À medida que o orientador pedagógico articula processos pedagógicos significativos, em algum grau, pode impactar positivamente a qualidade da educação e provocar a transformação. Também, ao coordenar processos formativos consistentes, com características colaborativas e com espaço de autoria para todos os envolvidos, essa transformação também pode ocorrer. No entanto, sem as dimensões articuladora e formadora, a transformadora parece inalcançável.

Encontramos a dimensão articuladora evidenciada de muitas maneiras e trazemos alguns excertos que nos auxiliam a compreender quais atividades relatadas estão na relação com essa dimensão:

Percebi a angústia da mãe e pensei em formas para ajudar a criança, entrei em contato com a enfermeira do Posto de saúde e encaminhei a criança para consulta através do projeto Escola Saudável. Durante uma reunião de matriciamento na unidade de saúde, obtive o retorno da própria enfermeira e psicóloga que se comprometeram a acompanhar o caso do aluno. Poucos dias depois a mãe retornou à escola para agradecer pela atenção dada a ela. Sinto que foi muito importante poder fazer parte da ajuda que essa mãe e filho receberão. E sinceramente, espero poder ajudar muitas outras pessoas! (RENATA GOMES).

Era uma excelente escola, porem a parte administrativa da mesma não ia bem e tínhamos frequentes atrasos e falta de pagamentos. Assim como coordenadora fazia a mediação entre professores, direção e financeiro para que o trabalho pedagógico não perdesse a qualidade. Sempre tive um diálogo aberto e respeitoso com as professoras, tratando com muito carinho e acolhendo suas angústias e reclamações. O objetivo foi sempre lidar da melhor forma possível, para que ambas as partes desenvolvessem um bom trabalho e para não afetar nossos alunos e pais (ÍRIS).

O que venho observando com uma experiência única durante os oito meses neste cargo é o fato de termos condições de estar entre os professores e a direção da escola, entre a escola e a comunidade escolar, podendo circular por várias situações que interferem na escola. E através dessa relação harmoniosa poder de alguma forma ajudar as pessoas a pensar na melhor solução, dar apoio e estar junto. Fazer com que todos possam realmente se sentir confortáveis e confiantes e incentivá-los sempre a trabalhar em equipe, pois os resultados tendem a ser os melhores possíveis (DAIANE).

A partir do que nos dizem os orientadores pedagógicos, compreendemos que a dimensão articuladora é destacada ao entrelaçar diferentes sujeitos em torno de

um objetivo comum. Em uma das situações, o orientador pedagógico articula diferentes instituições de apoio ao aluno e cuidados de saúde para superar as dificuldades constatadas que, para a família de forma isolada, eram intransponíveis. Diante dos resultados positivos, esta experiência ganha *status* de preciosidade e figura entre as experiências que só poderiam acontecer com o orientador pedagógico.

Na situação seguinte, o orientador pedagógico atua como um mediador de conflitos entre a direção e os professores, ocasionado por situações administrativas e impactos financeiros no salário dos docentes. Esse é um cargo de grande proximidade com os docentes e com o diretor, portanto, em muitos momentos, é preciso conduzir as situações de forma acolhedora e sem perder de vista que dentro da escola não devemos ter *lados*. O *lado* dos professores... o *lado* do diretor. Precisamos unir esforços para alcançar o nosso objetivo maior que é promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. A diretriz que possibilita essa unicidade é o projeto pedagógico da escola. É evidente que cada profissional, dentro da especificidade de sua atuação, deve se esforçar cada dia mais para desenvolver os processos que são de sua competência de forma correta e dentro dos prazos para evitar prejuízos aos demais envolvidos. A escola, como um organismo vivo e pulsante, sente as consequências de todas as ações desencontradas e isso impacta diretamente no engajamento e ânimo dos trabalhadores.

No terceiro excerto, analisamos as contribuições trazidas por uma orientadora pedagógica que atua a 8 meses no cargo neste contexto de pandemia, em que as escolas desta rede de ensino buscam efetivar o direito à educação dos alunos, por meio das Atividades Não Presenciais (ANPs). A orientadora destaca o trabalho em equipe e a possibilidade de circular entre várias situações e fazer com que todos possam se sentir confortáveis e confiantes. Podemos observar o quanto a dimensão articuladora ganha um caráter interativo e a orientadora toma para si a responsabilidade de ajudar e transitar em todos os espaços e situações que impactam na educação. Entendemos a importância dessas ações e o quanto essa atitude ajuda a estabelecer vínculos entre os profissionais. Alertamos, contudo, para o que já vínhamos destacando no decorrer desta pesquisa: o orientador tem a sua especificidade e a centralidade de sua ação está na formação de professores. É

necessário cautela para que as ações articuladoras não ocupem a centralidade da atuação profissional em detrimento das ações formadoras.

Observemos a seguir um excerto bastante característico da dimensão formadora:

[...] posso mencionar a situação que ocorreu logo no início do ano letivo, quando apresentei para o meu grupo de professores um modelo de Sequência Didática alinhado com a BNCC e com o Currículo Paulista, como proposta de estudo e registro num dos encontros do HTPC. (...) O grupo foi bem receptivo em sua maioria, porém, um dos professores veio até mim declarando que não tinha o hábito do registro de Sequência Didática, destacou que nunca o tinham orientado e nem ao menos pedido nas escolas e/ou redes anteriores. Logo, precisei organizar horários de atendimento com este professor, que relutou um pouco, porém quando compreendeu a importância do planejamento registrado, da sequência didática, o mesmo se organizou para entender e produzir o documento. Enfim, logo após este estudo do professor, o mesmo novamente me procurou para dizer que tinha compreendido a importância do documento, não somente como registro, e sim como reflexão e melhoria da sua prática pedagógica. O professor, compreendeu o documento como instrumento de organização, de reflexão e estudo. Disse: “Dá trabalho, mas funciona muito!” Foi particularmente prazeroso ouvir isso, me senti exercendo realmente a minha função (CAROL).

Ao atuar na dimensão formadora, centralidade da ação do orientador pedagógico, Carol nos relata todo o investimento realizado para iniciar o processo formativo com toda a equipe, a atenção individualizada de acordo com a necessidade identificada, a persistência no acompanhamento e a satisfação em enxergar o resultado positivo de sua atuação. Na dimensão formadora, o investimento realizado tem desdobramento nos processos de ensino e aprendizagem, portanto impactam a qualidade da educação e ajudam a alcançar a dimensão transformadora. Esse relato nos auxilia a encontrar caminhos para sair daquela situação: “Puxa, o que foi que eu fiz hoje mesmo? Corri tanto e ainda tenho um monte de coisa pra fazer!”.

Algumas vezes, os profissionais trabalham e se desgastam muito, contudo estão realizando funções que não são de sua competência. Desse modo, pulverizam o tempo, esgotam as forças e veem que falta alguma coisa na sua vida profissional. Possivelmente falta definir o que lhe é próprio e investir naquilo. Sabemos que não é tarefa fácil, nem isolada, no entanto é preciso despertar para essa necessidade: “O que eu faço aqui? O que eu deveria fazer aqui?”.

Daremos prosseguimento com uma orientadora que nos conta sobre a articulação entre as dimensões articuladoras e transformadoras na sua atuação profissional:

Vou destacar a atribuição: *Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução*. Uma pérola que me é muito preciosa foi o de nesses 3 anos atuando na mesma unidade poder acompanhar o desenvolvimento de um pequeno grupo de alunos. (...) Acompanhando a execução do planejamento pedagógico, junto com o docente responsável pelos alunos, iniciamos uma série de ações visando o avanço do grupo. Dentre as ações é possível destacar: diálogo e acolhimento frequente com cada um dos alunos junto à orientação pedagógica; planejamento de intervenções a serem aplicadas durante as aulas; chamada dos responsáveis de maneira sistemática, sempre de modo acolhedor e orientador para as necessidades dos alunos. [...] (BEATRIZ AURORA).

Observe que neste processo também fica subentendida a dimensão formadora, porém, a dimensão articuladora – dos processos pedagógicos – ganha mais destaque e força. Ela prossegue dizendo que, ao final de um ano, já foi possível observar progressos significativos:

Senti uma imensa alegria ao final do ano, onde todo aquele grupo foi aprovado pelo conselho de classe com elogios de todos!!!! Ao nos reunirmos com os responsáveis ver em seus rostos a alegria de ter conseguido uma vitória com seus filhos!  
Esse ano iniciamos em continuidade com as ações, e em diálogo com o docente responsável. Chegou o relato de que eles, antes desinteressados e por vezes com indisciplina, agora em sala de aula se ofereciam para formar dupla produtiva com outros colegas com as dificuldades demonstradas por eles anteriormente (BEATRIZ AURORA).

Cabe salientar que a articulação dos processos pedagógicos possibilitou que a transformação acontecesse na vida daqueles alunos, nas concepções daquele professor, na confiança e satisfação daqueles pais, e na alegria da orientadora em constatar que foi possível contribuir com a aprendizagem e mudança daqueles alunos e responsáveis. Um ponto chama atenção: a orientadora conseguiu permanecer nesta mesma unidade escolar por um período de três anos, apesar de ser designada para o cargo no início do ano e ter a designação cessada ao final do ano letivo. Poderia acontecer de, em uma dessas atribuições, outro orientador melhor classificado ter escolhido esta vaga e o trabalho iniciado sofrer uma ruptura, com possibilidade de reinício ou não.

Para finalizar a análise deste instrumento, gostaríamos de apresentar a atividade desenvolvida pela orientadora pedagógica Catarina. Ela nos relata a

experiência de ingressar em uma escola, depois pedir remoção e ir trabalhar em outra escola, no entanto, retorna à escola inicial. É um percurso de reflexão, crítica e encontro de si enquanto coordenadora pedagógica.

Logo no início, relata o impacto da falta de estrutura e condições de atuação na especificidade que é própria do seu cargo:

Após 20 dias trabalhando em voo solo, o Diretor da escola assumiu a escola e começou a trabalhar, ainda sem escriturário a rotina da secretaria da escola foi consumindo boa parte da demanda de trabalho tanto para mim quanto para o diretor. No final do primeiro semestre daquele ano chegou à escriturária para trabalhar conosco, liberando assim a demanda de trabalho de um setor que não é propriamente de um coordenador pedagógico (CATARINA).

Demonstra bastante consciência de que está em uma situação que não lhe pertence, é imposta pela realidade, mas traduz a falta de condições de trabalho. Passa a compartilhar e refletir sobre as ações relacionadas à dimensão formadora: “O grupo docente desta escola se manifestava, em sua maioria, solícito e generoso quanto ao querer que a escola ‘ande’ como grupo, como comunidade, aliás, esse é um ponto que conta muito para um coordenador pedagógico.” (CATARINA). Devido ao desgaste na relação com o diretor da escola, os dois profissionais entram em remoção e Catarina passa a atuar em uma escola menor.

O período de dois anos que se seguiu foi de reflexão a respeito de sua atuação e sobre os pilares sob os quais se assenta as bases da orientação pedagógica. Ela comunica em sua atividade:

[...] percebi que eu conseguia, e sim, fazia um trabalho efetivamente de coordenador na escola anterior, na qual eu tinha liberdade e um grupo docente disposto a trabalhar de maneira autônoma e criativa. A escola menor trazia tudo pronto aos professores, colocava exatamente uma medida e uma expectativa esperada sobre a ação de todos, até mesmo de mim. Esse controle exacerbado me fez enxergar que numa escola democrática é necessário frustrar-se, e muito, pois, não temos controle sobre o outro e nem devemos tê-lo, quando se almeja podar e/ou moldar pessoas, há aí um lugar onde não cabe um coordenador pedagógico ativo, líder e libertador (CATARINA).

Ao sair e olhar criticamente para as suas experiências construídas naquela outra escola, fica evidente para Catarina que, naquele espaço, ainda que não com todas as condições necessárias, lá a sua ação era efetivamente de uma coordenadora pedagógica. Depois de dois anos, retorna para sua escola anterior. Veja que, ao final da frase, ela traz atributos como ativo, líder e libertador. O

orientador pedagógico precisa assumir a liderança pedagógica que lhe pertence, ele não é um coadjuvante na escola, do palco do pedagógico, ele figura ao lado de muitos outros atores que também são protagonistas. A Educação é uma peça onde todos devem brilhar, de forma diferente, mas com muito esplendor e plenitude.

Por fim, Catarina nos remete à dimensão transformadora quando aponta “A liberdade e a autonomia são palavras indispensáveis para o exercício de uma educação de qualidade.” (CATARINA).

Encontramos todas as dimensões da atuação do orientador pedagógico no escrito narrativo “**Pérola**”. A dimensão articuladora foi a mais citada (16), seguida de perto pela dimensão formadora (12). Na relação direta e inseparável entre as duas primeiras citadas encontramos (7) apontamentos. Se é verdade que atingir a dimensão transformadora não é tarefa fácil, é igualmente factível. Ficou demonstrado a profundidade das reflexões tecidas por nossa orientadora Catarina e o quanto pensar sobre o seu trabalho, suas possibilidades e os limites encontrados a impulsionou a dar novos rumos para sua trajetória profissional. Se a escola para qual retornou era a mesma na qual já havia atuado (o que dificilmente seria verdade), ela, com certeza, já não era a mesma Catarina que de lá se despediu há dois anos. Voltava outra, estava transformada pela experiência vivida e olhava agora muito mais para as possibilidades que tinha. Até mesmo o conflito e desencontro de ideias e ações foram reconfigurados e, a partir da experiência vivida na nova escola, tornaram-se parte do processo democrático, da pluralidade de ideias e diversidade que caracteriza o coletivo.

#### **4.3 Escrito narrativo “Eu, orientador pedagógico”: o que as narrativas nos indicam a respeito dos saberes experienciais mobilizados pelo orientador pedagógico em início de carreira para atender as exigências de sua atuação profissional?**

Com base em Tardif (2014), compreendemos que o próprio trabalho mobiliza o desenvolvimento de saberes experienciais, aqueles que nos possibilitam atuar profissionalmente a partir das necessidades e das respostas que construímos para atender tais necessidades.

A partir das leituras de todas as narrativas pretendemos compreender quais saberes experienciais são mobilizados pelo orientador pedagógico para atender as exigências de sua atuação profissional.

Os orientadores nos levaram a compreender que esses saberes são construídos durante a atuação profissional e de forma colaborativa. Uma construção que se efetiva *na e pela* prática: “Teria que aprender essa atuação, aprender com eles e contava com o apoio da equipe” (BENEDITA). Outro orientador pedagógico, nos relata que buscou a ACIEPE para “aprender a função e aprender com a função” (MIGUEL ARCANJO).

Dessa forma, vão se revelando alguns pontos bastantes complexos do universo ainda turvo de atuação do orientador pedagógico: quais ações devem ser priorizadas na sua atuação profissional; quem pode lhe fornecer o auxílio necessário nesses primeiros anos de atuação (a sua rede de apoio); onde buscar a fundamentação teórica para embasar sua prática profissional. Durante os encontros da ACIEPE, os participantes citaram seus orientadores pedagógicos, no entanto, apenas a presença desse profissional no espaço escolar não garantiu o conhecimento, por parte dos demais profissionais, das atribuições que o orientador pedagógico desenvolve na prática. Vejamos:

Os primeiros dias foram bem decepcionantes, principalmente porque queria aprender as atribuições e atuava na verdade como um **faz tudo** na escola. (BENEDITA).

(...) simplesmente fui atribuída em um dia e iniciaria no outro sem nenhuma instrução apropriada (MARIA CRISTINA RIBEIRO).

Aos poucos, fui alinhando com as diretoras o que pensava em fazer, assim, ouvia o que elas traziam. Sim, eu tive que tomar a iniciativa quanto o ‘ser orientadora pedagógica’, visto isso, segui esse caminho (ANE).

Percebi que houve uma identificação pessoal com o cargo e também que aquilo que eu fazia ideia em ser as atribuições do orientador, estava bem abaixo da realidade. Há uma lista grande de atividades a serem feitas e responsabilidades (FLOR).

Estão em início de carreira e precisam formular uma proposta de atuação profissional, pois ao chegarem na escola não encontram a definição das ações pedagógicas e formadoras que devem priorizar no desenvolvimento do trabalho. Neste momento, também sentem o impacto da imagem que outros profissionais têm do orientador pedagógico “(...) tive momentos de dificuldades, pois era a mais

inexperiente das professoras do grupo e me colocaram na posição de detentora de todas as respostas.” (MARIA ALICE).

Sem muito conhecimento sobre a orientação pedagógica, recorrem à sua rede de relações e aos profissionais mais experientes que possam lhe indicar alguns caminhos: “Estava conseguindo me adequar às atribuições do cargo com o auxílio de outros orientadores, da direção e através de estudos, quando [tudo] estava se encaixando sobre o planejamento do ano letivo, a pandemia chegou.” (ELIS). Outra orientadora nos relata a complexidade da atuação, “Sempre soube que o trabalho de uma orientação pedagógica não era fácil, mas nunca imaginei ser tão difícil quanto é.” Na mesma narrativa, nos informa como busca superar essa dificuldade “buscamos ajuda para as preocupações e dificuldades nos pares mais próximos, ou muitas vezes de experiências vividas na carreira de professora.” (TEREZA).

Frente às necessidades que têm diante de si, começam a mobilizar diferentes saberes, ou desenvolver algumas habilidades que, antes da orientação pedagógica, não lhe eram requeridas:

Fui muito bem acolhida pelo diretor e pela maioria da equipe, mas nem imaginava o que faria ali com aquele monte de informações a respeito do primeiro conselho de classe. Havia recebido todas aquelas informações, não sabia mexer no sistema, eu não tinha muita habilidade técnica de informática, mal sabia digitar um texto, copiar, colar, inserir uma imagem e pesquisar na internet (MARIA CRISTINA RIBEIRO).

Então, alguns saberes técnicos, para atuação profissional, são solicitados aos orientadores. Saberes da área de informática, tratamento e interpretações de dados, planilhas, planejamento, pesquisa e organização de formações utilizando ferramentas de interação e comunicação.

Também são necessários o desenvolvimento de saberes de natureza da convivência humana, saberes relacionais, já que compreendem o orientador pedagógico como um profissional *do humano*,

[...] a educação se faz nas relações humanas e essas relações muitas vezes são imprevisíveis e, portanto, muitas questões que surgem nesse campo serão resolvidas com o exercício constante das habilidades interpessoais (CLÍVIA).

Enfim ser OP é se reinventar, praticar a resiliência, orientar, organizar, auxiliar, ouvir e acima de tudo SER HUMANO (ADELAIDE SILVA).

Ainda no campo das relações humanas, a mediação de conflitos também é trazida como uma habilidade necessária à atuação profissional, “(...) os professores não falavam com a direção e vice-versa, eu era o meio entre eles, não foi fácil esta fase.” (ANA MARIA).

No contexto de excepcionalidade provocado pela pandemia que estamos vivendo, a orientadora destaca que “(...) preciso me preparar mais nessa habilidade socioemocional que tanto a BNCC nos mostra, a necessidade da empatia e outras habilidades mais.” (ROSA ADRIANO).

Os saberes da docência e o cuidado emocional também são apontados como necessários ao orientador pedagógico:

[...] temos que ter claramente definidas as metodologias e a didática aplicada em sala de aula, e buscar [nos] atualizar sempre com estudos, formações, cursos. [...] Precisamos estar bem emocionalmente, para acolher, escutar e orientar no momento certo (REGINA QUEIROZ).

Aprofundamos, neste momento, a questão dos saberes da prática docente trazida pela orientadora, tendo em vista que o orientador pedagógico precisa formar seus professores, esse deve ser o foco de sua atuação. Nesta perspectiva, alguns orientadores se viam em situações nas quais

[...] tinha que dar conta de formação de professores alguns com mestrado, outro falava três idiomas, a maioria pós-graduados, bem qualificados, experientes na carreira, e outros sem nenhuma experiência clamavam por ajuda, pois não sabiam como fazer para que as crianças aprendessem, e principalmente, se comportarem, preocupadíssimos com as avaliações externas, como acolhê-los em suas angústias e incentivá-los a avançarem ainda mais em seus estudos? (MARIA CRISTINA RIBEIRO).

Em diálogo com esse pensamento sobre o saber da prática docente, duas orientadoras pedagógicas que atuaram com Professores de Ensino Básico II (PEB II) relatam a experiência que tiveram:

A equipe de professores do fundamental II foi muito acolhedora comigo, muitos já me conheciam e sabiam da minha dificuldade em encarar essa jornada. Tornaram-se meus parceiros e tenho lembranças significativas destes momentos. Foi aqui que entendi que o meu papel enquanto formadora não era ensinar a nenhum deles como dar aulas ou como abordar determinados conteúdos, afinal eles eram muito experientes e dominavam isso com o “pé nas costas”. Muitos já haviam vivenciado a gestão escolar por muito mais tempo do que eu estava atuando [na] rede. Foi então que resolvemos promover discussões sobre assuntos que fossem

pertinentes para a maioria, assuntos escolhidos por eles ou por mim, isso era indiferente, só precisava ser um momento prazeroso e significativo. (MIA).

E o PEB2? Amei a experiência, nunca imaginei que iria gostar de trabalhar com adolescentes, mas foi positivo, a troca, os professores e alunos. Eu acho que ganhei uns 10 anos de vivência profissional com tudo isso (ANA MARIA).

Constatamos que as relações estabelecidas pelo orientador pedagógico com os professores de ensino básico II (PEB II), não é uma relação de ensinar, mas de compartilhar conhecimentos, refletir sobre as experiências, propor alternativas para o trabalho com as especificidades dos alunos em sala de aula, engajamento no projeto coletivo da escola. Algumas vezes, os orientadores ficam tensos nessa relação com os professores formados em outras licenciaturas porque, acriticamente, tendem a pensar que precisam ensinar os especialistas a lecionarem. Não é verdade. Os professores especialistas nas diferentes disciplinas curriculares tiveram formação superior para serem habilitados a desenvolverem os conteúdos e a metodologia de ensino. Claro que toda formação tem sua limitação, mas essa situação pode ser superada pela parceria entre os professores de uma mesma disciplina, por meio de espaço/tempo organizado pelo orientador pedagógico, onde os mesmos, a partir dos conhecimentos específicos que possuem, podem contribuir uns com os outros.

Se tecemos essa colocação em relação aos PEB II, ficamos nos perguntando: e os professores que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisam ser ensinados? Novamente relembramos, o orientador deve formar os professores e, para isso, deve lançar mão de todas as possibilidades que estiverem ao seu alcance. Estabelecer parcerias dentro da escola entre os professores iniciantes e os experientes, auxiliar na elaboração, execução e avaliação do planejamento, propor estudos que atendam às necessidades específicas do professor.

Gostaríamos de sugerir que os orientadores pedagógicos atuassem com os professores destes segmentos, em especial os iniciantes, da mesma forma que gostariam de serem vistos, ouvidos e atendidos. Basta deslocar um pouco o olhar. A parceria entre o orientador pedagógico experiente e o orientador pedagógico iniciante se estabelece da mesma forma que a parceria entre dois orientadores pedagógicos em início de carreira? A parceria entre os orientadores pedagógicos

entre si é suficiente para suprir todas as necessidades da atuação profissional, ou em alguns momentos é necessário que essa parceria se estabeleça com a direção da escola? O processo formativo que promove o desenvolvimento de saberes para uma atuação de melhor qualidade é um processo complexo para todos os cargos.

Retomando a questão dos saberes, igualmente importante é saber conduzir processos de ensino e aprendizagem no âmbito da escola, o projeto político pedagógico da instituição, ter uma visão sistêmica da instituição, do coletivo e dos segmentos que a compõe.

A visão macro da escola quando estamos gestores nos faz compreender a importância da função que exercemos e como algumas ações refletem na vida de muitas pessoas, dessa forma, ponderar sobre as decisões é de suma importância (OLÍVIA).

Diante de todos esses saberes, as narrativas também nos indicam a consciência dos profissionais de que essa busca, pelos saberes necessários de ser compartilhada por todos, demandam do sistema, inclusive, o atendimento a essa necessidade:

Ah, seria tão bom se houvesse formações específicas para orientadores como essa, mas em nível de rede (MARIA CRISTINA RIBEIRO).

O que eu senti que faltava era uma formação para orientadores da rede, principalmente para os iniciantes (ELIS).

É uma falha muito grande não haver um programa de formação assim disponível para todos os ingressantes nos cargos de gestão na rede municipal, pois certamente geraria profissionais mais preparados e confiantes, que conseqüentemente refletiriam isso nas suas unidades transformando o trabalho com os docentes e toda a comunidade escolar (RENATA GOMES).

Embora perdida, gostei bastante da experiência, só acho desconfortável ter que descobrir o que deveria fazer perguntando, questionando e pesquisando, busquei ajuda de conhecidos da área, inclusive meu orientador anterior que se mostrou aberto a ajudar no que eu precisasse (LAURA).

Espero um dia ter essa oportunidade e ainda mais, espero um dia que os Orientadores Pedagógicos tenham suporte, oportunidade e condições de se unirem, estudarem juntos, dividirem aflições, assim como os professores tem em seus HTP's (LÍVIA – vice-diretora designada).

Realizamos o fechamento deste instrumento com esta demanda consciente e crítica pela institucionalização de formação em serviço para os orientadores pedagógicos, que atenda a especificidade da sua atuação profissional e, de forma

especial, a inserção profissional da entrada até os 3 anos de atuação. Os profissionais têm consciência da sua responsabilidade e do impacto que a sua atuação profissional pode alcançar.

Apesar de tantos desafios, e alguns que não conseguimos resolver por não depender somente na nossa função, estou feliz em poder contribuir para uma educação com qualidade, professores bem atendidos, gestão mediadora e alunos estimulados (REGINA QUEIROZ).

Acredito na educação pública de qualidade e na escola como um espaço democrático de construção de saberes, tenho consciência da função social dos educadores e estou disposta a contribuir, orientando, estudando, trocando experiências para assim construirmos uma sociedade mais justa igual para todos e penso ainda, que somente a educação será capaz de uma mudança social significativa (OLÍVIA).

#### **4.4 Episódios temáticos: os dados em movimento na relação com os saberes experienciais**

Definimos dois episódios temáticos para refletirmos sobre os saberes experienciais da orientação pedagógica.

O primeiro deles, ***A questão dos saberes para os orientadores pedagógicos***, nos remete à reflexão da constituição do orientador pedagógico enquanto um sujeito de saberes e capaz de contribuir com o trabalho realizado na escola.

No segundo, ***Orientação Pedagógica: um cargo de estabelecimento de pontes***, buscamos explicitar alguns saberes experienciais que os orientadores pedagógicos consideram importantes para atuarem profissionalmente.

Ao final de cada episódio temático teceremos algumas considerações.

**Quadro 12:** Episódio temático 1 – A questão dos saberes para os orientadores pedagógicos

Título		A questão dos saberes para os orientadores pedagógicos
Cena		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham as experiências de sua atuação profissional e como a equipe escolar, em especial o diretor de escola, reconhece (ou não) suas possibilidades de contribuir efetivamente com o trabalho desenvolvido.
Narração da cena		A leitura do texto trouxe aos orientadores a possibilidade de discutir os limites colocados à sua atuação profissional, e as ações efetivadas por eles na escola.
Cenário		Leitura prévia do texto: LIMA, E.F et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM</b> • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007. Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a> . Acesso em 21.Abr.2020
Sujeitos da pesquisa	Miguel Arcanjo;	<p><b>Miguel Arcanjo:</b> “Olha isso: acabei de receber uma mensagem de uma professora dizendo ‘Miguel Arcanjo, pergunta pra <i>fulana</i> (que é a diretora que eu não vou citar o nome), se tem alguma legenda no texto do PPP [Projeto Político Pedagógico]. Quer dizer, eu passei de um ponto que nem ler eu sei mais! Não sei ler, não sei escrever, não sei interpretar! Não é mais fácil perguntar logo pra pessoa do que perguntar pra mim? E aí eu começo a pensar: ‘Pra que que a gente serve? Qual é a função real do orientador pedagógico? Ser um secretário?... Reproduzir?’ Porque é muito legal... você tem uma função lá dentro, mas não tem! Foi o que várias pessoas falaram! Não sou eu que estou falando...eu falo, mas tem outras pessoas que falam também...seguem a outra pessoa e a gente fica descaracterizado, e isso desgasta demais (...) pelo menos vamos tentar colocar como o José de Andrade falou: ‘Saber delegar, respeitar e confiar!’ Existirão os erros? Com certeza!...Existirão acertos? Também! Mas existirá vida...existirá uma maneira de você entender... Porque que não desiste? Não sei, eu já tive tanta coisa na minha vida, tanta coisa que me aconteceu boa, mas maravilhosa, mas umas coisas ruins e que também aprendi muito, só que assim, não pare, continue... mesmo você não tendo voz ativa nenhuma. Sei lá... (ou tendo, dependendo da situação), você tem oportunidade de ter acesso a um monte de coisas que dentro da sala de aula você não vai ter: você vai ter acesso a informações, vai ter acesso a textos, a produções de professores, você vai poder estudar várias maneiras diferentes de trabalhar, você vai poder ver outros horizontes, vislumbrar outros horizontes, e isso aqui é a beleza do negócio... porque autoridade...autoridade...”</p>
CHAT	“É exatamente assim, Miguel Arcanjo.” (JOSÉ DE ANDRADE);	
CHAT	“Manda quem pode, obedece quem tem juízo” (HELENA CONDE)	
CHAT	“Parece que a gente não sabe fazer, e começa a reproduzir” (JOSÉ DE ANDRADE);	
CHAT	“Bem o que passamos no nosso dia a dia, as palavras do Miguel Arcanjo nos representam”; “Vamos em frente!” (ROSA ADRIANO)	
	CHAT	“Como usar essa autoridade é que é a questão.” (ROSA ADRIANO)
	CHAT	“(...) a autoridade vem com o tripé que foi citado hoje [delegar, confiar e respeitar], também como a hierarquia.” (FERNANDA GALVÃO);
	CHAT	“Não desisto porque sei o que eu quero. Tenho meu objetivo claro.”; “Oportunidade de continuar aprendendo, tendo outros olhares” (JOSÉ DE ANDRADE);
	Pesquisadora	Observa-se que a colocação de Miguel Arcanjo foi corroborada por outros orientadores pedagógicos, o que nos indica que tal situação não é difícil de ser reconhecida pelos profissionais que atuam na orientação pedagógica. No cotidiano realizam atividades burocráticas (dar recados, informações) e veem sua atuação profissional esvaziar-se na rotina estabelecida na escola. Nesse momento se questionam sobre qual é a sua função.

Fonte: Produção da autora. Novembro/2020.

No episódio temático anterior, o orientador Miguel Arcanjo explicita o sentimento de desvalorização dos saberes construídos no decorrer de sua trajetória profissional, tendo em vista que lhe foi solicitado que perguntasse à diretora sobre ter ou não uma legenda no texto disponibilizado para a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola: “eu passei de um ponto que nem ler eu sei mais! Não sei ler, não sei escrever, não sei interpretar!” (MIGUEL ARCANJO). Observemos que, ao ingressar nesta função dentro da carreira do magistério, ele se questiona sobre sua atuação: “Pra que que a gente serve? Qual é a função real do orientador pedagógico? Ser um secretário?... Reproduzir?” (MIGUEL ARCANJO). Outros

orientadores interagem pelo *chat*, desvelando algumas relações de poder que se estabelecem na escola e confirmando que esta é uma situação conhecida também por outros colegas.

A autoridade do diretor, ao mesmo tempo que é legitimada pelos orientadores pedagógicos, é também questionada na forma que se apresenta “Como usar essa autoridade é que é a questão” (ROSA ADRIANO). Em seguida uma orientadora retoma a necessidade do tripé delegar, confiar e respeitar.

Diante dessa situação, compreendemos que o orientador se sente capaz de enfrentar e superar os desafios colocados à sua atuação profissional, e espera exercer plenamente sua função: coordenar os processos pedagógicos da escola, formar os docentes, propor e conduzir planejamentos e projetos. Se viemos discorrendo ao longo da pesquisa das dificuldades encontradas para delimitar aquilo que é específico do orientador pedagógico, o episódio temático anterior nos ajuda a compreender que saber aquilo que não é papel do orientador pedagógico já é um passo rumo a essa delimitação.

Quando o orientador se questiona, ao ser colocado em uma atividade que considera de um secretário, ou de alguém que está ali para reproduzir ações porque “parece que [...] não sabe fazer” (JOSÉ DE ANDRADE), de algum modo ele denuncia a impossibilidade de aprender a profissão durante a atuação profissional, porque para isso ele precisaria de autorização.

Neste ponto, retomamos o que já destacamos no Capítulo Metodológico ao justificarmos o atendimento de outros profissionais na ACIEPE: é necessário discutir a especificidade e atuação do orientador pedagógico com todos os profissionais que trabalham na Educação. É importante compreender que a atuação na orientação pedagógica precisa de parceria, autoria e liderança.

**Quadro 13:** Episódio temático 2 – Orientação Pedagógica: um cargo de estabelecimento de pontes

Título		Orientação Pedagógica: um cargo de estabelecimento de pontes
Cena		Os orientadores pedagógicos, durante os encontros remotos do Eixo 2 da ACIEPE, que discutiu a especificidade do período de inserção profissional, compartilham alguns saberes experienciais que consideram importantes para atuarem profissionalmente.
Narração da cena		A leitura do texto promoveu a reflexão sobre aspectos do cotidiano profissional dos OPs, que se identificaram com excertos narrativos do trabalho de Pereira (2017). A partir desta relação, consideram a especificidade do cargo e como efetivá-la na atuação profissional.
Cenário		Leitura prévia do texto: PEREIRA, Rodnei. <b>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</b> 11/09/2017 p. 13; 113-116; 192-203; 213-219; 220-230; Disponível em <a href="https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf">https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20429/2/Rodnei%20Pereira.pdf</a> , Acesso em 08.out.2020.
Sujeitos da pesquisa	Catarina; Laura;	<p><b>Catarina:</b> “O cargo de coordenador/orientador é um cargo... assim... de pontes, né? Você faz ponte com o grupo de professores, né? De auxiliares... você tem que ter uma ponte com o diretor, a gestão, ali, administrativa da escola. Você tem uma ponte com a Secretaria da Educação... daí você tem uma ponte com a legislação... então, (...) Você tem que estar o tempo todo estudando, lendo, aprendendo para conseguir coordenar a escola, os movimentos da escola. E eu acho que com cada um desses, exige da gente uma habilidade diferente. Então, por exemplo, uma ponte com o grupo docente ou com [o] de auxiliares vai exigir que você chegue muito próximo deles para tentar reconhecer a necessidade e tentar corresponder, ou tentar trabalhar com eles bem junto mesmo, eu acho que daí é um trabalho bem ‘homem a homem’, digamos assim... Com a direção tem que ter uma parceria, né? Se você não tem uma parceria de um alinhamento de ideias, de concepções, você simplesmente não consegue trabalhar, né? Ou porque você vai ficar sobrecarregado com alguma coisa, ou porque a pessoa, de repente, vai te podar, vai te delimitar muito. Então eu acho que, assim, são várias habilidades que requerem da gente, né? Quanto a legislação, por exemplo, é... Não tem uma forma de você trazer para a escola se não for um conhecimento profundo, de você estudar, de você compreender, pra daí você repassar para todo mundo o porquê daquilo e aonde a gente se encaixa naquilo. Então eu acho que enquanto coordenadora, assim, são habilidades diferentes dependendo de qual ponte a gente vai fazer, né? Então eu acredito que com o passar do tempo a gente vá reconhecendo essas habilidades e vai amadurecendo a ideia do que você precisa em cada uma delas. E para isso você precisa de parceria, precisa de espaço, de tempo de estudo, e precisa do reconhecimento da unidade, sem o reconhecimento da unidade não dá pra fazer nada, praticamente, e... é aquilo que eu disse... é tempo, maturidade, experiência, parceria, acho que são coisas que são muito necessárias pra gente conseguir coordenar uma escola.</p> <p><b>LAURA:</b> Então, como a Catarina trouxe aí pra gente, eu fiquei aqui pensando, né? Ela fala do espaço... e o texto traz pra gente, como não tem uma especificidade do cargo de orientador, nem para o orientador, nem para toda equipe, né? Ninguém sabe, assim, o que realmente é específico do orientador, né? E o orientador acaba fazendo muitas coisas, e dentro dessas muitas coisas que ele tem a fazer, ele chega lá, na verdade, sem saber o que tem que fazer. É justamente porque não tem uma formação específica dizendo pra ele: ‘Olha, você vai chegar lá assim... você vai ter que ir por esse caminho...’ Não tem! Então, é um desafio muito grande porque além de você ter que conhecer o espaço, conhecer as pessoas, você tem que conquistar esse espaço, conquistar as pessoas, conquistar o respeito. Então, como o texto nos traz, são muitas atribuições mesmo! A gente tem que estar bem centrada pra não ficar perdida no meio do caminho...</p>
<p><b>CHAT</b> “O orientador é o camaleão na escola! Habilidade de adaptação.” (GRACI PEROSA) “Para o orientador eu acho que falta suporte da rede (digo novamente que não sou OP, então é o que percebo). Ele precisa se estruturar para as formações, mas acaba tendo que fazer isso por sua vontade e buscando seus próprios meios...” (LÍVIA – vice-diretora designada)</p>		
<p><b>CHAT</b> “Nas duas creches que atuo, o apoio da direção foi fundamental, mas sinto falta da formação específica de orientador, essa troca com os pares é fundamental, esses momentos de diálogo aqui no grupo está sendo muito bom, não me sinto sozinha e percebo que muitas tem esse mesmo pensamento.” (ELIS)</p>		
<p><b>CHAT</b> “Acredito que a direção é fundamental em ouvir, partilhar, colaborar. Se o próprio diretor não acredita no desempenho do orientador designado, não há como desenvolver um trabalho concreto. Os próprios diretores ficam exaustos com a troca de orientador na escola.” (GRACI PEROSA)</p>		
Pesquisadora		Estabelecer a especificidade do cargo de orientador pedagógico não é tarefa simples, no entanto os profissionais vão compreendendo que é a partir dessa delimitação que conseguirão atuar de forma significativa, e colaborar para construir a identidade do orientador/coordenador. Essa é uma construção que se efetivará no coletivo, nas discussões entre os pares e com espaço/tempo de formação institucionalizada. Ganha destaque o diretor de escola como parceiro e colaborador com o trabalho a ser desenvolvido.

Fonte: Produção da autora. Novembro/2020.

Neste encontro, surgiu, a partir da coordenadora Catarina, a orientação pedagógica como um cargo de estabelecimento de pontes. Vamos nos atentar para o fato de que a descrição que ela faz das pontes mantém relação direta com as dimensões articuladora, “Você tem que estar o tempo todo estudando, lendo, aprendendo para conseguir coordenar a escola, os movimentos da escola” (CATARINA), e formadora, “ponte com o grupo docente ou com [o] de auxiliares vai exigir que você chegue muito próximo deles para tentar reconhecer a necessidade e tentar corresponder” (CATARINA). Existe uma ação crítica e reflexiva na consideração da coordenadora, já que faz a ligação entre todos os segmentos e ações que impactam na atuação do orientador pedagógico.

As habilidades interpessoais e de comunicação far-se-ão tanto mais necessárias à medida que o caráter humano e relacional da orientação pedagógica vai sendo iluminado. Há que se gostar de gente para se lançar nesta atuação!

As demandas são de ordem pedagógica, mas também administrativa. À medida que as pontes se estabelecem, demandam habilidades para organizar e analisar dados de rendimento escolar dos alunos; habilidades técnicas para planejar formações com a utilização de recursos tecnológicos; conhecimento a respeito de leis, diretrizes e outras normativas que precisam ser observadas pela escola, entre outras de ordem interpessoal. Diante de tantas pontes a serem estabelecidas, é preciso flexibilidade e capacidade de adaptação, gosto pelos estudos e busca por formação que permita superar as dificuldades encontradas.

No entanto, o episódio temático 2 também nos permite constatar que os profissionais demandam um programa institucionalizado de formação específica para a orientação pedagógica que lhes permita conhecer e atuar dentro da especificidade do cargo que ocupam, discutir seu fazer profissional com os pares, conhecer outras realidades e experiências.

Interessante observar que os apontamentos da Professora de Ensino Básico I, que estava designada como vice-diretora, sobre a necessidade de garantir um espaço de diálogo e formação, semelhante aos HTPs dos professores, para os orientadores pedagógicos, foi corroborada pelos comentários no *chat*, sendo que Placco *et al.* (2012) já nos apontava essa necessidade como indicamos no Referencial Teórico.

#### **4.5 Conhecimentos produzidos a partir da triangulação dos resultados dos instrumentos**

Ao analisar o escrito narrativo “**Pérola**”, identificamos que as três dimensões da função do orientador pedagógico perpassaram as experiências e ações relatadas como “aquilo que só poderia acontecer com o orientador pedagógico” (comanda da atividade).

A dimensão articuladora foi a mais identificada nos escritos narrativos, acompanhada pela dimensão formadora, e encontramos três relatos que estabeleciam relação com a dimensão transformadora.

Os orientadores pedagógicos demonstraram consciência da responsabilidade que o cargo lhes impõe e, muitas vezes, foi possível notar crítica e reflexão sobre a função que ocupam e a realidade na qual desenvolvem seu trabalho.

A complexidade da sua atuação ficou evidenciada nas diferentes articulações e interações que se estabelecem na escola. Responsáveis, comunidade, professores, outros profissionais que atuam na escola, e Secretaria da Educação devem trabalhar com o objetivo de garantir uma educação de qualidade social para todos os alunos. Estabelecer esta articulação entre os diferentes envolvidos no processo educacional já é um desafio consideravelmente grande, no entanto os orientadores pedagógicos em início de carreira ainda precisam lidar com o excesso de atribuições: reencontramos as urgências atravessando a atuação profissional do orientador pedagógico.

Na legislação que normatiza a orientação pedagógica nas três prefeituras, observamos que, em Cabreúva e Sorocaba, a dimensão articuladora também se sobressai em relação às demais. Notamos que na Prefeitura de Votorantim, o caráter eminentemente de liderança e autonomia na coordenação pedagógica fica mais evidenciado.

É importante que todos compreendam que o orientador pedagógico é a liderança pedagógica da escola, portanto, autonomia, autoria e criatividade são características e condições necessárias para o desenvolvimento de uma atuação profissional significativa e impregnada de sentido.

Diante do excesso de atribuições, agravado pelo caráter operacional e burocrático de algumas delas, a atuação do orientador pedagógico corre o sério

risco de perder a centralidade na formação dos professores e no projeto político pedagógico para se caracterizar como um profissional de apoio, administrativo, ou “o faz-tudo da escola”. Essa situação traz graves consequências para a qualidade da educação, já que as mudanças (para melhor ou pior) acontecem a partir de pequenas, mas importantes ações, que realizamos cotidianamente.

Na análise que realizamos do Escrito Narrativo “**Eu, Orientador Pedagógico**”, tivemos o encontro com os saberes experienciais que os orientadores pedagógicos mobilizam para superar os desafios que enfrentam e projetar-se rumo ao orientador pedagógico que consideram como o ideal.

Ainda que fosse necessário maior aprofundamento em relação ao referencial teórico e metodológico para análise e indicação dos saberes necessários à atuação do orientador pedagógico, foi possível evidenciar, considerando os estudos de Placco (2014), que eles estão na relação com as **dimensões interpessoal, política, técnica e científica, do fazer docente, e da experiência e saber de si**.

**Dimensão Interpessoal** – os orientadores pedagógicos precisam conviver com segmentos e instituições diferentes; articular diferentes pontos de vista em torno dos objetivos do projeto pedagógico; mediar conflitos; negociar ações e sentidos; promover o exercício tenso e extremamente necessário da participação e colaboração entre os profissionais que constroem a escola.

**Dimensão Política** - as ações que realizamos não são neutras e evidenciam a visão de sociedade, mundo, homem, e educação que fortalecemos ou buscamos reconstruir. Logo, promovem a denúncia ou o fortalecimento da discriminação e preconceitos arraigados na escola, limitam ou promovem a liberdade dos sujeitos que ali se constituem e se (en)formam. É preciso ter em vista o *para quê e para quem*, talvez até o *a favor de quem e em detrimento de quem* atuamos. O orientador pedagógico tem grande responsabilidade neste processo visto que transita entre todos os segmentos. Precisa ser apoiado para que seja um sujeito transformador, dono de sua prática e que inspire e coordene ações efetivamente democráticas.

**Dimensão Técnica e científica** - o orientador pedagógico precisa desenvolver habilidades que lhe permitam o uso de recursos e ferramentas que incentive o engajamento e participação do coletivo nas formações, na análise e interpretação de indicadores de aprendizagem, de avaliações institucionais, acesso a conhecimento disponibilizado de forma digital, e interação e comunicação com

pesquisadores e outros profissionais que, graças à tecnologia, podem estar mais próximos da escola de educação básica. Ao mesmo tempo, precisa buscar estudar e aprender sempre. A sociedade está em movimento e constante transformação, demandando uma escola plural, renovada na sua forma de entender e conviver com os desafios da atualidade. O orientador pedagógico é o profissional que leva esta nova realidade social, política e contemporânea à escola, desnuda seus medos, inseguranças, e propõe caminhos inéditos para alcançar soluções, ainda que limitadas e provisórias, mas que já representam avanço em relação à inércia e conformismo diante de algumas situações.

**Dimensão do fazer docente.** O orientador pedagógico é um professor que atua em uma função da carreira do magistério diferentemente do docente que atua em sala de aula. Como já reafirmamos algumas vezes nesse trabalho, as suas ações são de articulação do projeto político pedagógico, seus sujeitos e processos; formação dos professores, centralidade de sua atuação; e busca pela transformação da qualidade da educação. Para conseguir atuar de forma a alcançar seus objetivos, precisa de saberes na área da educação, infância, didática, ensino e suas metodologias, não para ensinar o professor (e, em casos pontuais, também para este fim), mas para estabelecer com ele o diálogo necessário à ação colaborativa e formadora na relação com os processos de planejamento, de ensino, de aprendizagem e de avaliação e do redimensionamento da prática educativa.

Para dialogar sobre a **dimensão da experiência e do saber de si**, retomamos a análise que fizemos dos episódios temáticos neste segundo capítulo analítico. Foi bastante explicitado o quanto as experiências docentes e de vida significam para os orientadores pedagógicos que participaram deste estudo.

Alguns tomaram consciência dessa significação aos serem provocados pelas atividades e discussões que transcorreram durante a ACIEPE, outros já tinham esse conhecimento latente. As experiências que viveram os forjaram “no calor da batalha”, pela conquista do seu espaço e do seu valor em uma sociedade que é bombardeada com uma série de ideias pré-concebidas, limitadas e limitantes sobre os professores, seus saberes, e sobre a escola, especialmente a escola pública.

Desse modo, quando iniciam a atuação na orientação pedagógica, precisam enfrentar resistência ou questionamentos por parte de colegas de carreira que, algumas vezes, não lhes acolhem e não dão a oportunidade, o apoio e a parceria

para que construam o conhecimento da nova função. Portanto, é importante que o orientador pedagógico conheça/saiba de si, quem é, qual foi sua trajetória de vida, trajetória profissional, os desafios que já superou, as conquistas e sonhos que tem para si e para sua vida profissional.

Destacamos o saber da experiência, no sentido de refletir e aprender com tudo o que já viveu, e também o saber de si, já que, no decorrer deste percurso que fizemos juntos, pudemos observar o quanto aquilo que o outro me diz de mim é importante. Então deixamos aqui uma provocação: “E você orientador pedagógico? O que você diz de si?”.

Ao finalizar este segundo capítulo analítico, teceremos algumas considerações em aberto na tentativa de sintetizar movimentos tão densos, profundos e significativos... tentaremos.

## CONSIDERAÇÕES EM ABERTO – estamos insatisfeitas!

“A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece. Por isso, quando alguém diz "Fiquei muito satisfeito com você" ou "Estou muito satisfeita com seu trabalho", é assustador. O que se quer dizer com isso? Que nada mais de mim se deseja? Que o ponto atual é meu limite e, portanto, minha possibilidade? Que de mim nada mais além se pode esperar? Que está bom como está? Assim seria apavorante; passaria a idéia de que desse jeito já basta. Ora, o agradável é alguém dizer "seu trabalho (ou carinho, ou comida, ou aula, ou texto, ou música etc) é bom, fiquei muito insatisfeito e, portanto, quero mais, quero continuar, quero conhecer outras coisas.” (CORTELLA, 2000).

Ainda bem que encontramos nas palavras de outros a tradução daquilo que sentimos e, frequentemente, nos faltam nossas próprias palavras para anunciar.

Chegamos aqui bastante insatisfeitos. Sim, no plural, somos muitos, orientadores e coordenadores pedagógicos, diretores e vice-diretores de escola, professores da educação básica, professores e estudantes do ensino superior, supervisora de ensino, formadora e agora PESQUISADORA. Essa palavra está destacada porque explicita a pesquisa sobre a vida! A vida profissional e as trajetórias de vida de pessoas que lutam e travam incansavelmente suas batalhas cotidianas, se desafiam e não se permitem esmorecer.

Com essa ponderação inicial, trago o primeiro ponto a ser considerado: o espaço híbrido de formação criado pela Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba, por meio da ACIEPE, e que possibilitou que essa pesquisa se concretizasse a partir das vozes e experiências dos profissionais que exercem a profissão que é objeto de investigação. Permito-me dizer que esta pesquisa foi construída pelos próprios orientadores e coordenadores pedagógicos, pois eles anunciam suas angústias, soluções e expectativas que neste trabalho encontramos.

Este ponto é de importância singular, pois, apesar de não ter sido o foco desta pesquisa, os participantes, em muitos momentos e atividades, por meio de mensagens e narrativas, destacaram a contribuição desta formação para sua atuação profissional, para o enfrentamento dos desafios, compreensão de que o isolamento, angústias e incertezas não eram sentimentos exclusivos, mas compartilhados com outros que também eram iniciantes. A universidade pública mais uma vez contribuiu com a educação básica. Penso que esta ação atingiu seus

objetivos de pesquisa e de extensão, cumpriu seu papel social e de compromisso com a formação de todos os envolvidos no processo de pesquisa.

Em relação ao processo de inserção profissional podemos afirmar que, semelhante ao que acontece com os professores em início de carreira, os orientadores pedagógicos também enfrentam as crises, angústias e medos provocados pelo movimento de iniciar, mas encontram durante a atuação profissional as descobertas que lhe incentivam a permanecer na orientação pedagógica.

Estas descobertas estão relacionadas à atuação dentro da especificidade do cargo, ou seja, a atuação nas dimensões articuladora do projeto pedagógico; formadora, na formação de professores; e na dimensão transformadora que só é possível de ser atingida a partir da relação dinâmica entre as duas primeiras dimensões. Ainda que não sejam denominadas dessa forma no decorrer dos dados construídos, a partir da análise é possível fazer essa relação entre as ações desenvolvidas e as dimensões citadas.

Os principais desafios estão relacionados com a falta de conhecimento da especificidade da função e das características do período de inserção profissional. O vínculo trabalhista tem estreita relação com esses desafios enfrentados e com a impossibilidade de superá-los, já que sem a possibilidade de permanecer no cargo ou função não existe a possibilidade de adquirir experiência. Em relação às características de início de carreira, cabe destacar que a possibilidade de prosseguir para a etapa seguinte não está relacionada exclusivamente com o tempo cronológico de atuação profissional, mas com a superação das características daquela fase.

Nesse período de entrada na carreira, os orientadores pedagógicos buscam apoio em orientadores pedagógicos mais experientes, nas suas experiências docentes que, ainda que sejam a base de sua profissionalidade, apresentam muitas limitações para responder aos desafios da orientação pedagógica.

Ao investigarmos os saberes experienciais dos orientadores pedagógicos que lhes permite atuar profissionalmente, podemos indicar que há que se ter certa afinidade com as relações humanas para investir nessa função.

O orientador pedagógico forma e se forma durante a sua atuação profissional e necessita ter saberes que lhe permitam: relacionar-se com as pessoas e

instituições que estão interligadas com o projeto pedagógico da escola; o uso de recursos e ferramentas digitais de comunicação e interação; dialogar sobre a prática docente e formar os professores nas suas necessidades ou lacunas da formação inicial; saber de si – quem é, o que pensa, o que faz, e por que e para que faz.

No esforço de sistematizar os saberes necessários ao orientador pedagógico em início de carreira, poderíamos destacar que é necessário desenvolver habilidades que permitam conviver com os diferentes sujeitos e instituições, pois sua atuação tem caráter relacional e dialógico. Para sobreviver a esse início de carreira, é importante incentivar e exercitar a colaboração e o respeito pelas posições divergentes, compreendendo (e auxiliando na compreensão) que é necessário e produtivo que tenhamos divergências e compreendamos os fenômenos e situações sob diferentes óticas. Quanto mais vozes e olhares diferentes, mais ampla e inteira poderá se constituir nossa ação pedagógica, se nos constituirmos pela complementaridade e não pela negação da perspectiva do outro. A divergência de opiniões não deve ser motivo de desgaste e enfrentamento, no entanto é necessário cuidar da forma como as expressamos para que, em dado momento, não tentemos impor nosso ponto de vista em detrimento de outros. É um exercício diário.

Tendo essa consciência de que ser orientador pedagógico é trabalhar com gente e todas as implicações desta afirmação, é preciso clareza de que a atuação do orientador pedagógico tem impacto ampliado, pois atinge vários alunos, professores e a comunidade. Não é o único responsável pela melhoria da qualidade da educação brasileira, mas tem um papel de grande importância.

Dependendo de sua intencionalidade, ou necessidade, terá que lançar mão de saberes pedagógicos, técnicos, científicos, administrativos e outros, desse modo o orientador pedagógico precisa estudar, buscar a autoformação, estabelecer redes de relações que permitam a ampliação do seu conhecimento e das experiências particulares.

Se o orientador pedagógico não encontra uma formação institucionalizada que o acompanhe nesse início de carreira, diante da complexidade de sua atuação, cotidianamente busca, a partir de suas experiências e conhecimentos, as melhores soluções possíveis, mas isso pode não ser suficiente. Portanto é importante refletir sobre programas de inserção e indução profissional para que a educação naquele

espaço (sistema de ensino, rede de ensino e unidade escolar) tenha cada vez mais qualidade.

Neste final, fazemos a diferenciação entre os processos de inserção e indução profissional para salientar que as ações específicas de formação, que possibilitam ao orientador pedagógico compreender a especificidade do seu cargo, as dimensões e funções articuladora, formadora e transformadora de sua atuação profissional, as principais características do período de início de carreira que possivelmente irá vivenciar em algum momento – processo de inserção profissional – precisa ter continuidade por meio de um programa de indução profissional que permita o acompanhamento da atuação do orientador pedagógico, de forma planejada, sistematizada, dialógica, formativa, com a participação de orientadores pedagógicos mais experientes, com o desenvolvimento de ações compartilhadas – indução profissional – para que a formação do orientador pedagógico também possa ser compreendida na perspectiva de um *continuum*, como já discorremos no decorrer do trabalho em relação aos docentes. Para tanto, os programas de formação serão complementares e sequenciais: inserção profissional, indução profissional e formação continuada.

Certa vez ouvi de uma professora: “Aqui nós fazemos as coisas no miúdo.” Fiquei refletindo na profundidade *do miúdo*, dos pequenos gestos e ações que realizamos diariamente e vão nos constituindo (sim, no gerúndio mesmo), é essa mudança em constante movimento e transformação que impacta naquilo que fazemos e nas marcas que deixamos. Faço essa consideração para caracterizar, em alguma medida, o orientador pedagógico como o profissional que tem grandes responsabilidades, e desenvolve importantes ações, mas faz as coisas no *miúdo*, chega devagar, conhece os espaços, as pessoas, avalia as condições e possibilidades, e vai ocupando esses espaços e mobilizando as pessoas, os processos e os saberes.

Concluimos com a indicação da necessidade de que a política pública, que normatiza o ingresso na profissão, valorize a carreira do magistério ao estabelecer o vínculo trabalhista de forma efetiva e estável; que, além dos requisitos básicos, seja estabelecida política de formação para todos os profissionais que integram a carreira do magistério e que se tenha atenção especial para o período de inserção profissional e promova-se formação, orientação e acompanhamento por um período

de, pelo menos, três anos iniciais de atuação profissional; além disso, que a especificidade e atuação do orientador pedagógico sejam discutidas com todos os profissionais da educação, em nível de sistema, unidade escolar e comunidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço híbrido de formação estabelecido entre a universidade pública e os orientadores pedagógicos iniciantes se mostra bastante promissor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.R; SOUZA, V.L.T.; PLACCO, V.M.N.S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional** São Paulo, v.27 n.64 p.70-94, jan-abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18222/ea.v27i64.3647> Acesso em 21.Abr.2020.

ALMEIDA, José de Andrade Rita Silvério de; ARONE, Mariangelica. Autoformação, condição humana e dimensão estética. **EccoS – Revista Científica**, n. 43, maio/agosto, 2017, p. 97 – 113, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=7480> Acesso em 05.Ago.2020

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> Acesso em 05.Ago. 2020

ANTUNES, Jucemara; SARTURI, Rosane Carneiro. A obrigatoriedade da educação básica no brasil dos quatro aos dezessete anos de idade e os desafios para a sua implementação nos sistemas de ensino. **XI Congresso de Educação EDUCERE 2013**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26/09/2013. Disponível em [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10310\\_5133.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10310_5133.pdf) Acesso em 14.Ago.2020

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em 05.Ago.2020

BRASIL. **Constituição (1946)**. Brasília: Planalto do Governo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Data de acesso: 18 de julho de 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acessada em 12.out.2020.

CABREÚVA. **Lei Complementar 383 de 05 de janeiro de 2016**. "Dispõe sobre o estatuto do Magistério Público Municipal e o respectivo Plano de Carreira e Remuneração. 2016. Disponível em: <https://www.cabreuva.sp.gov.br/upload/arquivo/0824049001453200028.pdf> Acesso em: jan/2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CORTELLA, Mário Sérgio. Não nascemos prontos. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 28.Set.2000. Disponível em

<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/equilibrio/eq2809200027.htm> Acesso em 07.Ago.2020.

COSTA, Isaías. A escultura chamada ser humano. **Para além do agora**, 2014. Disponível em <https://paralemdoagora.wordpress.com/2014/02/07/a-escultura-chamada-ser-humano/> Acesso em 07.Ago.2020

FERREIRA, P. R. **(Res) significação dos saberes docentes para educação infantil, a partir do diálogo com a Etnomatemática**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. Sorocaba, 2015.

GABARDO, C. V. e HOBOLD, M. S. Início da docência: Investigando professores do ensino fundamental. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago/dez. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/48>. Acessado em 29.out.2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores e professoras no contexto da expansão da escolaridade no Brasil do século XXI. In: GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Eny Cristina Albieri de.. **Professores do Brasil: novos cenários de formação + –** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em [https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf) Acesso em 05.Ago.2020

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995. Disponível em: [http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995\\_Novoa\\_II\\_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs\\_p\\_31\\_46.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoa_II_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf) . Acessado em 29.out.2018.

LEITE, Elzane Abreu Costa; SILVA, Josidete da Conceição Barbosa. **Coordenador pedagógico, fio condutor da educação**. Disponível em <https://www.webartigos.com/artigos/coordenador-pedagogico-fio-condutor-da-educacao/41663/#:~:text=Elzane%20Abreu%20Costa%20Leite.%20Josidete%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Barbosa,permeiam%20o%20cotidiano%20deste%20profissional%20na%20comunidade%20escolar.> Acesso em 05.Ago.2020

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29196/a\\_ident\\_docent\\_constant\\_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acessado em: 29.out.2018.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/C/Downloads/17-Texto%20do%20artigo-60-1-10-20180518.pdf> Acesso em 05.Ago. 2020.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogopeducacional/article/viewFile/4147/4060> Acesso em 05.Ago.2020

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. rev.** [online]. 2011, vol.27, n.1, pp.369-386. ISSN 0102-4698. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017>. Acesso em 14.Ago.2020

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Organizadoras. **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. 2ª Edição - São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V M N S; SOUZA, V L T; ALMEIDA, L R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cad. Pesqui.** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771. ISSN 0100-1574. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Acesso em 05.Ago.2020

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica. **XVII ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, de 11 a 14/11/2014. Disponível em <http://www.uece.br/endi2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf>

PLACCO, V M N S; SOUZA, V L T; ALMEIDA, L R. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. de S.; ALMEIDA, L. Ramalho de. (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar**: articulador, formador e transformador. São Paulo, Edições Loyola, p. 9-24, 2015.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p.59-78 Mai./Ago. 2016. Disponível em [file:///C:/Users/C/Downloads/5718-34640-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/C/Downloads/5718-34640-1-PB%20(1).pdf) Acesso em 05.Ago.2020

SOROCABA. **Lei nº 4599/1994**, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba e dá outras providências. Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/459/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias> Acesso em 17.Ago.2020

SOROCABA. **Lei 8119 de 29 de março de 2007**. "Dispõe sobre alteração de dispositivos da lei num. 4599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba". 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/811/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias> Acesso em: jan/2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2014.

VOTORANTIM. **Lei 1596/2001**. "Altera redação do estatuto do magistério municipal instituído pela lei num. 1433 de 27 de dezembro de 1999 e dá outras providências". 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/v/votorantim/lei-ordinaria/2001/159/1596/lei-ordinaria-n-1596-2001-altera-redacao-do-estatuto-do-magisterio-municipal-instituido-pela-lei-n-1433-de-27-de-dezembro-de-1999-e-da-outras-providencias> Acesso em: jan/2021.

### **Participações no encontro remoto da ACIEPE:**

ADELAIDE SILVA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ANA MARIA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ANE. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

BEATRIZ AURORA Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

BELA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

BENEDITA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

CAROL. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

CAROLINA DE JESUS. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

CATARINA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

CLARA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

CLÍVIA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

DAIANE. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ELIS. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

FERNANDA GALVÃO. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

FLOR. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

GRACI PEROSA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

HELENA CONDE. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

HELENA PEREIRA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ÍRIS. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

JOSÉ DE ANDRADE. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

LAURA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

LORENA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

MARIA ALICE. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

MARIA CRISTINA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

MIA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

MIGUEL ARCANJO. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

MÔNICA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

OLÍVIA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

REGINA QUEIROZ. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

RENATA GOMES. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ROSA ADRIANO. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

SOL. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

TEREZA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

VILMA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

ZENAIDE FRANÇA. Participação no encontro remoto da ACIEPE. Registro feito por Daniela de Ávila Pereira Lourenço. Sorocaba, 2020. 1 arquivo .mp4

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS: dissertações e tese brasileiras sobre o início de carreira do orientador pedagógico**

ALMEIDA, Silvia Cristina Herculano. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana'** 08/03/2016 150 f. Mestrado em educação (psicologia da educação) instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: monte alegre

[Detalhes](#)

COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. **Entre angústias, dilemas e realizações: se constituindo coordenador pedagógico'** 08/04/2013 137 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca do CFCH

[Detalhes](#)

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de ponta grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites'** 18/06/2018 118 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Uvaranas

[Detalhes](#)

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa'** 31/07/2019 221 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central - Campus Uvaranas

[Detalhes](#)

LIMA, Thais Ripoli. **Coordenadores pedagógicos iniciantes: pistas para uma atuação de qualidade'** 14/09/2017 97 f. Mestrado Profissional em FORMAÇÃO DE GESTORES EDUCACIONAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Prof. Lucio de Souza (Unicid, Tatuapé)

[Detalhes](#)

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional'** 18/05/2015 188 f. Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU

[Detalhes](#)

OLIVEIRA, Elisa Valerio de Almeida. **A transição do Coordenador Pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento'** 12/09/2018 126 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre)

[Detalhes](#)

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação'** 11/09/2017 251 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE

[Detalhes](#)

RIBEIRO, Maria Arlete Leite. **Os dilemas de uma coordenadora pedagógica frente aos desafios e possibilidades no/do/com o cotidiano escolar narrados em um diário'** 19/10/2017 153 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL, Campo Grande Biblioteca Depositária: UEMS

[Detalhes](#)

TAHAN, Simone Pannocchia. **Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação'** 24/05/2019 155 f. Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC-SP (Campus Monte Alegre)

[Detalhes](#)

## **APÊNDICES – CRONOGRAMA E ATIVIDADES PROPOSTAS NA ACIEPE**

### **APÊNDICE 1. CRONOGRAMA DA ACIEPE “ORIENTADORES PEDAGÓGICOS INICIANTES”**

**Pesquisadora:** Daniela de Ávila Pereira Lourenço (Supervisora de Ensino e Mestranda do PPGEEd – UFSCar/Sorocaba)

**Orientação:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Prensteter Gama (Docente do PPGEEd – UFSCar/Sorocaba)

**Período de realização:** 1º semestre de 2020

EIXO 1: ORIENTADOR PEDAGÓGICO - IDENTIDADE E ATUAÇÃO		
DATA	APORTE TEÓRICO	PROPOSTAS PARA MEDIAÇÃO
<b>1º encontro</b> <b>Turma A: 23/04</b> <b>Turma B: 24/04</b>	<p>Para aproximações referentes a identidade, desafios, perspectivas e condições de trabalho do orientador pedagógico utilizaremos as contribuições de Placco e Almeida (2012); Placco (2014); Almeida e Placco (2016); Brito (2017) e Pereira (2017).</p> <p>No desenvolvimento de reflexões sobre o início de carreira contaremos com o apoio dos estudos de Gabardo e Hobold (2011); Cunha; Bracini e Feldkercher (2015); Azevedo; Fernandes e Bonifácio (2018); Lima et al (2007) e Marcelo Garcia e Vailant (2017).</p> <p>Para abordarmos a formação docente utilizaremos Huberman (1995); Placco e Silva (2003); Marcelo Garcia (2009a e 2009b); Nóvoa (2012; 2017).</p>	<p>Acolhida; Apresentação da pesquisa de mestrado e da ACIEPE; Panorama geral dos eixos de trabalho;</p> <p>Proposta das atividades e leituras para o próximo encontro.</p> <p><b>Mediação:</b> Daniela Ávila Renata Prenstteter;</p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>
<b>2º encontro</b> <b>Turma A: 30/04</b> <b>Turma B: 01/05</b>	<p>PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R.. <b>O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.</b> <i>Cad. Pesqui.</i> [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771. ISSN 0100-1574. <a href="https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006">https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006</a>.</p>	<p><b>Mediação:</b> Daniela Ávila Renata Prenstteter</p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>
<b>3º encontro</b> <b>Turma A: 07/05</b> <b>Turma B: 08/05</b>	<p>PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. <b>A função formativa da coordenação pedagógica na escola básica.</b> XVII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Fortaleza, de 11 a 14/11/2014. Disponível em <a href="http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf">http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/33.%20A%20fun%C3%A7%C3%A3o%20formativa%20da%20coordena%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20na%20escola%20b%C3%A1sica.pdf</a></p>	<p><b>Mediação quinta:</b> <b>Mediação sexta:</b></p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>

<b>EIXO 2: ORIENTADOR PEDAGÓGICO E O INÍCIO DE CARREIRA</b>		
<p><b>4º encontro</b></p> <p><b>Turma A: 14/05</b> <b>Turma B: 15/05</b></p>	<p>PEREIRA, Rodnei. <b>O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação.</b> 11/09/2017 251 f. Doutorado em EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: MONTE ALEGRE</p> <p><a href="#">Detalhes</a> (Delimitação de leitura – páginas 13; 113 116; 192-203; 213-219; 220-230)</p>	<p><b>Mediação quinta:</b> <b>Mediação sexta:</b></p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>
<p><b>5º encontro</b></p> <p><b>Turma A: 21/05</b> <b>Turma B: 22/05</b></p>	<p>LIMA, E. F. <i>et al.</i> Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. <b>EDUCAÇÃO &amp; LINGUAGEM • ANO 10 • Nº 15 • 138-160, JAN.-JUN. 2007.</b> Disponível em <a href="https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171">https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewFile/161/171</a>. Acesso em 21.Abr.2020</p>	<p><b>Mediação quinta:</b> <b>Mediação sexta:</b></p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>
<b>EIXO 3: ORIENTADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>		
<p><b>6º encontro</b></p> <p><b>Turma A: 28/05</b> <b>Turma B: 29/05</b></p>	<p>NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. <b>Um alfabeto da formação de professores.</b> Crítica Educativa, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.</p> <p>PLACCO, V.M.N.S.; SILVA, S.H.S. <b>A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas.</b> In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. 4.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p.25-32.</p>	<p><b>Mediação quinta:</b> <b>Mediação sexta:</b></p> <p><b>Memória quinta:</b> <b>Memória sexta:</b></p>
<p><b>7º encontro</b></p> <p><b>Turma A: 04/06</b> <b>Turma B: 05/06</b></p>	<p>GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. <b>Professores do Brasil: novos cenários de formação.</b> [S.l: s.n.], 2019. (Delimitação da leitura: página 177 a 209)</p>	<p><b>Mediação quinta:</b> <b>Mediação sexta:</b></p> <p><b>Memória quinta:</b></p> <p><b>Memória sexta:</b></p>
<p><b>8º encontro</b></p> <p><b>Turma A: 11/06</b> <b>Turma B: 12/06</b></p>	<p><a href="#">Enlaçamento da ACIEPE com os tesouros encontrados</a></p>	<p><b>Mediação:</b></p> <p><b>Memória:</b></p>

## BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, L.R; SOUZA, V.L.T.; PLACCO, V.M.N.S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional** São Paulo, v.27 n.64 p.70-94, jan-abr. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3647> Acesso em 21.Abr.2020.

GABARDO, C. V. e HOBOLD, M. S. Início da docência: Investigando professores do ensino fundamental. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 85-97, ago/dez. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/48>. Acessado em 29.out.2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995. Disponível em: [http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995\\_Novoa\\_II\\_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs\\_p\\_31\\_46.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/1995_Novoa_II_Ciclo%20de%20Vida%20Profissional%20dos%20Profs_p_31_46.pdf) . Acessado em 29.out.2018.

MARCELO GARCIA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: [https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29196/a\\_ident\\_docent\\_constant\\_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/29196/a_ident_docent_constant_desaf.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acessado em: 29.out.2018.

NÓVOA, Antônio. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, v. 4. Porto: Porto Editora, 1992.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

## **APÊNDICE 2. ATIVIDADES NARRATIVAS PROPOSTAS NA ACIEPE (COMO FORMAÇÃO – EXTENSÃO)**

### **ESCRITO NARRATIVO “PÉROLA”**

Cada participante deverá escolher e registrar uma pérola (uma preciosidade, uma experiência única, algo de muito sentido para você) que só poderia acontecer com o orientador pedagógico. Essa pérola não poderia acontecer com o diretor, com o professor ou com outro profissional, apenas com o orientador pedagógico. Também não precisa ter acontecido com você, pode estar relacionada com outros

orientadores pedagógicos  .

### **ESCRITO NARRATIVO “EU, ORIENTADOR PEDAGÓGICO”**

Essa narrativa tem o objetivo de conhecer se você já desistiu de assumir a designação para o cargo de orientador pedagógico em algum momento ou se você já foi designado para o cargo e desistiu antes de efetivar a atuação ou antes de encerrar o período de designação. O que te levou a desistir?

No entanto, nesse momento você está atuando como orientador pedagógico. O que te fez retornar à função ou superar as dificuldades que te impediam de assumir uma designação?

Você chegou na escola. Como foi? O que encontrou? O trabalho do OP era o que você imaginava? Como imaginava? Como é?

Ouvimos sobre ser e estar no cargo de orientador pedagógico. Algumas vezes ter um lugar para voltar traz segurança. Todos aqui têm uma sala de aula para voltar? O que te faz permanecer como orientador pedagógico?

### **ATIVIDADE “DESTAQUES”**

Leitura e encaminhamento de dois destaques do texto indicado para o encontro do dia 30/04. Cada participante deverá ler o texto indicado e encaminhar dois destaques do mesmo. Não são trechos dos textos, são duas inquietações, reflexões ou provocações que vocês tiveram a partir da leitura desse texto ou de uma parte específica do mesmo.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R.. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.**

### **ATIVIDADE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Considerando as leituras e estudos que realizamos, os consensos sobre a formação de professores e, principalmente, a experiência e compartilhamento nos encontros da ACIEPE, escreva um texto no qual você elenque as seguintes questões:

- Você já havia refletido sobre o estado do conhecimento a respeito da formação de professores, ou seja, sobre aspectos que já se apresentam como consenso entre os educadores e profissionais que atuam na Educação?
- A partir desse eixo 3, você se aproximou de algum autor/pesquisador/educador que não conhecia e que julgou que contribuiu significativamente para que você pensasse sobre formação de professores? (Se isso ocorreu, cite os autores).
- Quais foram as contribuições para o seu exercício profissional a partir desses estudos? O que você pode pensar a partir deles? Ocorreu alguma mudança de perspectiva no modo de entender a formação de professores em relação ao que você pensava antes?
- A partir deste momento, quando você pensar em formação de professores, quando estiver exercendo sua atividade profissional de orientador pedagógico, quais são os pontos que você não perderá de vista? Os pontos que ficaram mais significativos para você?

## MEMÓRIA DOS ENCONTROS DA ACIEPE<sup>15</sup>

### PARA EXPLICAR COMO A MEMÓRIA FOI CONCEBIDA NA ACIEPE

E para eternizarmos esse momento no tempo precisamos de alguém para

redigir a memória 

Existem dois movimentos pelos quais quase todos (ou talvez todos) os integrantes da ACIEPE passarão: memória e mediação. Eles foram pensados para articular os movimentos formativos da proposta da ACIEPE, de modo que possamos vivenciar a organização, sistematização e registro de processos formativos (memória); e, planejamento, construção coletiva e avaliação de estratégias que buscam promover o engajamento nos encontros

propostos (mediação) 

Gostaria de propor a construção de um cronograma para memória e mediação com as datas e integrantes porque acredito que isso vai contribuir com a organização. Tudo bem?

[...] Gostaria que vocês se permitissem essa experiência... a memória é o registro do nosso encontro, aquilo que ficou forte para você; na mediação não estarão sozinhos, pensaremos juntos nas propostas para o encontro. Nesse momento, temos uma porta fechada diante de nós, precisamos abri-la, enfrentar o novo e atravessá-la! Precisamos de ousadia, coragem e confiança. Vamos lá?

[...] tenho um conselho para você e a Célia: não retomem a gravação para fazer a memória... isso não é necessário.

Registrem aquilo que ficou marcado no  de vocês!

Memória é aquilo que fica depois que o esquecimento cumpre o seu papel!

---

<sup>15</sup> Essa comanda esta transcrita da forma que foi apresentada aos participantes pelo aplicativo de mensagem WhatsApp. Cada encontro da ACIEPE era registrado por esse processo que denominamos Memória da ACIEPE.

## REGISTRO DA PARTICIPAÇÃO NO PROCESSO DE MEDIAÇÃO DO ENCONTRO

**Data em que realizou a mediação:**

**Demais integrantes do grupo de mediação:**

**Temática a ser abordada no encontro:**

O objetivo desse registro é tentar compor um texto que explicita as aprendizagens do orientador pedagógico quando envolvido e participante de um grupo de mediação. A realização dessa proposta será feita em três movimentos:

- 1- No primeiro movimento o orientador pedagógico deverá olhar para si. Refletir (e escrever) sobre os pensamentos, sentimentos e ações desencadeadas em si mesmo desde o convite para participar da mediação. É fundamental que a avaliação desse momento de mediação também seja explicitada: tudo saiu como o esperado? Ocorreram imprevistos no momento da mediação? O que senti ao iniciar a mediação? Esse sentimento foi sendo modificado ao longo do encontro ou permaneceu até o final? A avaliação que fiz de mim, da minha atuação, condiz com a “leitura” que meus colegas de mediação fizeram? Aprendi alguma coisa participando da mediação ou não? Se aprendi, o que aprendi? Você participaria novamente de um grupo de mediação? Justifique sua resposta.
- 2- O segundo movimento será o compartilhamento dessas reflexões com os demais integrantes do grupo de mediação num movimento de diálogo, reflexão e construção de consonâncias (as percepções, relatos e experiências que se aproximaram) e dissonâncias (as percepções, relatos e experiências que se distanciaram/diferenciaram);
- 3- Negociação de sentidos e construção de um texto coletivo sobre as aprendizagens construídas no processo de mediação. Como foi planejar junto com algumas pessoas e fazer este estudo dirigido com todo o grupo da ACIEPE? Como fazer essa mediação contribuiu para sua atuação como orientador pedagógico iniciante?

Ao final da realização das atividades, as mesmas devem ser encaminhadas para o e-mail [orientador.iniciante@gmail.com](mailto:orientador.iniciante@gmail.com)

### **“Arquivos a serem enviados”**

- O registro do primeiro momento quando o orientador pedagógico olha para si; (cada orientador pedagógico redigi o seu registro);
- O texto coletivo construído a partir da negociação de sentidos, experiências e aprendizagens construídas;