

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS – CCHB- So**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED- So**



**SABRINA APARECIDA GALÃO**

**ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA**

Sorocaba - SP

2022

SABRINA APARECIDA GALÃO

**ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS NOS CENTROS DE  
EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana

Sorocaba – SP

2022

Galão, Sabrina Aparecida

Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba / Sabrina Aparecida Galão -- 2022.  
117f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Profª Drª. Izabella Mendes Sant'Ana  
Banca Examinadora: Profª Drª. Rosa Aparecida Pinheiro,  
Profª Drª Andréia Regina de Oliveira Camargo  
Bibliografia

1. Atuação. 2. Orientação Pedagógica . 3. Educação Infantil . I. Galão, Sabrina Aparecida. 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



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Ciências Humanas e Biológicas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Sabrina Aparecida Galão, realizada em 23/08/2022.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Andreia Regina de Oliveira Camargo (UNIFESP)

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre à frente de meu caminho durante todo esse trajeto.

À minha mãe, Guiomar, que sempre me apoiou com toda a ajuda possível para que eu pudesse caminhar e nunca desistir.

Ao meu filho, Guilherme, pela compreensão da minha ausência em diversos momentos, estando sempre pronto a me ajudar.

Às minhas irmãs Sandra, Samantha e Cibele, mulheres e professoras, pela escuta dos meus devaneios e que muito me incentivaram para não desistir da luta pela educação pública.

À Orientadora Izabella, pela confiança, paciência. Sem ela talvez não fosse possível concluir este trabalho.

Aos meus colegas do grupo de pesquisa “Educação, práticas educativas e processos psicossociais” (GEPEP), pelas trocas e aprendizagens.

Aos amigos, que nunca me deixam esquecer a importância da amizade e tornam mais leve o processo da jornada.

À Professora Walburga que, após o convite para participar do Núcleo de Educação e Estudos da Infância, me motivou à realização desta pesquisa.

À Diretora Danieli Casare, pelas trocas de ideias e pelo companheirismo de estudo nestes anos.

À sobrinha Dr.<sup>a</sup> Dayane que, com o olhar analítico, contribuiu na organização do texto dissertativo.

À prefeitura Municipal de Sorocaba, por conceder autorização para realização da pesquisa na Rede de Ensino do Município.

Às Orientadoras Pedagógicas, participantes desta pesquisa, pela disponibilidade e empenho nas realizações das entrevistas.

E a todos a todas que, de uma forma ou outra, estiveram presentes comigo nesta caminhada.

*“Costureira de sonhos”  
A menina pinta e borda no enredo da saudade.  
Alinhava frases  
Remenda afetos  
Borda palavras  
Modela sonhos  
A menina costura rimas nos versos dos teus poemas!*

(Marta Souza Ramos,  
”Meu Universo em versos”, 2017)

## RESUMO

GALÃO, Sabrina Aparecida. **Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**. 2021. Dissertação (Mestrado em Nome do Programa de Pós-Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

Este estudo visou investigar a atuação do Orientador pedagógico que atua na rede pública em instituições de Educação Infantil de um município do interior paulista. Como objetivos específicos foram definidos: 1) conhecer a perspectiva do Orientador pedagógico a respeito do seu papel profissional; 2) investigar os desafios, potencialidades e características do trabalho e vivências significativas sobre a atuação na área. A pesquisa se pautou na Teoria Histórico-cultural e foram feitas entrevistas semiestruturadas com 5 (cinco) Orientadores Pedagógicos efetivos no cargo há mais de cinco anos. As informações obtidas apontam que as participantes abordaram a relevância do trabalho desse profissional e apresentaram diversas dimensões sobre seu papel na Educação Infantil, abrangendo ações voltadas ao planejamento; ao processo de ensino-aprendizagem e à formação dos professores e auxiliares de educação. Os desafios apontados incluem: lacunas na formação inicial; falta de formação continuada; atuação em duas unidades escolares e atividades diversas que extrapolam as funções relacionadas ao Orientador Pedagógico. As potencialidades do trabalho envolvem a configuração de um ambiente escolar mais favorável à observação do desenvolvimento infantil, com base nas estratégias pedagógicas realizadas pelos professores; a formação de educadores e a existência de ações pedagógicas mais integradas com os agentes das escolas. No que concerne às vivências, observou-se que as participantes expuseram acontecimentos marcantes de suas trajetórias profissionais, com base na inter-relação de aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Discute-se que, em virtude da complexidade que permeia a realidade da atuação do Orientador Pedagógico, entende-se que é preciso que haja a valorização desse e dos demais profissionais da Educação, em especial da Educação Infantil, a partir do reconhecimento do trabalho do Orientador Pedagógico, visando a qualidade do atendimento ofertado à primeira infância.

**Palavras-chave:** Atuação. Coordenação Pedagógica. Educação Infantil.

## ABSTRACT

This study aimed to investigate the role of the Pedagogical Advisor who works in the public network in Early Childhood Education institutions in a city in the interior of São Paulo. As specific objectives were defined: 1) to know the Pedagogical Advisor's perspective regarding his/her professional role; 2) to investigate the challenges, potentialities and characteristics of the work and significant experiences about the performance in the area. The research was based on the Cultural-Historical Theory and semi-structured interviews were carried out with 5 (five) Pedagogical Advisors effective in the position for more than five years. The information obtained indicates that the participants addressed the relevance of this professional's work and presented several dimensions about their role in Early Childhood Education, covering actions aimed at planning; the teaching-learning process and the training of teachers and education assistants. Challenges highlighted include: gaps in initial training; lack of continuing education; performance in two school units and various activities that extrapolate the functions related to the Pedagogical Advisor. The potential of the work involves the configuration of a school environment more favorable to the observation of child development, based on the pedagogical strategies carried out by the teachers; the training of educators and the existence of pedagogical actions that are more integrated with school agents. Regarding the experiences, it was observed that the participants exposed important events in their professional trajectories, based on the interrelation of social, cognitive and affective aspects. It is argued that, due to the complexity that permeates the reality of the Pedagogical Advisor's performance, it is understood that it is necessary to value this and other professionals in Education, especially in Early Childhood Education, from the recognition of the work of the Pedagogical Advisor. Pedagogical Advisor, aiming at the quality of care offered to early childhood.

**Keywords:** Performance. Pedagogical Coordination. Early Childhood Education.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1- Número de estudos identificados a partir dos descritores .....   | 43 |
| Quadro 1- Critérios de inclusão e exclusão de trabalhos.....   | 44 |
| Quadro 2- Mapeamento de pesquisas realizadas sobre a atuação do<br>Coordenador Pedagógico na Educação. Infantil..... | 45 |
| Quadro 3- Súmulas de atribuições.....  | 51 |
| Quadro 4- Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico do Município de Sorocaba .....                              | 53 |
| Quadro 5- Informações das participantes da pesquisa.....   | 60 |
| Quadro 6- Eixos de análise.....  | 61 |
| Quadro 7- Organização de funcionários nos CEIs do Município de Sorocaba.....   | 75 |
| Quadro 8- Proporção Adulto Criança - Secretaria da Educação .....  | 76 |
| Quadro 9- Documentos Oficiais - Ministério da educação (MEC).....  | 78 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>  | <b>16</b> |
| 2.1 Coordenação Pedagógica .....  | 16        |
| 2.1.1 Contextualização histórica sobre a coordenação pedagógica .....   | 16        |
| 2.1.2 A coordenação pedagógica no estado de São Paulo: breve perspectiva<br>histórica e atribuições profissionais ..... | 22        |
| 2.2 Educação Infantil .....   | 26        |
| 2.2.1 O direito da criança à educação e as políticas referentes à Educação Infantil .....                               | 26        |
| 2.2.2 Breve histórico da Educação Infantil no município de Sorocaba- São Paulo .....                                    | 34        |
| 2.2.3 Creche e Pré-escola .....   | 36        |
| <b>3 CAMINHOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>   | <b>39</b> |
| 3.1 O percurso metodológico da pesquisa.....  | 39        |
| 3.2 A Teoria Histórico-Cultural e o conceito de vivência em Vygotsky .....  | 40        |
| 3.3 Estratégias metodológicas e procedimentos.....  | 43        |
| 3.3.1 Contextualização da Rede Municipal de Educação de Sorocaba.....   | 49        |
| 3.3.2 As normativas e atribuições do Orientador Pedagógico da Educação<br>Infantil na Rede Municipal de Sorocaba .....  | 50        |
| 3.3.3 Impactos da pandemia e a pesquisa .....   | 57        |
| 3.3.4 Os sujeitos da pesquisa.....  | 59        |
| 3.3.5 Procedimentos de análise das informações .....  | 60        |

|  |            |
|--|------------|
| <b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>  | <b>62</b>  |
| 4.1 Compreensão do Orientador Pedagógico a respeito do seu papel profissional.....                                 | 62         |
| 4.1.1 Dificuldades da atuação do Orientador Pedagógico nos<br>Centros de Educação Infantil .....                   | 71         |
| 4.1.2 Atividades desenvolvidas pelo Orientador Pedagógico e<br>sua súmula de atribuição .....                      | 80         |
| 4.2 Potencialidades e possibilidades da atuação do Orientador Pedagógico<br>da Educação Infantil .....             | 86         |
| 4.3 Vivências e possíveis (re)significações das Orientadoras Pedagógicas<br>no contexto da Educação Infantil ..... | 89         |
| <br>   |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>100</b> |
| APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....  | 108        |
| APÊNDICE B - Roteiro de questões para a entrevista.....  | 111        |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho configurou-se a partir de reflexões e desafios encontrados no cotidiano escolar e no decorrer de minha atuação profissional como Orientadora Pedagógica no Município de Sorocaba, onde trabalho há oito anos.

Inicialmente, apresento de forma breve a minha trajetória, o que me levou a realizar a pós-graduação na área e a importância do tema em minha vida.

Nasci no Município de Itapetininga - SP, onde passei parte de minha infância. Uma infância feliz, uma casa pequena, porém, com um quintal enorme— um quintal de “infâncias” —. Foi nesse quintal que os primeiros passos da minha infância foram se constituindo, cercada por terra, barro, folhas, árvores, frutos, frutas, cores, sabores e cheiros. Lugar cheio de obstáculos, cheio de alegria, conquistas, desafios, arranhões e choros.

Aos 6 anos de idade minha família mudou de cidade, viemos para Sorocaba e infelizmente fiquei longe de minha querida avó e do meu “quintal”. Fui matriculada na Educação Infantil (CEI) de número 21 e posteriormente matriculada no Ensino Fundamental deste Município. Concluí o Ensino Médio e ingressei no Curso de magistério, última turma de uma escola Estadual em que havia essa modalidade no município. Esse percurso se constituiu como verdadeiro encontro com a diversidade seja ela financeira, social e cultural, ampliando meu universo. Apesar das dificuldades que enfrentei, a escola pública é o espaço que pode fazer a diferença na maioria do povo neste país, preservando assim a permanência e sucesso, por meio da obrigatoriedade à Educação Básica.

Em 2002, concluí o magistério e dei início ao curso de graduação em Pedagogia. O primeiro passo da minha trajetória profissional foi o contrato como docente em uma escola de ensino privado de Educação Infantil (EI), onde lecionei por sete anos. Durante esse percurso, cursei pós-graduação em Psicopedagogia em uma universidade privada. Nesses sete anos de trabalho em escola privada, tempo de muito aprendizado, o percurso foi repleto de muitas descobertas, crescimento profissional, convívio com os pares, busca de ações para planejar, avaliar e envolver-me no universo pedagógico da educação Infantil. Foi um período de descobertas e sentimentos controversos, ao mesmo tempo que me sentia responsável, experimentava os desafios das perguntas sem respostas.

Em 2009, lecionei com contrato sob a Consolidação das Leis do trabalho (CLT) em uma escola de Ensino Fundamental e, posteriormente a esse período, ingressei no cargo público de

Orientação Pedagógica no Município de Sorocaba/SP. Na rede Municipal de Sorocaba, Supervisores, Diretores de escola, Vice-diretores e Orientadores Pedagógicos fazem parte do Suporte Pedagógico, e na Educação Infantil, o quadro de Suporte Pedagógico não contempla o Vice-diretor.

Faz-se necessário ressaltar que, diante de várias terminologias encontradas durante o percurso da pesquisa (orientador educacional, coordenador pedagógico), assumi a denominação Orientador Pedagógico<sup>1</sup> pois trata-se da denominação adotada pela rede onde a pesquisa foi realizada. Ademais, destacamos que no curso de Pedagogia há diversas terminologias que habilitam e remetem a atuação do profissional que acompanham as ações pedagógicas, com isso, fica evidente através do levantamento feito na pesquisa, que a nomenclatura mais utilizada é de Coordenador Pedagógico, inclusive é a terminologia usada na fundamentação teórica deste trabalho. Assim, a atuação do Coordenador Pedagógico é a função que se aproxima com as ações atribuídas ao cargo de Orientador Pedagógico, atribuições destacadas na fundamentação teórica desta pesquisa.

Orientador Pedagógico é a terminologia utilizada no Município para, juntamente com o Diretor de escola, compor a Equipe Gestora dos Centros de Educação Infantil. Orientar, coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico da unidade, está entre as funções do Orientador, como veremos posteriormente em sua súmula (Quadro 4). O Orientador Pedagógico atribuído para os Centros de Educação Infantil neste Município, fica responsável por desenvolver suas funções em duas unidades. Diante disso, realiza seu trabalho dois dias da semana em uma unidade e três dias na outra.

Na atuação como Orientadora Pedagógica (OP) pude observar as angústias, as incertezas e as dificuldades enfrentadas pelos OPs no trabalho a ser desenvolvido em duas instituições de diferentes contextos, a fim de desempenhar seu papel profissional, tais como acompanhar o processo pedagógico juntamente com os docentes dos Centros de Educação Infantil.

Os Centros de Educação Infantil (CEI) de número 92 e 96<sup>2</sup> foram os CEIs onde tive meu primeiro contato com o “ser” Orientadora Pedagógica na Rede Pública. Ao assumir o cargo de Orientação Pedagógica surgiram desafios que cercam essa função, especificamente na Rede Pública Municipal de Sorocaba e na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

---

<sup>1</sup> Orientador pedagógico refere-se aos profissionais que exercem a orientação Pedagógica, seja do sexo feminino ou masculino.

<sup>2</sup> Centros de Educação Infantil organizada através de números juntamente com o nome escolhido para representar aquela instituição.

De certa forma, além da insegurança em relação ao novo, houve a preocupação quanto às demandas necessárias relativas à formação continuada dos docentes, estabelecida na súmula de atribuições do cargo.

A hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) é o espaço garantido por lei para que o professor possa planejar, desenvolver e avaliar seu fazer pedagógico, assim o Orientador Pedagógico colabora para que esse momento seja de aprendizado coletivo. Desta forma, os Orientadores da Educação Infantil desempenham suas funções organizando um trabalho pedagógico voltado para este momento denominado HTPC, o qual ocorre duas vezes na semana em seus centros de Educação Infantil.

A formação continuada também fica caracterizada nos encontros denominados de Formação, com os auxiliares de educação, período de duas horas semanais para estudos e discussões acerca do desenvolvimento infantil e demais assuntos relacionados ao trabalho desempenhado com as crianças.

A Educação Infantil, por meio das legislações brasileiras, é legitimada como primeira etapa da Educação Básica, passando a abranger o sistema de ensino em sua obrigatoriedade, como veremos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996). O reconhecimento social da Educação Infantil como espaço educativo de aprendizado e conhecimento, traz a importância de se repensar as relações que envolvem o Orientador Pedagógico e demais profissionais abrangendo a totalidade da organização institucional.

Em 2016, a Secretaria de Educação divulgou um curso de especialização em “Coordenação Pedagógica”, ofertado pela Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba (UFSCar), em parceria com o Ministério da Educação - Programa Escola de Gestores da Educação Básica<sup>3</sup>, nos anos de 2016 e 2017. Esse curso possibilitou encontros com novos pressupostos teóricos facilitando assim o encontro com outras possibilidades de um “fazer diferente” no contexto da escola pública e colaborando com o meu desenvolvimento profissional naquele momento. Ainda, durante o curso, estudos foram realizados em torno do cotidiano escolar e o papel do Coordenador Pedagógico perante a Gestão democrática, porém, nesse curso, senti a ausência de estudos especificamente sobre a Educação Infantil. A

---

<sup>3</sup> O objetivo do curso é organizar um plano de ação a partir de um diagnóstico que permitisse ao Coordenador Pedagógico estabelecer as características da comunidade escolar e seu desempenho pedagógico, bem como os problemas enfrentados por todos daquela comunidade.

finalização do curso resultou em um livro - Coordenação pedagógica: Novas abordagens do Cotidiano Escolar, organizado pela Professora Sandra Aparecida Riscal<sup>4</sup>.

Durante o meu primeiro ano de atuação como Orientadora Pedagógica (OP), conheci pessoas incríveis, com quem tive a oportunidade de revisitar lugares, sabores e cheiros da infância, fazendo com que eu afirmasse a escolha pela Educação Infantil. Um desses encontros com a infância foi o convite para a participação no “Núcleo de Educação e Estudos da Infância”, coordenado pela Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Walburga da UFSCar. O Núcleo trouxe novos olhares com formações, encontros, rodas de conversas, interações entre os pares e entre outros eventos proporcionados para pensar a infância. Participando do Núcleo foi possível relacionar os estudos e as pesquisas com a prática do chão da escola.

Com a finalização do curso em Coordenação Pedagógica, vislumbrei a possibilidade de realizar a pesquisa para poder investigar e possibilitar a reflexão em torno da atuação dos Orientadores Pedagógicos na rede municipal, especificamente na Educação Infantil – fase da Educação Básica que estudo e na qual atuo há vários anos. Isso possibilitaria entender como acontece a atuação dos Orientadores Pedagógicos em nível de ensino, uma vez que trabalham em dois Centros de Educação Infantil. Vale lembrar que as peculiaridades das creches e pré-escolas demandam de seus profissionais conhecimentos específicos desta etapa da Educação Básica, de modo que as ações possibilitem o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

Cabe mencionar que, para realização das atividades profissionais no cargo de Orientação Pedagógica, alguns desafios do cotidiano eram parcialmente superados pelos encontros de formações semanais promovidos pela Secretaria da Educação, nos quais participavam todos os OPs da rede com pautas relacionadas ao “fazer do Orientador”, considerando a súmula de atribuições estabelecida pela Lei n.º 8.119, de 29 de março de 2007 (uma republicação da Lei n.º 4.559, de 06 de setembro de 1994), que dispõe sobre o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, conforme Quadro 1. Mesmo com os encontros semanais, não havia uma formação específica que atendesse todos os nossos anseios advindos do espaço da Educação Infantil. A respeito da formação, Placco, Souza e Almeida (2011) expõem que:

---

<sup>4</sup> Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1983) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Realizou pós-doutorado no Centre d’Etudes en Sciences Sociales du religieux (Césor) da Ecole des Hautes Etudes em Sciences Sociales (EHESS)-Paris- França com financiamento da FAPESP. Atualmente é associado da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em filosofia da educação, sociologia da educação e gestão atuando principalmente nos seguintes temas: racionalização e modernidade, burocracia e gestão democrática. (Texto informado pela autora)

Ao que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores o que corrobora as considerações feitas em relação à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (PLACCO; SOUZA & ALMEIDA, 2012, p. 768).

As questões apontadas pela pesquisa das autoras nos fazem refletir sobre a relação entre o exercício da função, a identidade e a formação continuada dos professores – essa última que demanda o domínio de referenciais teóricos, incluindo as condições de trabalho e as oportunidades de estudos ao Orientador Pedagógico que possam favorecer processos de ressignificação e a apropriação de fundamentos teórico-práticos. Placco, Souza e Almeida (2012) caracterizam a atuação dos Orientadores Pedagógicos em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. As autoras afirmam ainda que as dimensões estariam interligadas na função do Orientador durante os processos educativos.

O tema Coordenação Pedagógica no Brasil é um campo de investigação com produções científicas expressas em livros, artigos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Segundo Minayo (2011), observar atentamente as produções já existentes possibilita ao pesquisador um olhar mais amplo e novas indagações acerca de uma temática. Trata-se, portanto, de uma possibilidade para avançar em direção ao novo, pois, valorizar, analisar, avaliar, confrontar, concordar ou até mesmo refutar as ideias já concebidas por outras pessoas, em outros contextos, oportuniza, ao pesquisador, uma compreensão das nuances e uma ampliação do conhecimento sobre determinado objeto. Assim sendo, essa indagação instigou-me a investigar a atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil no município de Sorocaba, podendo conhecer e vislumbrar possibilidades de uma educação de qualidade, especificamente na Educação Infantil.

A presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a Teoria Histórico-cultural, balizada no materialismo histórico-dialético, o qual preconiza que as mudanças na vida do sujeito advêm das mudanças históricas e materiais, e o sujeito interfere nesse processo de transformação. Assim, ao mesmo tempo que o sujeito transforma, também sofre transformações, sendo protagonista da construção de sua própria realidade.

Este estudo também se pauta no conceito de “Vivências” de Lev Semenovitch Vygotsky<sup>5</sup>, onde é possível entender que não se trata de analisar tudo o que foi vivido pelos

---

<sup>5</sup> Existem várias formas de grafia do nome do autor, nesta pesquisa será utilizado Vigostki, entretanto nas referências será considerado a forma de escrita apontada em cada obra.

sujeitos, mas as peculiaridades constituídas e determinadas na relação das experiências e das atitudes do sujeito frente à determinada situação. Assim, o conceito de vivência trazido por Vigotski nos remete a pensar que as vivências se constituem na vida do indivíduo, entendido como totalidade, na sua relação com o meio social.

O início e o percurso desta pesquisa foram marcados pela pandemia do Covid-19<sup>6</sup>, momento único e repleto de limitações, em uma busca constante por manter-se em isolamento para evitar o contágio pelo vírus. Em função disso, o processo de desenvolvimento da pesquisa teve que ser modificado para cumprir as normas e protocolos sanitários estabelecidos pelas Secretaria da Saúde.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar a atuação do Orientador Pedagógico que atua na rede pública em instituições de Educação Infantil no município de Sorocaba. Com a finalidade de delimitar e alcançar o objetivo geral, foram levantados os seguintes objetivos específicos: conhecer a perspectiva do Orientador Pedagógico a respeito do seu papel profissional e investigar os desafios, potencialidades, características do trabalho e vivências significativas sobre a atuação na área.

Isto posto, o presente estudo apresenta a seguinte estrutura: inicialmente é apresentada uma contextualização histórica sobre o cargo de Coordenação Pedagógica, buscando trazer as políticas públicas que envolvem as transformações históricas da função e as características apontadas por diversos autores. Em seguida, aborda-se um breve histórico da Educação Infantil marcada pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, que permeiam os direitos das crianças; e, posteriormente, o contexto histórico dos Centros de Educação Infantil na rede pública do município no qual se realizou a pesquisa. No capítulo seguinte, apresenta-se o percurso metodológico permeado pelo mapeamento sistemático e pela utilização de entrevistas semiestruturadas, destacando as estratégias utilizadas, incluindo as advindas desse momento da pandemia; os sujeitos da pesquisa; as características do cargo de Orientador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil na rede municipal de Sorocaba; e os procedimentos de análise dos dados. Por fim, são expostos as referências e os apêndices.

---

<sup>6</sup> A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de coronavírus, uma doença respiratória causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2).

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Coordenação Pedagógica

A fim de compreender a função de Coordenador Pedagógico no Brasil, neste capítulo, será abordado o processo histórico que envolve essa trajetória e suas especificidades, as quais refletem parte das ações políticas, sociais e culturais que proporcionaram mudanças significativas no cenário educacional nacional.

#### *2.1.1 Contextualização histórica sobre a coordenação pedagógica*

A função de Coordenação Pedagógica nas escolas é marcada por um conjunto de expressões que designam o acompanhamento das atividades do corpo docente. Dentre essas expressões, podemos citar: a supervisão pedagógica, a supervisão escolar, a supervisão educacional, a assistência pedagógica e a orientação pedagógica. Segundo Pinto (2011), essa variação na nomenclatura da função, encontrada em diferentes estados e municípios, é ainda mais confusa por corresponder, em muitos lugares, às funções assumidas pelo pedagogo que atua fora das escolas em diferentes instâncias do sistema estadual e municipal das secretarias da educação. Veremos à frente que tanto as atribuições do “prefeito de estudos”, da proposta pedagógica dos colégios jesuítas, quanto o “método do Ensino Mútuo”, ilustram a função fiscalizadora atribuída até hoje ao trabalho dos Coordenadores Pedagógicos.

Desde o período de colonização, a educação brasileira se pautou na necessidade de controle do processo educativo. Marcada pela vigilância e pela punição, as ações educativas ganharam forma através dos profissionais, como inspetores escolares, que eram treinados e responsabilizados para tal função (PINTO, 2011). Esta prática rígida e controladora tinha como finalidade avaliar o andamento e manter o controle das práticas escolares, desde a atuação dos professores até o desenvolvimento dos alunos, influenciada pelo ideal português e pelo modelo europeu. Nessa perspectiva, a figura do inspetor escolar esteve presente desde o início da história da educação brasileira a fim de fiscalizar e contribuir para o processo de organização de todo sistema educacional.

Em 1549, com a chegada dos jesuítas, sob o comando do governador Tomé de Souza, a história da educação no Brasil teve seu início. Até o ano de 1599, vigoraria o plano adotado por

eles, o *Ratio Studiorum* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus), o qual trazia uma orientação sobre como deveriam ser oferecidos os estudos. O *Ratio* surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante do surgimento de vários colégios confiados à Companhia de Jesus, como base de uma expansão em sua totalidade missionária. Assim, foi adotado o termo “prefeito geral de estudos”<sup>7</sup>, com a ideia de supervisão reforçada pela função exercida por um agente específico.

Em 1759, com a reforma pombalina, Pombal expulsa os jesuítas das terras brasileiras. Na educação, observou-se mudanças no sistema e a Companhia passa o controle da educação para o Estado. Em seguida, foram criadas as aulas régias – sistema de aulas de disciplinas isoladas como Latim, Grego, Filosofia e Retórica – sem planejamento sistemático e sem a presença de um currículo organizado (ALMEIDA, 2009). Diante dessas mudanças, Pombal criou ainda a figura de um Diretor Geral de Estudos, que teria como responsabilidade coordenar a educação e pagar os professores. Assim, a ideia de supervisão passa pelos aspectos políticos e administrativos, representada no papel do Diretor Geral. A parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada aos comissários ou diretores de estudos em nível local.

Em 1827, houve a implantação do Método Mútuo ou Lancasteriano, onde a responsabilidade não cabia somente ao professor, mas também ao monitor (principal agente do método). Os monitores eram alunos considerados os melhores da turma para transmitir aos demais o conhecimento que haviam aprendido com professor. Porém, a tarefa do monitor não estava no ato de ensinar ou corrigir erros, e sim na coordenação para que eles corrigissem entre si (ALMEIDA, 2009). Anos mais tarde, houve a formulação de diretrizes e normas pedagógicas com a organização de um Sistema Nacional de Educação, e, conseqüentemente, a criação de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares. No ano de 1897, a direção e a inspeção do ensino passaram a ficar sob responsabilidade de um inspetor geral, que era auxiliado por dez inspetores escolares.

Em 1924, quando se dá a criação da Associação Brasileira de Educação - ABE, surgem “os profissionais da educação” como uma nova categoria profissional. Neste período, as áreas técnica e administrativa da educação foram separadas, surgindo assim a figura do supervisor como distinta da do diretor e do inspetor.

---

<sup>7</sup> Prefeito de estudos ou Cancelário, um homem bem versado nas letras e nas ciências, qualificado pelo seu zelo e discrição para os desempenhos das incumbências que lhe forem confiadas e cuja função será a de instrumento geral do Reitor na boa ordenação dos estudos. A ele, com a devida humildade, deverão obedecer aos professores e todos os escolásticos, tanto os que se acham no mesmo Colégio quanto os que porventura vivem em internatos ou seminários de alunos, e ainda os prefeitos de estudos nos seminários, em tudo quanto aos estudos se refere. (Almeida, 2009).

Foi com o “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, em 1932, que os técnicos ou especialistas em educação ganharam relevância, e a contribuição das ciências torna-se decisiva para racionalizar os serviços educacionais. Porém, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1961) que fixou a necessidade de profissionais para atuar na nova organização estatal– Ministério da Educação e Secretarias Estaduais da Educação (ALMEIDA, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de número 4.024 de 20 de dezembro de 1961, determinava a função dos especialistas de educação como orientadores de educação, com os seguintes requisitos de formação:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destina.

Art.63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação de ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação Física pelas escolas superiores de educação física e os inspetores federais de ensino, com estágio mínimo de três anos de magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos de magistério primário (BRASIL, 1961).

No contexto dessa lei, podemos analisar os requisitos para formação de orientadores de educação em seus diversos graus de ensino, ampliada suas áreas de atuação para orientação de estudos, orientação sexual, orientação familiar e outras atividades que atendessem às demandas do corpo discente. A orientação educacional se destinava a assistir ao aluno individualmente ou em grupo, nos seus níveis médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das funções básicas (BRASIL, 1968).

Com o golpe militar de 1964, a concentração e gestão dos recursos financeiros fica sob a responsabilidade exclusiva do Governo Federal, eliminando a autonomia dos estados e municípios, deixando-os subordinados ao governo central. Durante o regime militar, o ensino apresentava um cunho tecnicista, e os projetos do governo de formação para professores eram influenciados pela ideia de atuação pedagógica do sistema militar de ensino. Assim, apesar de as orientações serem pedagógicas, a atuação do supervisor mantinha o propósito de fiscalizar o trabalho escolar (OLIVEIRA, 2017).

A Educação sofreu grandes influências internacionais na década de 1950, período em que vários acordos foram assinados entre Brasil e Estados Unidos com a finalidade de promover a cooperação cultural e educacional entre os dois países. Os acordos foram trazidos pela agência conhecida como USAID (United States Agency for International Development). Um dos acordos firmados com essa agência internacional se pautou na assessoria para o planejamento do sistema de ensino superior, a partir de um modelo empresarial. Com a intenção de “modernizar a educação brasileira”, esse acordo referendou uma série de convênios que objetivavam, entre outros objetivos, mudanças no sistema educacional e a implantação do modelo norte-americano nas universidades brasileiras através de profunda reforma universitária (CORRÊA & FERRI, 2016). Deste modo, seguindo a racionalidade da produção capitalista, surge a exigência de mão de obra técnica e qualificada, com a necessidade de profissionais treinados e capazes para o mercado de trabalho.

Em 1969, com o Parecer nº252/69 (BRASIL, 1969), é aprovada a nova regulamentação para o curso de Pedagogia em decorrência da Reforma Universitária - Lei 5.540/68 (BRASIL, 1968). No parecer, as seguintes habilitações foram oferecidas em nível de graduação: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau; orientação educacional; administração escolar; supervisão escolar; e inspeção escolar.

Podemos perceber que a reestrutura do parecer privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, fragmentando o trabalho pedagógico e dividindo a formação do pedagogo em habilitações técnicas na graduação. O curso de Pedagogia de 1969 traz a preocupação com os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (ponto principal do pensamento liberal). Neste sentido, para Pinto (2011):

O perfil “especialista de ensino”, neste sentido está referido ao contexto tecnicista em que a formação era pensada. A concepção pedagógica dominante era centrada na divisão social e técnica do trabalho que tinha como referência a perspectiva empresarial do taylorismo/fordismo. Esta colocava a organização tendo como base as unidades fabris, uma estrutura vertical de gestão hierarquizada na qual o técnico ocupava um lugar privilegiado na difusão da racionalidade formal e técnica. A base paradigmática era a separação entre pensamento e ação. Esse tipo de pedagogo era formado numa abordagem que em alguns momentos dava ênfase ao conteúdo e em outros à prática, sem nunca chegar a uma síntese. Até mesmo as figuras de diretor, supervisor escolar etc. forma definidas a partir do modelo empresarial (PINTO, 2011, p. 91).

Na década de 70 do século passado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5962/71 (BRASIL, 1971) reafirmou o caráter tecnicista da ação educativa. No que se refere

ao Supervisor Pedagógico, sua prática estava ligada diretamente ao aluno e à comunidade escolar a fim de "ajustar" o aluno ao sistema de regras da escola. Neste período, o tecnicismo e o trabalho pedagógico caminharam juntos diante da expansão do capitalismo, que fortaleceu a competição e o domínio do mundo do trabalho. Assim, foram surgindo questionamentos em torno dessa estrutura – denunciava-se a atuação dos especialistas de ensino por não ser neutra e acobertar seu sentido político. O pedagogo tinha uma visão fragmentada do seu trabalho nas escolas: o Orientador Educacional só focalizava o aluno, o Coordenador Pedagógico só enfocava o professor, e o Diretor só se voltava para a parte administrativa da escola. (ALMEIDA, 2009). Como aponta Almeida (2009, p. 52):

Com as habilitações nos cursos de Pedagogia Iniciou-se a "pedagogia tecnicista", que buscava garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Dessa forma eram os pedagogos habilitados em supervisão escolar que planejavam o processo educativo, alijando os professores desse mister. Ocorreu então a "taylorização" do processo pedagógico, visando à divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas. O supervisor planejava as atividades e metodologias necessárias ao processo educativo e ao professor caberia apenas executar as ordens, sem questioná-las, já que não estavam "habilitados" para isso. Os professores foram, então, expropriados do processo de planejamento de seu trabalho pedagógico, ao mesmo tempo em que foram proletarizados pela perda salarial.

Deste modo, o papel do supervisor ganha destaque nessa época, sendo o principal fiscalizador do trabalho do professor em relação à execução do planejamento pedagógico. A Lei 5.962/71 (BRASIL, 1971) estabelecia que os administradores, supervisores e orientadores teriam formação em cursos superiores de graduação em Pedagogia, mas ainda não apresentava o termo coordenador pedagógico. A formação específica para os especialistas está disposta em seu Artigo 33 conforme descrito a seguir:

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

Assim, a formação dos especialistas, em especial, as habilitações para orientador educacional/pedagógico e supervisão de ensino, eram adquiridas após a conclusão do curso de Pedagogia, organizados por módulos com tempo de duração determinado pela própria instituição. Para Placco, Souza e Almeida (2011), a lei instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, estabelecendo a figura de um profissional no quadro de magistério com ação supervisora

com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, professor coordenador, dentre outras.

Com a redemocratização a partir da década de 1980 e a Constituição Federal em 1988, a Educação passa por reformas significativas com a gestão democrática nas escolas de ensino público (OLIVEIRA, 2015). No entanto, a nova proposta de regulamentação da Educação foi concluída somente em 1996, estabelecendo assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.392/96 (BRASIL, 1996), que trouxe transformações e adequações, apresentadas especificamente em seu TÍTULO VI.

No que se refere à formação dos educadores, são apontadas algumas orientações:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II- Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 24).

Destaca-se que a Lei 9.394/96 prevê no Artigo 64 que a formação para os especialistas se dará em cursos de graduação ou de pós-graduação, seguindo a estrutura prevista nas políticas de formação existentes:

Art.64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996, p. 25).

Para Oliveira (2017), a concepção produtivista que surgiu nos anos de 1950 e 1960 ainda aparece na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e essa normativa não aborda as especificidades necessárias para a formação do Coordenador Pedagógico. A autora salienta que tal legislação permite que se estabeleça a crença de que basta ser graduado para a docência e ter experiência na mesma para ocupar o cargo de coordenador e atuar como tal. Assim, cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não focaliza especificamente a formação do Coordenador Pedagógico, mas prevê, de forma geral, algumas regulamentações para os profissionais da área educacional. Além da formação exigida em seu artigo 64, conforme descrito acima, seu Artigo 67 define que:

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

I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II- Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III- piso salarial profissional;

IV- Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V- Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - Condições adequadas de trabalho;

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL,1996, p. 25).

Em relação ao tema, para Saviani (2008), a LDB atual apresenta lacunas no tocante às especificidades necessárias para a formação do Coordenador Pedagógico, e isso fez com que as raízes produtivistas ressurgissem com novas nuances nos anos 90, alicerçadas pelas ideias neoliberais. Pode-se perceber que, ao longo do tempo, existiram alterações quanto à formação específica para Coordenador Pedagógico, culminando na determinação de sua formação em nível superior – com graduação em Pedagogia –, como fundamental para o exercício de sua prática profissional.

A seguir, aborda-se uma breve contextualização histórica sobre a ação do Coordenador Pedagógico especificamente no Estado de São Paulo.

### *2.1.2 A Coordenação Pedagógica no estado de São Paulo: breve perspectiva histórica e atribuições profissionais*

A abordagem relativa ao percurso da Coordenação Pedagógica no estado de São Paulo, que compreende o período de 1960 até o momento atual, é significativa em virtude de o foco desta investigação estar inserido neste estado e, em especial, no município de Sorocaba.

Segundo Almeida (2010), os Ginásios Vocacionais, criados pela Lei n.º 6.052/1961, promulgada por Carlos Alberto Alves de Carvalho Pinto, da União Democrática Nacional, representaram uma experiência marcante e de grande valor educacional para aqueles que delas participaram, pois a proposta tinha um forte compromisso com um projeto político pedagógico voltado para a formação integral do educando, e se constituiu em uma experiência pioneira de escola para a cidadania.

Entende-se que a LDB n.º 4.024/61 buscava a manutenção da estrutura existente na área educacional com base no olhar controlador do Estado. Esta lei abordava, além da Educação Básica, modalidades como o Ensino Industrial, a Economia Doméstica e as Artes Aplicadas, fortalecendo assim o aspecto vocacional (BRASIL, 1961).

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de n.º 5.692/71, a Coordenação Pedagógica também esteve presente nos ginásios técnicos, porém realizada pelo Orientador Educacional, que tinha formação para tal em virtude de atendimento às demandas surgidas nos ginásios para esta área, assim assumindo a Coordenação Pedagógica (ALMEIDA, 2010). Com a regulamentação do Decreto n.º 7.709, de março de 1976, que dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1º e 2º graus e dá providência correlata, os professores efetivos poderiam atuar na coordenação pedagógica por meio de um processo seletivo onde era possível designá-los coordenadores. Posteriormente, com a Lei complementar n.º 201, de 9 de novembro de 1976 (SÃO PAULO, 1976), estes coordenadores tiveram sua função transformada em cargo.

Em 1988, foram criados no estado de São Paulo os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), por meio do decreto Estadual n.º 28.089<sup>8</sup>, visando a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino, através do aperfeiçoamento constante do pessoal docente.

Em face da necessidade de coordenadores nas escolas, em 1996, por meio da Resolução SE n.º 28/1996 (SÃO PAULO, 1996), ocorreu a ampliação do número de coordenadores para toda rede de ensino do estado de São Paulo. Assim, passou a ser designada uma pessoa exclusivamente para a coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: o Professor Coordenador. A Resolução SE 28/1996 explicita que os Professores Coordenadores deveriam passar por um processo seletivo e posteriormente serem escolhidos pelo grupo de professores, considerando a afinidade entre as intenções manifestadas pelo candidato e as necessidades específicas da escola, ou seja, após o processo seletivo realizado pelas Diretorias de Ensino, apresentava-se um projeto que deveria ser analisado pelo Conselho de Escola da Unidade em que o candidato demonstrasse interesse em atuar. De acordo com Pinto (2011), o cargo de Coordenador Pedagógico nunca foi efetivamente instituído na rede de ensino do estado de São Paulo. Os Professores Coordenadores (PC) exercem trabalho relativo à coordenação pedagógica e especificidades em relação a outros profissionais que atuam no âmbito escolar, como diretor e vice-diretor. Trata-se de uma função de natureza eminentemente pedagógica que, além de responsabilizar-se por complexas atribuições relacionadas à articulação do

---

<sup>8</sup> Decreto n.º 28.089 de 13 de janeiro de 1988.

trabalho coletivo e à organização pedagógica, também realiza a formação continuada dos professores, denominada Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC).

A função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP) exigia como pré-requisito a experiência de três anos de exercício docente no magistério público estadual. Foi estabelecido também o cargo de Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP), que além dos três anos de experiência como docente na rede de ensino, requeria experiência no segmento em que iria trabalhar.

Com a Resolução SE n.º 42/2012 (SÃO PAULO, 2012), o cargo de Professor Coordenador passou a ser designado por ato do Diretor de escola. Somente em 2013, com a publicação da Resolução SE n.º 3, de 18 de janeiro de 2013 (SÃO PAULO, 2013), foi estabelecido que este profissional deverá ser designado por uma comissão mista composta por representantes da unidade escolar e da Diretoria por meio de processo seletivo. Em relação à identidade desse profissional, Almeida (2012) ressalta que é um processo constitutivo do sujeito, produzido nas interações com outras pessoas, permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação, não identificação e diferenciação. Assim, a identidade está vinculada com o contexto e com a história individual e social do sujeito em um processo contínuo e permanente.

Lins (2016) aborda a construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico (CP) e aponta que o mesmo tem vivido um momento de crise de identidade e indefinição. O autor descreve como “turbulenta” a construção da identidade, porém entende que é o desafio a ser vencido, o qual requer muita responsabilidade e compromisso em um processo de ouvir, dialogar, construir relações e ser flexível. O autor indica, ainda, a existência de sobrecarga de trabalho e a burocratização das atribuições realizadas por esses profissionais nas instituições tanto públicas quanto particulares. Atualmente, o coordenador exerce o papel de formador, e oferece condições ao professor para que ele aprofunde seus conhecimentos específicos e assim, possa transformá-la em ensino (PLACCO, SOUZA & ALMEIDA, 2011).

Fermi (2016), ao destacar a atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, relata a importância de mudanças significativas e fundamentais na formação desse profissional, de forma a propiciar maior reflexão acerca da prática docente e sua humanização. A autora complementa que o trabalho do CP nos espaços de Educação Infantil necessita ser contextualizado a fim de contribuir para uma prática educativa de qualidade junto às crianças. No rol de atribuições do Coordenador Pedagógico estão a de promover a articulação e

mobilização da equipe escolar na construção do projeto político-pedagógico, o que realça a importância do Coordenador enquanto mediador do coletivo.

Ao abordar a prática da coordenação pedagógica na Educação Infantil a partir da Teoria Histórico-Cultural, Seixas (2017) expõe que a atuação desse profissional está voltada à organização do meio social educativo, especificamente à formação dos professores. A autora considera que esse profissional tem um papel colaborativo visto que busca, juntamente com os professores, propiciar as melhores práticas pedagógicas a fim de contribuir para o processo de formação humana. Nesta ótica, o CP favorece a reflexão das ações pedagógicas, acompanha as práticas, e possibilita o desenvolvimento dos princípios e concepções definidas pelo projeto político-pedagógico (PPP), realizando as intervenções necessárias de forma a garantir a participação coletiva e a gestão democrática.

No estudo de Costi (2015), que ressalta a atuação do Coordenador Pedagógico na creche, a autora destaca que a ação do CP pode possibilitar a participação de todos os envolvidos no desenvolvimento das crianças. Em sua pesquisa, realizada em uma creche municipal de São Paulo, inserida numa região de grande vulnerabilidade econômica e social, é ressaltada a importância da prática desse profissional na construção e efetivação do PPP por meio do desenvolvimento de estratégias construídas a partir da realidade escolar.

No âmbito da Educação Infantil, as demandas relativas à atuação do Coordenador Pedagógico exigem um trabalho diferenciado, considerando as especificidades da primeira infância. As peculiaridades desta etapa da Educação Básica requerem conhecimentos específicos para desenvolver ações juntamente com os professores, diretores e famílias, voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

É um contexto de atuação, no conjunto de suas vivências, experiências e interações com o outro que ele modifica, constrói conhecimentos e modifica a si mesmo. Em outras palavras: a atuação do coordenador pedagógico da educação infantil é constituída no movimento de suas especificidades, em espaços que tenham sentido para ele, em seu campo de ação (OLIVEIRA, 2015, p. 23).

Deste modo, é preciso considerar que suas especificidades refletem ações políticas, sociais e culturais que possibilitam mudanças significativas nas lutas e nos espaços da Educação Infantil. Isto posto, no próximo tópico é abordada a temática da Educação Infantil no tocante aos direitos da criança à educação e às políticas relativas a esse nível de ensino.

## 2.2 Educação infantil

### 2.2.1 O direito da criança à educação e as políticas referentes à Educação Infantil

Nesta parte, é abordado inicialmente o direito da criança à Educação Infantil, conquistada ao longo da história, e sua incorporação como primeira etapa da Educação Básica.

O processo histórico que antecede o século XX, no que diz respeito aos direitos das crianças, foi marcado por diferentes formas de se ver a criança pelo poder público e pela sociedade em geral, processo histórico marcado pelas relações de agressão e maus tratos por diversas instituições (FALEIROS & FALEIROS, 2008). Segundo Àries (2006), em meados do século XII, as crianças eram concebidas como adultos em miniatura, pequenos seres que reproduziam todas as ações dos adultos próximos a eles, e eram submetidos aos cuidados básicos necessários para a sobrevivência e posteriormente integrados ao mundo adulto. Nas representações artísticas do século XI, pode-se encontrar crianças com características próprias de adultos, fato de não haver espaço para elas nesta sociedade.

No Brasil, durante o século XVII, revelava-se a necessidade de as famílias abandonarem seus filhos, por falta de recursos básicos. As instituições que atendiam as crianças que, nessa época, eram pertencentes à Igreja Católica, as denominadas “Casas de Misericórdia” – espaços considerados de cunho assistencial e não um direito específico da criança. Nesses locais, era comum existirem as chamadas “Rodas dos Expostos”, dispositivos usados para as mães deixarem seus bebês, os quais foram usados por muitos anos no Brasil (FALEIROS, 2011). A “roda” era um aparelho mecânico formado por um cilindro, fechado por um dos lados, que girava em torno de um eixo localizado nos muros dos conventos e utilizado para receber alimentos e remédios na qual também se colocavam crianças em situação de abandono na época.

Nesse cenário, para Leite (2006, p. 67):

Evidentemente, no Brasil a situação era agravada pela existência da escravidão, da exploração sexual das escravas e da exploração da criança escrava. As amas - de leite a quem eram entregues os recém-nascidos eram quase sempre escravas e negras livres que amamentavam os enjeitados com o leite recusado a seus filhos. Apesar das discussões sobre a imoralidade da instituição e alta mortalidade dos internados, que se prolongaram até o século XX, a instituição sobrevive, com alterações internas e maior controle estatístico e sanitário de seu funcionamento até 1948, no caso de São Paulo.

Assim, condizente com o tempo escravocrata dessa época, nota-se a ausência de leis voltadas aos direitos e proteção dessa parcela da população. Posteriormente, em 1830, foi promulgado o Código Penal que era voltado aos adultos e não à criança em suas necessidades e especificidades. Apesar da fragilidade encontrada nos Códigos Penais de 1830 e de 1890, há um pequeno avanço neste último no que se refere a casos envolvendo relação sexual com uma pessoa com menos de 16 anos, nos quais a violência seria presumida.

Segundo Rizzini (2005), durante as primeiras décadas do século XX, a criança circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação. Cuidar da criança fisicamente abandonada era dever do Estado, que dela faria o que julgasse melhor. Nas palavras da autora:

Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar a sua formação moral era salvar a nação. Portanto, efetivamente, salvar a criança era salvar a nação- frase que tantos repetiram nos idos de 1800 e 1900 (RIZZINI, 2005, p. 5).

No referido século, surgem as primeiras legislações voltadas à infância, especificamente o Código de Menores (BRASIL, 1927), cujo caráter era punitivo direcionado a menores abandonados e àqueles considerados delinquentes. No decorrer da legislação, fica evidente a intenção de vigiar e punir, sobrepondo a ideia de proteção e assistência, conforme exposto na Lei citada por Rizzini (2005):

Se o menor não tiver sido preso em flagrante, mas a autoridade competente para a instrução achar conveniente não o deixar em liberdade, procederá de acordo com os #2 e 3(art. 86) (confiado, “mediante termo de responsabilidade, à sua própria família, pessoa idônea, instituto de ensino de caridade” (art. 86, #4) (RIZZINI, 2005, p. 8).

Tal legislação também enfatizou um maior controle sobre as populações nas ruas por meio de intervenção policial e de encaminhamento das crianças e adolescentes apreendidos. Ademais, o Código de Menores legitimou a exclusão das famílias pobres que estavam sob controle e vigilância, a fim de “salvar as crianças” a partir do controle absoluto do Estado sobre a população tida como promotora da desordem (RIZZINI, 2004).

Durante a ditadura militar (1964 a 1985) predominava a ideia de segurança nacional, que abrangia a perspectiva de disciplinamento e reeducação do menor que não obedecia às leis existentes na época. Em 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM), instituição que cuidava de menores abandonados ou que cometessem atos

infracionais, na qual predominava a internação e a realização do trabalho como forma de recuperação. Posteriormente, no âmbito estadual, foram criadas as Fundações Estaduais para o Bem-estar do Menor (FEBEMs), que se configuraram como órgãos executivos, que seguiam as orientações elaboradas pela FUNABEM, com a responsabilidade de prestar atendimento direto aos menores (OLIVEIRA, 1988).

Em 1979, foi promulgado o segundo Código de Menores (BRASIL, 1979), que estabeleceu o termo menor em situação irregular, referindo-se a pessoas de 18 anos de idade que se encontravam em situação de abandono, maus-tratos e desvio de conduta ou como autor da infração penal. Este documento reafirmava o poder do Estado sobre os jovens em situação irregular, na decisão de retirar a tutela da família pela figura do juiz de menores (VERONESE, 1999).

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu a crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, trazendo a família, a sociedade e o Estado como prioridade absoluta. Em seu Artigo 227, estabelece que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que, paralelamente, no cenário internacional, ocorreram momentos de grande importância para os direitos da criança, em especial a Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 1989, momento de conquista dos direitos humanos e reconhecendo as crianças como atores sociais, econômicos, políticos e culturais. Sarmiento e Gouvea (2009) indicam que essa Convenção se configurou como um marco de referência, na qual se estabelece o limite da infância aos 18 anos. Com a definição, foi possível considerar as crianças como seres sociais pelos seus diversos modos como classe social, etnia a que pertencem, raça, gênero e a região onde vivem. Assim, pode-se compreender que as condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. No Brasil, a referida Convenção trouxe inúmeros avanços, com orientações e parâmetros sobre a atuação política, visando ao desenvolvimento individual e social para a criança. Rizzini (2004) destaca que, após 30 anos da realização da Convenção, deve-se retomar a importância de um sistema de direitos e garantias para esses adolescentes para que, sob o discurso da “socioeducação”, não se continue permitindo violências e arbítrios.

Posteriormente, em 13 de julho de 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Tal estatuto assegura os direitos básicos dessa parcela da população, em seu Artigo 4º estabelece que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 11).

Com o ECA, ocorreram avanços quanto à garantia dos direitos da criança e adolescentes, representando um nível de mudanças e de rupturas com a legislação já existente e dando lugar para a doutrina de proteção integral. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, constituído a partir da Convenção, fez parte da (re)democratização na década de 1980 (MONFREDINI, 2013).

A doutrina de proteção integral significa a garantia de todos os direitos previstos em legislação, especificamente o ECA, e assegurado pelos agentes institucionais descritos no Estatuto, integrantes do Sistema de Garantia dos Direitos. Essa garantia deve contemplar os direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais, coletivos e difusos (BRASIL, 1990). Podemos dizer que a proteção integral corresponde exatamente ao que diz no Artigo 4º do ECA, que estabelece como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes em sua integralidade. Quando esses direitos são violados, omitidos ou ameaçados, estão previstas no Estatuto medidas de proteção aplicáveis pelo Juiz da Infância, pelo Ministério Público e pelo Conselho Tutelar. É importante que políticas públicas existam de fato e que possam ser consolidadas no atendimento da doutrina de proteção integral. Assim como a Constituição Federal de 1988 foi um documento importante para a valorização e o reconhecimento da infância, o ECA foi também essencial para o desdobramento enquanto direitos garantidos à criança.

Em 1996, com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996), foi possível perceber mudanças no que tange ao direito à Educação, especialmente quanto à superação de um modelo assistencialista<sup>9</sup> em prol de uma educação de qualidade no atendimento à criança. Além disso, essa legislação considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, que tem como finalidade favorecer o pleno

---

<sup>9</sup> Marcada pelo processo histórico na tentativa de atender as crianças nos mais diversos aspectos como saúde, direitos sociais e educação, envolvidos pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos e religiosos.

desenvolvimento da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físicos, afetivo, intelectual, linguístico e social. Desde então, os direitos à educação e ao cuidado das crianças pequenas ficam determinados, mas sua implementação tem sido constantemente ameaçada por duas questões a serem pensadas: a escolarização precoce da criança e o assistencialista das creches ou da oferta para as crianças pobres (ROSEMBERG, 2007).

A perspectiva do desenvolvimento integral busca superar a dicotomia entre o cuidar e educar, trazendo a importância da universalização ao atendimento infantil e assegurando o respeito aos direitos da infância. Nessa ótica, é importante destacar a garantia de acesso a todas as crianças à Educação Infantil, respeitando as crianças como sujeitos de direitos e prestando um atendimento de qualidade capaz de garantir o seu pleno desenvolvimento.

Assim como a Constituição (BRASIL, 1988), o ECA (BRASIL, 1990) e a LDB (BRASIL, 1996), o documento Parâmetro Básico de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) apresenta a regulamentação dos parâmetros de qualidade a serem seguidos para o funcionamento de creches (que atendem crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (voltadas ao atendimento de crianças entre 4 e 5 anos). O documento aborda ainda a relação entre o número de crianças e o número de adultos necessários a fim de prover uma educação de qualidade.

Como está previsto nas legislações vigentes, o acesso à educação é um direito fundamental de todos, incluindo, por conseguinte, a Educação Infantil. A falta de vagas nas instituições de ensino público nesta modalidade de ensino faz com que as famílias acionem o Poder Judiciário a fim de garantir o direito previsto na lei. Como resultado, a matrícula das crianças em creches e pré-escolas acaba ocorrendo por determinação judicial. A esse respeito, Jochi (2018) e Silva (2018) apontam algumas consequências evidenciadas pelo aumento da judicialização na Educação Infantil como a superlotação de crianças em creches e pré-escolas, o que afeta as dimensões pedagógicas, o clima organizacional e suas implicações nos recursos físicos e de pessoal, causando também desgaste emocional aos educadores. Assim, destaca-se a importância das políticas de atendimento à criança a fim de resguardar seu direito à educação, principalmente a uma educação de qualidade, que atenda toda a demanda desta primeira etapa da educação Básica.

No que concerne às políticas de atendimento educacional à criança, vale mencionar que somente em 1918 surgiu a primeira creche e escola maternal do estado de São Paulo, criada para atender as crianças filhas das trabalhadoras da indústria. A instituição foi instalada na Vila Operária da Companhia Nacional de Tecidos e Jutas em razão do aumento no número de

mulheres trabalhando em fábricas, a fim de atender a necessidade de mão de obra na indústria que estava em crescimento (KISHIMOTO,1999).

Quanto ao município investigado nesta pesquisa, a primeira creche e escola maternal foram criadas em 1924, com a participação oficial do governo. A instituição foi implantada para atender às crianças de mães trabalhadoras das fábricas Santo Antônio e Santa Rosália, nas vilas operárias das empresas Cia Nacional de Estamparia (ramo de tecelagem de algodão). Neste mesmo período, outras instituições foram instaladas pelo país.

Vale ressaltar que, após 1950, houve organismos internacionais definindo políticas assistenciais voltadas para as crianças, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Mundial para Educação Pré-escolar (OMEPE), as quais visavam promover projetos assistenciais no desenvolvimento higienista, puericulturista, administradas por entidades filantrópicas (GAVA, 2019).

Na década de 80, diferentes setores da sociedade, como organizações não governamentais, pesquisadores na área da infância, comunidade acadêmica, população civil, entre outros, uniram forças com o objetivo de sensibilizar a sociedade sobre o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento (MACHADO, 2009). Ainda com predominância do cunho assistencialista<sup>10</sup>, discutia-se a Educação infantil fora do contexto pedagógico. Nesse momento, existia um vínculo das creches e pré-escolas ao quadro de assistência social, com viés da inclusão de despesas com alimentação e saúde no âmbito das escolas (GAVA, 2019). Havia uma preocupação em "assistir" a criança de populações de baixa renda e visibilizar a função social, vista como proteger e guardar as crianças, tirando foco da ação educacional (MACHADO, 2009).

Para Nascimento (2011), há uma interpretação negativa atribuída às características infantis relacionada à vulnerabilidade física e moral, que produz práticas sociais de proteção e de controle que, em última instância, restringe a visibilidade das crianças e seus direitos, fazendo com que o adulto decida sobre a infância e que esta fique limitada às interpretações do mundo adulto, o denominado adultocentrismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em dezembro de 1996, reconheceu que a educação começaria nos primeiros anos de vida e ofereceu um novo estatuto à Educação Infantil, incorporando-a ao primeiro nível da Educação Básica, em

---

<sup>10</sup> Segundo Nunes (2013), a Assistência Social é uma política pública, um direito do cidadão e um dever do Estado. Já o assistencialismo é uma prática individual, em forma de ajuda, de favorecimento, uma troca de favores, não uma transformação permanente, ou seja, não há mudanças na realidade social dos indivíduos, pois sua principal característica é a doação, um ato de caridade.

estabelecimentos como creches, pré-escolas ou similares. Este foi um grande avanço em relação às legislações anteriores, que tratavam a Educação Infantil como etapa transitória e prévia à educação formal (KISHIMOTO,1999). Após a LDB (BRASIL, 1996), outros documentos oficiais foram criados para regulamentar o atendimento educacional estabelecido pela lei, tais como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998a); Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010); Subsídios para o credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b); Diretrizes Operacionais; Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a); Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL 2006b); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006c); Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a); Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (CAMPOS & ROSEMBERG, 2009).

Apesar das legislações federais indicarem a garantia dos direitos das crianças em seu pleno desenvolvimento, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), em sua primeira versão, não contemplava as crianças de zero a três anos. Somente após um movimento de luta de organizações e de movimentos sociais, como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), foi estabelecido na LDB que a Educação Infantil começa na creche. Um exemplo dessas conquistas na história de lutas pelos direitos à Educação Infantil foi o Movimento Fraldas Pintadas, que surgiu em 2005, para protestar pela inclusão das creches na Proposta de Emenda Constitucional (PEC), atuando de forma intensa na luta pela educação das crianças pequenas e tendo certa repercussão nas mídias.

Segundo Nascimento (2011), é importante lembrar que a etapa da Educação Infantil foi constituída legalmente pela junção entre creches e pré-escolas, instituições de diferentes origens e histórias, o que levou as creches, tradicionalmente alocadas em secretarias de assistência social, a serem transferidas para as secretarias de educação.

Destaca-se que o marco significativo no que tange aos processos de aprendizagem e desenvolvimento na área foi o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), de 1998. Mesmo recebendo críticas por não abordar as especificidades e diversidades culturais em relação à criança, trouxe a ideia de que educar e cuidar são ações indissociáveis, estando ligadas ao processo de desenvolvimento infantil (GAVA, 2019). Nessa nova

perspectiva da Educação Infantil, criticava-se o assistencialismo à criança e buscava-se assegurar seu direito a uma educação de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, foram instituídas um ano depois e, durante dez anos, foi pensada e discutida sempre com a preocupação com a qualidade do atendimento nesta modalidade de ensino. Reformulada e com base no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 (BRASIL, 2009b), as DCNEI (BRASIL, 2010) foram divulgadas para orientar as ações na elaboração, planejamento, avaliação, propostas pedagógicas e curricular da Educação Infantil, representando um avanço na perspectiva de reconhecer a criança como sujeito histórico de direitos.

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de - conta, deseja aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p.6-7).

Assim, considera-se que as DCNEI trouxeram uma concepção de Educação Infantil bem diferente, com o compromisso de minimizar as desigualdades sociais, socioeconômicas, étnico-raciais e regionais, ressaltando a necessidade do acesso a todas as crianças ao contexto educativo.

Almeida (2015) aponta que a atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil pode contribuir para este direito na medida em que esta ação é movida por seres humanos históricos culturais, num processo instável e dinâmico, possível de proporcionar momentos importantes para o desenvolvimento humano, transformação de práticas e construção da qualidade da educação nas creches e pré-escolas.

A partir dessa breve apresentação das políticas e legislações vigentes na área da Educação Infantil, percebe-se que os sistemas públicos precisam garantir que os direitos das crianças sejam respeitados, especificamente na Educação Infantil, e que se garanta o acesso e o atendimento educacional de qualidade para essa parcela da população.

### 2.2.2 Breve histórico da Educação Infantil no município de Sorocaba - São Paulo

Trilhar a história da Educação Infantil no município de Sorocaba nos ajuda a entender a situação atual do atendimento educacional no município. Inicialmente, o atendimento para as crianças pequenas surge da necessidade de atender os filhos das mães trabalhadoras, onde instala-se na cidade a primeira escola maternal por intermédio do deputado estadual Campos Vergueiro. As grandes fábricas Santo Antônio e Fábrica Santa Rosália, ambas de tecelagem, possuíam grande número de funcionárias e a criação de escolas maternais buscou favorecer a presença das mulheres no mercado de trabalho (PEREIRA, 2019). Outras escolas foram construídas, principalmente para o atendimento das crianças de três a sete anos, conforme descrito por Pereira (2019, p. 54):

Outras Instituições foram criadas ao longo dos anos. Em 1954 o primeiro Parque infantil nº1 no bairro Além Ponte, região central da cidade. A fundação do primeiro parque Infantil surgiu a partir de esforços do então professor José Carlos de Almeida, estudante de Educação Física, e ao realizar estágios nos parques infantis em São Paulo, idealizados por Mário de Andrade, achou interessante sua instalação em Sorocaba.

Após ressaltar a importância e os benefícios da instituição no município, o prefeito da época – Emerenciano Prestes de Barros – ampliou o número de instituições, inaugurando outros parques: nº2 na Vila Santana, nº4 no bairro Vila Angélica e nº 5 no Bairro Barcelona. O trabalho desenvolvido nessas instituições era voltado a ações recreativas, à higiene e ao cuidado das crianças. O trabalho pedagógico era realizado pelas professoras com muita dificuldade, pois não havia materiais educativos para auxiliar no trabalho com as crianças. Eram usados materiais como sucatas, sobras de materiais de propagandas e outros materiais reaproveitáveis nas atividades pedagógicas (PEREIRA, 2019).

Em 1978, já havia 11 instituições e a administração do município desenvolveu um projeto para ocupar os espaços públicos criando mais dez Centros de Convivência do pré-escolar (CEPOPES). Posteriormente, houve a unificação dos CECOPES e EMEIS, surgindo com novo nome a Pré-Escola Municipal de Sorocaba (PEMSO).

Antes da promulgação da Constituição Federal, em 1987, o atendimento das crianças em Sorocaba era feito nas creches domiciliares, creches filantrópicas atendidas pelas “mães crecheiras”, que apresentavam caráter assistencialista para atender a demanda das mulheres trabalhadoras nas fábricas têxteis. Com a criação da Lei 4.599 de 06 de setembro de 1994 (SOROCABA, 1994), que se refere ao Quadro e Plano de carreira do Magistério Público

municipal de Sorocaba, houve a unificação das CECOPES e EMEIS, transformando-se em Centro de Educação Infantil (CEIS), que atendiam crianças de 0 a 6 anos. Com o passar dos anos, a identificação das instituições de Educação Infantil do município de Sorocaba continua a mesma: CEIs, acompanhada com a numeração que a define e com o nome dado a ela. As CEIs contemplam o atendimento de crianças de 0 a 3 anos em creches e, de 4 e 5 anos, em pré-escolas.

Em 1995, foram contratados professores nas creches, de acordo com o Plano do Magistério Municipal, e regentes maternais sem escolaridade, conhecidas como “mães crecheiras”. A partir de 1997, o prefeito da época, criou a “creche da vizinhança”, que eram casas que atendiam um número reduzido de crianças. Ainda em seu mandato, em 1999, o prefeito extinguiu as creches da vizinhança e exonerou funcionários em estágio probatório, o que causou problemas trabalhistas, bem como extinguiu o cargo de agente de desenvolvimento infantil. Além disso, foi proibida a contratação de estagiários e foi criado o cargo de Auxiliar de Educação<sup>11</sup>, mantido até os dias atuais, caracterizado pelo profissional que dá suporte ao professor responsável pela sala.

Mais recentemente, em 2016, foi publicado no município o Caderno Número 4, denominado “Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba”, que está de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009b), a qual compreende esta etapa de ensino como:

Art.5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 1).

Segundo tais orientações, as instituições de Educação Infantil do município de Sorocaba precisam proporcionar espaços de interação e construção de identidade pessoal e coletiva, possibilitando situações do brincar, criar, imaginar observar e construir sentidos acerca da natureza e da sociedade. Especificamente, nos espaços de creches, expõe a necessidade da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, e a promoção de momentos de experiências e vivências significativas para o desenvolvimento integral de cada criança.

---

<sup>11</sup> Lei nº9711, de 31 de agosto de 2011. Dispõe sobre a súmula de atribuições do cargo de auxiliar de educação. Disponível em [Câmara Municipal de Sorocaba \(camarasorocaba.sp.gov.br\)](http://camarasorocaba.sp.gov.br)

### 2.2.3 Creche e Pré-escola

De acordo com a legislação atual (BRASIL, 1996), a organização institucional da Educação Infantil se desdobra em duas modalidades: creche e pré-escola, destacando-se por serem um ambiente educativo com características próprias, compreendidas a partir das relações sociais nelas estabelecidas.

O Plano Municipal de Educação 2015-2025 de Sorocaba (SOROCABA, 2015) prevê, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, que a etapa da Educação Infantil é compreendida pela creche (Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses) e a Pré-escola (crianças de 4 a 5 anos), estabelecendo metas que envolvem esta etapa, como destacada na Meta 1.25 que trata sobre o ingresso das crianças nas creches.

Universalizar a educação infantil também de 0 até 3 anos de idade, mesmo que não haja obrigatoriedade de matrícula, por ser imprescindível que essa faixa etária também receba a devida atenção, inclusive com recursos financeiros ampliados para esse fim (SOROCABA, 2015).

Vale destacar que esta meta se relaciona às políticas públicas para a infância, que devem ser financiadas, orientadas e supervisionadas, mantendo o atendimento das crianças e desenvolvendo um caráter institucional e educacional diferente do contexto doméstico. Assim, o espaço institucional definido como creche precisa ser compreendido como participante do contexto social e histórico, não podendo ser isolada dele.

Com a LDB (BRASIL,1996), a creche tornou-se parte da Educação Básica, trazendo novas perspectivas e contribuindo para que o espaço institucionalizado fosse compreendido como espaço onde o cuidar e educar são indissociáveis e que a criança se desenvolvesse em todos os aspectos, de maneira integral. Como podemos verificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, onde definem a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b, p. 12).

Ao mencionar “cuidar e educar” como dimensões indissociáveis, infere-se que não se separa um ser humano entre corpo e mente, pautada em um ensino de divisão e reprodução do modelo escolar do ensino fundamental. Nos dias de hoje, vemos a criação de cargos que não

necessitam de qualificação específica, favorecendo a divisão do trabalho entre o cuidar e educar. Assim, recorrentemente ouvimos que para o profissional formado no curso de Pedagogia fica incumbida a “parte pedagógica”; e os trabalhos relativos aos cuidados de higiene, alimentação entre outros, ficam a cargo de auxiliares de educação e estagiários.

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professores e auxiliares (KUHLMANN, 2005, p. 193).

Neste sentido, podemos perceber que os aspectos do desenvolvimento integral das crianças abrangem várias dimensões do ser humano, sendo eles: físico, intelectual, social e emocional. Segundo Vygotsky (1998) o desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio – a criança aprende e desenvolve aquilo que vivencia e se apropria a partir das interações sociais em um certo período histórico. Deste modo, podemos destacar a importância da educação Infantil como espaço onde a criança envolve, interage e age com o meio, com o outro e com si mesma. Esse processo precisa ser planejado e organizado com ações que favoreçam o diálogo e as mediações pedagógicas.

Para Kuhlmann (2005) ainda hoje há crianças que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Na pré-escola, assim como nas creches, os eixos norteadores segundo as DCNEI são as interações e brincadeiras. O brincar é o modo que a criança tem de conhecer o mundo que a cerca, atividade social principal meio de desenvolvimento cultural da criança (VYGOTSKY, 1998). Os jogos e os brinquedos são objetos que podem ser mediadores nas relações sociais, pois estimulam e motivam o processo de apropriação das aprendizagens. Diante disso, o reconhecimento social da Educação Infantil como espaço educativo de aprendizado e de conhecimento atrelado com o cuidar, apontam para a importância da ação do Orientador Pedagógico (OP) com os diferentes sujeitos, abrangendo o professor, a criança, a família e os demais profissionais.

Segundo Oliveira (2015, p. 52):

É desafiador atuar nessas instituições em seu cotidiano defendendo a concepção de criança como ser social, sujeito de direitos e singulares. A atuação nesses contextos requer dos profissionais saberes específicos da área para, ao mesmo tempo, reconhecer a infância como um tempo de vida singular, categoria social e fase geracional. Mas, como tem sido desenvolvida essa atuação? A dinâmica da organização do trabalho pedagógico envolvendo a concepção de infância, de criança, e de creches e pré-escolas como ambientes educativos que possibilitem aprendizagem e desenvolvimento, encontra-se no que entendemos por Educação Infantil de qualidade.

Partindo desse pressuposto, compreendemos que o OP se estabelece em um ambiente onde ele é responsável pela articulação das práticas educativas coletivas na dinâmica que permeiam o trabalho educativo e suas especificidades.

Assim, o Orientador Pedagógico que trabalha na Educação infantil do Município pesquisado, colabora com a formação dos profissionais que atuam na creche com crianças de 0 a 3 anos de idade e pré-escola com crianças de 4 e 5 anos, considerando as singularidades de cada faixa etária. O OP atua como mediador na relação dos profissionais a escola com a administração do sistema educacional, respeitando o desenvolvimento do trabalho pedagógico para a faixa etária e abordando sempre o eixo principal da Educação Infantil: as interações e as brincadeiras.

A partir dessas considerações, aborda-se na próxima parte o percurso metodológico adotado no presente estudo.

### 3 CAMINHOS E OPÇÕES METODOLÓGICAS

#### 3.1 O percurso metodológico da pesquisa

A presente pesquisa baseou-se na Teoria Histórico-cultural proposta por Vygotsky (1931), por sua vez fundamentada no materialismo histórico-dialético. A base do materialismo histórico foi defendida por Marx e Engels. O materialismo histórico-dialético compreende o ser no mundo em uma totalidade em movimento dialético motivado por contradições (MARTINS, 2008).

Antropologicamente, o homem é um ser de práxis, que transforma/produz o mundo e a si mesmo; axiologicamente relaciona-se com a ação individual (ética) e coletiva (política) pela qual a ação deve visar à transformação da totalidade pela *práxis*; e, por fim, epistemologicamente (conhecer), cumpre o processo do conhecimento de reproduzir mentalmente o movimento concreto do ser, compreendido como concreto pensado (abstração, análise e síntese). A lógica dialética descreve o ser como ele é e explicita o mundo em movimento, como segue:

Vale ressaltar que esse materialismo ontológico não se restringe somente a dimensão propriamente filosófica (entenda-se dimensão do ser), mas atinge também a prática social (a dimensão produtiva ética-política, tornar-se outro e deve ser delimitados pela relação de poder) e os processos de conhecimentos que se tem construído para se aprender tudo isso (a dimensão científico-gnosiológica - o conhecer). Ética e politicamente, vê-se que as normas que regulam o comportamento humano individual e coletivo, bem como as formas políticas que se desenvolvem dando às relações de poder determinados contornos são frutos das práticas sociais manifestas na produção e na reprodução da vida material. E, como não pode deixar de ser, tais práticas também repercutem na construção dos paradigmas epistemológicos, que se formam para compreender a realidade humana- seja como uma totalidade, seja como um todo composto de partes que não se comportam integralmente (MARTINS, 2008, p. 32).

Segundo Gil (2008), a dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas e culturais. Portanto, é importante considerar a história e o contexto, a fim de perceber o passado, o presente e o futuro em sua relação dialética, considerando-se as transformações, conexões e contradições entre os fatos. O materialismo histórico-dialético constitui o ser humano pela práxis, em que o

futuro depende da práxis do passado, presente e do contraditório, em que o ser humano constrói, com sua ação, a realidade concreta (MARTINS, 2008).

Por entender que a teoria atende a diferentes interesses e que não existe neutralidade nas escolhas, esse foi o ponto de partida para considerar o sujeito como fundamental em seu modo de ver e estar no mundo. Assim, entende-se o Orientador Pedagógico como sujeito histórico-cultural, protagonista de sua história e construtor de sua identidade profissional na convivência com o outros e na realidade que está inserido.

### **3.2 A Teoria Histórico-Cultural e o conceito de vivência em Vigotski**

Baseado no materialismo histórico-dialético, Lev Semenovitch Vygotsky desenvolveu estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural no campo da psicologia. Vigotski (1896-1931) considera que o objeto e o método de investigação mantêm uma relação estreita, compreendendo o indivíduo em sua totalidade a partir de uma relação dialética. Para o autor, o momento histórico vivido constitui a realidade social, caracterizando-o como um sujeito histórico e cultural.

Ao contrário dos animais que se adaptam ao meio ambiente, os homens se apropriam no decurso de suas vidas, das experiências e conhecimentos acumulados historicamente. A partir dessa apropriação que se processa continuamente, aliada à socialização com seus pares e às sucessivas mediações promovidas pela linguagem e signos do seu entorno, o homem prossegue humanizando e aperfeiçoando as funções psíquicas (VYGOTSKY, 1931).

Ao focalizar a psicologia pela abordagem histórico-cultural<sup>12</sup>, Júnior e Camargo (2019, p. 83) ressaltam que “a PHC explica que o processo de aprendizagem da significação das coisas não acontece tal como elas se manifestam, mas também como as percebemos, de modo que isso influencia no conceito que fazemos dela”.

A Teoria Histórico-Cultural propõe que a aprendizagem seja compreendida como um movimento de significação e de transformação na mente. Nessa concepção, a capacidade de aprender é fruto da nossa constituição biológica, garantida pelo nosso sistema nervoso central, mais especificamente pelo cérebro. Mas o que e como aprendemos é fruto das condições

---

<sup>12</sup> Para Luria (1991), a psicologia histórico-cultural é uma ciência que se desenvolve em estreita ligação com outras ciências e que tem como objetivo de estudo a atividade do homem no plano psicológico e se propõe à tarefa de estabelecer as leis básicas da atividade psicológica, estudar as vias de sua evolução, descobrir os mecanismos que lhe servem de base e descrever as mudanças que ocorrem nessa atividade nos estados patológicos.

concretas da realidade onde estamos inseridos, que nos fornecem os recursos necessários para que possamos nos desenvolver (VYGOTSKY, 1994).

Entende-se que o desenvolvimento psicológico humano funciona como uma orquestra sinfônica, em que os diferentes elementos se encontram interconectados, cada um com sua temporalidade, para que dialeticamente componham o desenvolvimento humano. Esses elementos, para a psicologia, são filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese. A filogênese é a história da evolução da espécie (estudo científico dessa evolução); a ontogênese é o processo evolutivo biológico sofrido pelo sujeito desde o seu nascimento até seu desenvolvimento final; a sociogênese é a história da cultura na qual o sujeito está inserido e; a microgênese diz respeito à individualidade na construção de sua história, tornando-se singular e constituído nas vivências de cada sujeito (VYGOTSKY, 1994).

Para colaborar com a compreensão do processo histórico de desenvolvimento e constituição do humano, Vygotsky (1931) traz reflexões acerca do conceito de vivência, conhecida como *pereživânie*, a fim de compreender como ela é configurada na relação dialética do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos. Essa categoria, ainda pouco abordada em estudos no Brasil, será utilizada para compreender o objeto investigado, pois, por meio dela, podemos investigar os processos de constituição social e histórica dos profissionais entrevistados nesta pesquisa.

Segundo Toassa e Souza (2010, p. 761), “Vivência (*pereživânie*) é a palavra de uso corrente na língua Russa, sendo um termo importante nos círculos eruditos do início do século XX, nas artes e filosofias de modo geral. *Pereživânie* é traduzido como vivências, categoria concreta do sujeito com o meio, modalidade mais simples da existência psíquica”. Nas palavras das autoras:

A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica. A lógica empregada é dialética, pois Vygotsky observa o humano em permanente movimento, relações de parte-todo, síntese e mudança histórico-cultural pela qual o sujeito reconhece-se como objeto social no meio, elaborando relações singulares com as condições particulares encontradas (TOASSA & SOUZA, 2010, p. 771).

É possível entender que não se trata de analisar tudo o que foi vivido pelos sujeitos, mas as peculiaridades constituídas e determinadas na relação das suas experiências e das atitudes frente à determinada situação. Assim, o conceito de vivência trazido por Vigotski nos remete a

pensar que as vivências se constituem na vida do indivíduo, entendido como totalidade, na sua relação com o meio social.

Segundo Toassa (2009), a criança vivencia o mundo desde os seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que dominam as reservas biológicas de comportamento e somente a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado “consciência” é que as vivências podem se constituir permeadas pela linguagem. A visão geral de sistema e as linguagens integram-se à ideia de que as funções psíquicas superiores se constituem de meios culturais (signos, instrumentos) e da consciência. Deste modo, a vivência apontada por Vigotski está ligada especialmente como objeto de um processo de tomada de consciência, similar à tomada de consciência motivacional, podendo dizer que os signos compõem vivências dispersas, sem direção, possibilitando que a criança adquira experiência sobre sua presença no mundo.

Vygotsky (1935-2008) permite-nos afirmar que mesmo nossas vivências corporais mais marcantes são compostas por preceptores, externos, representações e outros elementos da consciência: existe uma representação do ambiente associada aos nossos sentimentos sobre ele: evidência do monismo radical do autor. Sentimentos, representações e estímulos externos vêm constituir partes de um todo homogêneo sob o ponto de vista da atividade cerebral (TOASSA, 2009, p. 243).

Nota-se que essa relação de vivência é dialética, pois observa o homem em permanente movimento, imbricado com a investigação observacional e dialógica das várias possibilidades do meio social e da sua relação com o sujeito. Toassa (2020), ao abordar este conceito, relata que:

O conceito de vivência, nos textos pedológicos como em outras obras vigotskianas, não reduz o sujeito ao momento da investigação, dando margem a que se compreenda sua ação no meio de forma mais profunda e multiforme. Sua lógica é dialética, pois observa o homem em permanente movimento com ele Vygotsky defende a investigação observacional e dialógica das várias facetas do meio social e da relação com o sujeito, pondo a criança no interior de um feixe de relações sociais. Não há meio em -si, como um sólido que exerce violenta força sobre a criança, mas um meio em que partilham funções psicológicas (TOASSA, 2020, p. 244).

Assim, as vivências compõem tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, através da compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles.

A psicologia histórico-cultural, ao resgatar os fatos da ciência, estuda a constituição da individualidade humana mediada pelos mais diversos bens produzidos historicamente e no

movimento dialético estabelecidos entre as partes do objeto em sua totalidade. Diante disso, o conceito de vivência como recurso analítico permeará as interpretações das respostas dos Orientadores Pedagógicos a respeito de sua atuação e suas ações nesta prática, na possibilidade de compreender os sentido e significados oriundos do vivido, num processo reflexivo e de possível superação. Tal conceito pode nos ajudar a compreender a atuação do Orientador Pedagógico, considerando suas características, singularidades e o movimento dialético entre ação e reflexão. De acordo com Oliveira (2015) o Coordenador Pedagógico é um participante histórico-cultural, protagonista de sua história e construtor de sua atuação profissional na relação com o outro, isto é, sua prática é construída a partir das especificidades, sentidos e contextos de ação.

### 3.3 Estratégias metodológicas e procedimentos

A pesquisa adotou como estratégias metodológicas o mapeamento sistemático, a utilização de entrevista semiestruturada e a consulta documental.

Inicialmente, foi realizado um mapeamento sistemático centrado na Atuação do Orientador Pedagógico na Educação Infantil. As bases de dados utilizadas neste trabalho foram: Banco de teses e dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A princípio, a ideia era fazer um recorte temporal de 2015 a 2020 sobre a atuação dos Orientadores Pedagógicos na Educação Infantil, porém foram observadas mais pesquisas a partir da ampliação do recorte temporal para dez anos, de 2010 a 2020. Neste mapeamento, utilizou-se combinações de descritores Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Educação Infantil, e foram encontrados trabalhos conforme dados contidos na Tabela 1.

**Tabela 1**- Número de estudos identificados a partir dos descritores

| <b>ID.</b> | <b>Palavras</b>  | <b>CAPES</b> | <b>BDTD</b> |
|------------|--|--------------|-------------|
| 1          | Orientador Pedagógico AND Coordenador Pedagógico AND Educação Infantil | 264          | 58          |
| 2          | (atuação) AND (Coordenador Pedagógico) AND (Educação Infantil)         | 181          | 58          |
| 3          | (formação) AND (Coordenador Pedagógico) AND (Educação Infantil)        | 220          | 112         |

Fonte: Elaborado pela autora.

Na busca de produções nos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), foram localizados 665 trabalhos e, na Biblioteca Digital de teses e dissertações (BDTD), foram localizados 229 trabalhos que remetem à Coordenação Pedagógica em seus diversos níveis educacionais e não educacionais.

Logo no início, houve dificuldade na definição da nomenclatura do profissional que exerce a Orientação Pedagógica. Após a leitura dos resumos e da verificação do *corpus*, a seleção foi realizada partindo de critérios relacionados ao objetivo proposto nesta pesquisa, ou seja, que focalizam a Educação Infantil. A partir da leitura de títulos e resumos, e considerando a data de publicação, foram selecionados um total de 17 trabalhos, sendo 15 trabalhos na base da CAPES, e dois trabalhos na BDTD.

Alguns trabalhos selecionados na BDTD foram excluídos por estarem em duplicidade nas bases consultadas. A partir dos resultados encontrados, foram estabelecidos critérios para inclusão e exclusão da produção. No quadro abaixo, foram destacados os critérios de seleção utilizados para escolha dos trabalhos, como análise do título, data da publicação, análise do resumo e análise do trabalho.

**Quadro 1** - Critérios para inclusão e exclusão de trabalhos.

| <b>Critério</b>     | <b>Descrição</b>  |
|---------------------|---|
| Análise do título   | Diz respeito à atuação do Orientador Pedagógico (Coordenador Pedagógico) na Educação Infantil   |
| Data da Publicação  | Trabalhos de 2010 a 2020  |
| Análise do resumo   | O trabalho responde ou não à questão norteadora do problema: Como se configura a atuação do Orientador Pedagógico na Educação Infantil? |
| Análise do trabalho | Leitura do <i>corpus</i> do trabalho para identificação do objeto de estudo   |

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, a partir destes critérios de seleção relacionados acima, levando em consideração os trabalhos que envolvem especificamente o trabalho do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil, chegou-se aos resultados apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2** - Mapeamento de pesquisas realizadas sobre a atuação do Coordenador Pedagógica na Ed. Infantil

| <b>Temática</b>                               | <b>N</b> | <b>Referência</b>   | <b>Base de dados</b>  |
|---|----------|---|---|
| A atuação dos Coordenadores Pedagógicos       | 6        | <p>- MACHADO, V. de A. T.. A atuação do Coordenador Pedagógico na Formação das escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de São Paulo. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 153, 2015.</p> <p>- SALES, J. A. C.. Relações de Gênero no exercício da Coordenação Pedagógica. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 109, 2015.</p> <p>-FERMI, R. M. B.. A atuação de uma coordenadora pedagógica no Centro de Educação Infantil da SME/SP:cantos e saberes que encantam. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 102, 2017.</p> <p>- COLOMBINI, F. P. da S.. A prática do Orientador Educacional e seu papel no cotidiano escolar na Rede pública Municipal de Franca/SP. Dissertação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita filho. p. 136, 2019.</p> <p>- LIMA, A. C. C. D.. A ação do Coordenador pedagógico no centro de Educação Infantil de Campo Grande /MS. Dissertação. Universidade Católica Dom Bosco. p. 117, 2014.</p> <p>-COSTI, R.. A atuação de uma Coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo. Dissertação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 127, 2015.</p> | <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> <p>BDTD</p> |
| Papel profissional em sua dimensão pedagógica | 5        | - SCHIESSL, M. O.. Gestão da Educação Infantil e a Coordenação Pedagógica: Diretrizes para a Formação continuada do Coordenador Pedagógico. Dissertação. Universidade Federal   | Portal de Periódicos da CAPES/MEC   |

|   |          |   |   |
|---|----------|---|---|
|   |          | <p>da Fronteira Sul. p. 113, 2017.</p> <p>- OLIVEIRA. E. C. de.. O Coordenador Pedagógico como agente de mudanças na prática docente. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 149, 2017.</p> <p>- SEVERIEN, J. B. L.. O coordenador Pedagógico e a construção da sua identidade Profissional. - Dissertação. Universidade Federal de Pernambuco. p. 108, 2016.</p> <p>-SEIXAS, L. M. O. S. de A.. Organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na Educação Infantil: implicações da teoria histórico cultural. Dissertação. Universidade Federal do Pará. p. 125, 2017.</p> <p>-NOGUEIRA, S. do N.. Coordenação Pedagógica: uma identidade em construção- Dissertação. Universidade Católica de Santos. p. 188, 2013.</p>   | <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> |
| <p>Potencialidades, desafios e especificidades nas instituições de Educação Infantil.</p> | <p>6</p> | <p>- TEIXEIRA, A. de B.. A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil em Belo Horizonte: A Delimitação de suas funções e a sua efetivação no cotidiano escolar. Dissertação. Universidade Federal de Juiz de Fora. p. 82, 2015.</p> <p>- CORREA, B. R. do P. G.- O cotidiano do Coordenador Pedagógico na visão da complexidade: práticas de formação continuada no cenário da educação infantil. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. p. 255, 2016.</p> <p>- BEZERRA, C. Q. de O.. - As implicações dos descompassos das jornadas nas ações formativas do coordenador pedagógico nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS) de São Paulo. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 136, 2018.</p> <p>- ANDRADE, F. F. de.. Cuidar e educar nas creches do Município de Mauá/SP: Contribuições ao trabalho do professor coordenador</p> | <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> <p>Portal de Periódicos</p>              |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p>pedagógico. Dissertação. Universidade Municipal de São Caetano do Sul. p. 271, 2018.</p> <p>- MOYANO, J. A.. Coordenador Pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche, possibilidades e desafios. Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo. p. 239, 2014.</p> <p>- SANTOS, L. M. C. dos.. O coordenador pedagógico da educação Infantil na perspectiva de seus professores. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 81, 2017.</p> | <p>da CAPES/MEC</p> <p>Portal de Periódicos da CAPES/MEC</p> <p>BDTD</p> |
|--|--|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos trabalhos, emergiram as dimensões de análise, seguindo primeiramente pela atuação dos coordenadores pedagógicos, em que foram identificados seis estudos que buscam compreender a atuação do Coordenador Pedagógico com foco na formação continuada e seus movimentos coletivos dentro do espaço escolar como a articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e práticas que regem o fazer pedagógico (G1). O segundo, composto por cinco pesquisas, aborda o papel profissional em sua dimensão pedagógica (G2), compreendendo os processos de construção da identidade do Coordenador Pedagógico e sua constituição como equipe gestora, partindo de suas práticas educativas e sociais. E no terceiro, composto por seis estudos, os temas se voltam às potencialidades, possibilidades, desafios e especificidades do trabalho desenvolvido na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (G3).

Pode-se perceber, a partir das bases consultadas, que a literatura sobre a temática no campo da Educação Infantil não é vasta, assim busca-se, a partir desta pesquisa, trazer contribuições para a produção de conhecimentos acerca da atuação do Orientador Pedagógico neste nível de ensino.

A pesquisa adotou também como estratégia metodológica a entrevista semiestruturada (BOGDAN; BINKLEN, 1994) a fim de obter os relatos dos profissionais que atuam nos Centros de Educação Infantil do Município de Sorocaba. Para Lüdke e André (1986), a entrevista semiestruturada é a técnica mais adequada para as pesquisas realizadas em educação, pois os sujeitos são apropriadamente abordados por meio de instrumento mais flexível.

Na realização do presente estudo, foram seguidos os procedimentos éticos com base na Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que

regulamenta a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição e foi aprovado com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) sob o número 47747921.3.0000.5504. Foi usado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice A), documento que apresenta os objetivos do estudo e demais aspectos, como anonimato, caráter da participação, dentre outros.

No termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram incluídas as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de 24 de fevereiro de 2021, que visam preservar a proteção, a segurança e os direitos dos participantes da pesquisa, considerando também o contexto de pandemia da Covid-19. O TCLE foi enviado por e-mail aos participantes que aceitaram participar da pesquisa para que tivessem ciência das informações e incluíssem as assinaturas. O convite de participação na pesquisa foi feito por telefone, a partir da indicação das informações pela Secretaria Municipal de Educação.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. Por estarmos no contexto da pandemia do COVID-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio do *Google Meet*, considerando a disponibilidade dos participantes e obedecendo os protocolos estabelecidos pelos órgãos de Saúde e do Conselho Nacional de Saúde (CONEP). Nas entrevistas, foi utilizado um roteiro de questões para os Orientadores Pedagógicos efetivos na Rede municipal de Sorocaba (Apêndice B).

A outra estratégia metodológica utilizada na pesquisa para coletar dados foi a consulta documental, que consistiu em identificar nos documentos oficiais informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa. A esse respeito, Lüdke e André (1986, p. 39) destacam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Deste modo, foram consultados documentos oficiais, legislações e materiais sobre o Orientador Pedagógico do município, buscando identificar orientações, diretrizes e súmulas que subsidiam a prática desse profissional na rede pública de ensino.

A seguir, serão apresentados o local e os sujeitos da pesquisa, buscando descrever aspectos importantes relativos ao município pesquisado, além de características da ação do Orientador Pedagógico e suas atribuições.

### 3.3.1. Contextualização da Rede Municipal de Educação de Sorocaba

A cidade de Sorocaba está localizada no interior do estado de São Paulo e é a 4ª mais populosa do interior paulista e a mais populosa da região sul paulista, com uma população de 687.357 habitantes, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>13</sup>. Ela foi fundada em 1654 pelo tropeiro Baltazar Fernandes, e teve como principais atividades sociais e econômicas o Tropeirismo, a mineração e a industrialização têxtil, que marcaram a história deste município.

Em 1856, as primeiras sementes de algodão foram plantadas na cidade. Luiz Matheus Maylasky, o maior comprador de algodão, resolveu fundar uma fábrica de tecidos em Sorocaba. Atualmente, Sorocaba representa um centro comercial em evolução, com Parque Industrial bastante diversificado e grande circulação de riquezas, sendo hoje a 4ª cidade em crescimento de arrecadação do estado.

Conhecida como “Cidade Educadora”, Sorocaba mantém um grande número de Centros de Educação Infantil e escolas das diversas modalidades da Educação Básica. Contudo, ainda existem crianças na faixa etária de 0 a 3 anos na lista de espera para vagas nas creches do município. Atualmente, conforme os dados de 2021, obtidos junto à Secretaria da Educação, a Rede Municipal de Sorocaba possui 97 Centros de Educação infantil que atendem a faixa etária de 0 a 3 anos (creche), e a faixa etária de 4 a 5 anos (pré-escola).

Em 2020, no governo do Prefeito José Caldini Crespo, o município estabeleceu um convênio com as Organizações Sociais (OS), inaugurando mais nove Centros de Educação Infantil que atendem a faixa etária de creches, cujo a estrutura e contratação de profissionais são responsabilidade das OS. A intenção, segundo o prefeito, era ampliar o número de vagas e diminuir a lista de espera nesta faixa etária.

Os Centros de Educação Infantil deste município são compostos por uma equipe gestora formada pelo Diretor e pelo Orientador Pedagógico<sup>14</sup>. O último concurso para efetivação desses cargos foi em 2011. Anteriormente, a rede contava com grande número de profissionais designados para atuar nesta função. A designação é uma forma precária de preenchimento de cargos para assegurar o funcionamento das escolas e é realizada por uma classificação interna através da análise de títulos e tempo de serviço na rede municipal. No ano de 2021, no atual

---

<sup>13</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>

<sup>14</sup> Nomenclatura utilizada pela Rede Municipal de Sorocaba, conforme estabelecido em Lei nº8.119, de 29 de março de 2007(Plano de Carreira do Magistério Público Municipal).

governo de Rodrigo Maguanhato, um novo concurso público de provas e títulos foi realizado para tentar suprir a demanda de vagas existentes no quadro de Suporte Pedagógico e de professores de Educação Infantil. Assim, com o concurso homologado em 2022, teve início uma nova chamada para atuar nas vagas em aberto, devido ao aumento de exonerações, aposentadorias e de afastamentos temporários do titular do cargo.

Vale lembrar que o objeto da pesquisa tem relação com o fato de a pesquisadora trabalhar no referido cargo na Educação Infantil há mais de sete anos no município onde a pesquisa foi realizada, experiência que balizou a definição do foco e a construção do projeto de pesquisa. A seguir aborda-se as normativas e o rol de atribuições do Orientador Pedagógico no município.

### *3.3.2 As normativas e atribuições do Orientador Pedagógico da Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba*

Nesta parte, são identificados os aspectos que regem a função do Orientador Pedagógico no Município de Sorocaba e, especificamente, nos Centros de Educação Infantil (CEI).

A Lei n.º 4.599, de 06 de setembro de 1994, que dispõe sobre o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, traz os campos de atuação em seu artigo 8º, como veremos abaixo.

- I - Professor de Educação Infantil I, em unidades com alunos de período integral;
- II - Professor de Educação Infantil II, em unidades com alunos de período parcial;
- III - Professor I, polivalente de 1ª à 4ª séries do ensino de 1º grau;
- IV - Professor II, de componente curricular, para o qual inexista habilitação em nível de Licenciatura Plena, exclusivamente no ensino de 1º grau, de 5ª à 8ª séries;
- V - Professor III, de componente curricular de 5ª à 8ª séries do ensino de 1º grau e em todo o 2º grau regular e/ou supletivo;
- VI - Professor de Classe Especial ou sala de recursos em Escolas Municipais;
- VII - Diretor de Escola de Educação Infantil;
- VIII - Diretor de Escola de 1º e 2º graus do ensino regular e/ou supletivo;
- IX - Assistente de Direção de unidade escolar de 1º e 2º graus do ensino regular e/ou supletivo;
- X - Orientador Educacional de unidade ou conjunto de unidade de ensino de 1º e 2º graus regular e/ou supletivo;
- XI - Coordenador Pedagógico de unidade ou conjunto de unidades de ensino de 1º e 2º graus regular e/ou supletivo;
- XII - Supervisor Didático Pedagógico em conjunto de unidades de Educação Infantil (SOROCABA, 1994)

Pode-se perceber que havia os cargos para provimento de Orientador Educacional e o Coordenador Pedagógico, porém, sem contemplar a Educação Infantil, que, até a presente data, não fazia parte da Educação Básica. Nesta referida lei, podemos analisar que existia o Orientador Educacional e o Coordenador Pedagógico com suas respectivas súmulas de atribuições, como é apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3 - Súmulas de atribuições**

| <b>Súmula 1 - CARGO: COORDENADOR PEDAGÓGICO</b><br><b>Lei 4.599/1994</b>  | <b>Súmula 2 - CARGO: ORIENTADOR EDUCACIONAL</b><br><b>Lei 4.599/1994</b>   |
|---|--|
| <p>- Coordenar e orientar o planejamento pedagógico e a eficácia de sua execução, em unidades educacionais. II- Propiciar condições para a participação efetiva de todo o corpo docente em torno dos objetivos educacionais da escola. III- Participar da elaboração do Plano Escolar, coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares, acompanhando e avaliando o desenvolvimento da programação do currículo. IV- Prestar assistência técnica aos professores, propondo técnicas e procedimentos, selecionando e fornecendo materiais didáticos e discutindo sistemáticas de avaliação, visando assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos. V- Coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos. VI- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da Escola, e propor reformulação quando for o caso. VII- Assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a matrículas e transferências, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e do calendário escolar. VIII- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos.</p> | <p>- Prestar assistência aos educandos em estabelecimento de ensino de primeiro e/ou segundo grau, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação, aconselhando e auxiliando os alunos na solução de seus problemas, possibilitando-lhes o desenvolvimento intelectual e a formação integral e sua orientação quanto ao conhecimento e escolha profissional. II- Elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, mantendo-a articulada às demais programações do núcleo de apoio técnico-pedagógico da escola. III- Colaborar na elaboração do currículo pleno da escola, opinando sobre suas implicações no processo de orientação educacional. IV- Participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos, bem como do processo da avaliação e recuperação dos alunos. V- Coordenar o processo de informação educacional e profissional, com vistas à orientação vocacional do aluno. VI- Participar do processo de integração escola-família comunidade, organizando reuniões com pais e professores da própria escola e de outras comunidades.</p> |

Fonte: BRITO (2017)

A Lei n.º 8.119, de 29 de março de 2007, republicação da Lei n.º 4.599, de 06 de setembro de 1994, passa a regulamentar as ações dos cargos no município e especificamente do cargo de Orientador Pedagógico, em que se destaca:

- I - Professor de Educação Básica I - PEB I, em unidades de educação infantil parcial e integral e nos anos/séries iniciais do ensino fundamental;
- II - Professor de Educação Básica II - PEB II, nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou ensino médio;
- III - Orientador Pedagógico, em unidades de educação básica;
- IV - Vice-Diretor, em unidades de educação básica;
- V - Diretor de Escola, em unidades de educação básica;
- VI - Supervisor de Ensino, em unidades de Educação Básica (SOROCABA, 2007a).

É possível perceber que a lei trouxe alterações no âmbito dos cargos do quadro de magistério, em específico do Orientador Pedagógico, que passa por mudanças, bem como as suas atribuições. Com base nessa legislação, as funções de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico, cada qual com suas distintas referências e atribuições, denominadas súmulas, são modificadas e transformadas em cargo de Orientador Pedagógico, que passa a atuar em unidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, conforme estabelece a LDB atual.

É importante destacar que no Artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996) é exposto que, para o preenchimento dos cargos e funções do quadro de magistério e especificamente para o cargo de Orientador Pedagógico em seu inciso III, serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente:

- III- Orientador Pedagógico: 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 (BRASIL, 1996).

Neste sentido, após a nova Lei n.º 8.119 e com reorganização dos cargos o Quadro e Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, a súmula do Orientador Pedagógico, passa a vigorar em 2007, conforme exposto a seguir:

**Quadro 4 - Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico do Município de Sorocaba**

| <b>Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico</b><br><b><i>Lei 4.599 de 6 de setembro de 1994 que versa sobre o Plano de carreira do magistério municipal, alterada pela lei 8.119 de 29 de março de 2007.</i></b>   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Colaborar na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola e 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 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 às 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: Plano de Carreira do Magistério Municipal (SOROCABA, 2007a).

Nota-se que a súmula apresenta uma lista de funções destinadas a esse profissional que abrangem: formar professores, planejar, organizar e avaliar os processos pedagógicos com os mais diversos sujeitos alunos, professores, diretores, pais e seus responsáveis, funcionários da escola como monitores, auxiliares de educação e estagiários. Além disso, atribui-se ao Orientador Pedagógico a função de implementar programas e projetos estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Em 2007, foi realizado o concurso para suprir a demanda desse profissional na Rede Municipal de Sorocaba. A partir da homologação do concurso público realizado, os primeiros Orientadores Pedagógicos foram efetivados na rede, sendo distribuídos para atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio.

Na Educação Infantil, foram atribuídos 12 (doze) Orientadores Pedagógicos para as instituições e um OP para cada 6 (seis) Centros de Educação Infantil. Após um período de reivindicações por parte dos integrantes do quadro de magistério - Suporte Pedagógico, foi feita a adequação de um OP para atuar a cada dois Centros de Educação Infantil (CEI). Todavia, as unidades que apresentam um número superior a 500 crianças passam a contar com um OP que atua exclusivamente neste local.

Em 2013, houve outra tentativa de reorganização dos “Blocos dos Centro de Educação Infantil” no governo Antônio Carlos Pannunzio. Por meio do requerimento n.º 1707/2013, realizado pelo vereador Francisco França da Silva, no qual buscou-se assegurar um Orientador Pedagógico para cada Centro de Educação Infantil, porém não se obteve sucesso. A Secretaria da Educação tem seguido a legislação vigente - Lei n.º 4.99/1994, alterada pela Lei n.º 8119/2007, que dispõe no artigo 13: “O provimento de cargos do Quadro do Magistério se dará através de módulos juntos às unidades de educação Básica a serem regulamentadas pela Secretaria da Educação” (SOROCABA, 2007a).

Em janeiro de 2008, foram realizados momentos de formação para os novos ingressantes das equipes, organizados pela Secretaria da Educação, a fim de apresentar informações sobre as diretrizes pedagógicas da rede. As primeiras formações foram voltadas para o planejamento estratégico e suas características como: missão, visão e valores e ainda as competências a serem desenvolvidas pelos servidores públicos. Após este período, os encontros formativos passaram a ser semanais, nos quais eram apresentados os projetos e programas implementados pela Secretaria da Educação a serem desenvolvidos nos Centros de Educação Infantil e demais modalidades da Educação Básica.

Com a Lei n.º 9.132, de 26 de maio de 2010<sup>15</sup>, no governo do prefeito Vitor Lipi, ampliou-se os números de cargos de Orientadores Pedagógicos de 70 para 130, passando a ser obrigatório o preenchimento dessas vagas. No ano seguinte, houve a realização do concurso (Edital 11/2011) para os cargos de Supervisor, Diretor, Vice e Orientador Pedagógico, cargos do Suporte Pedagógico. Homologado em 14 de junho de 2012, o concurso foi instituído para o chamamento de novos Orientadores Pedagógicos para a rede, assim como os demais cargos do Suporte Pedagógico. Em 2012, com o início de novos ingressantes e após solicitação dos Orientadores Pedagógicos, as reuniões começaram a ser realizadas com maior frequência no intuito de promover o diálogo e discussões sobre o trabalho realizado nos CEIs e nas escolas.

No que concerne à formação dos profissionais da educação, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 (BRASIL, 2014), entre outras estratégias, estabeleceu a oferta da formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior. Já no Plano Municipal de Educação (SOROCABA, 2015), dentre os 45 subitens relativos ao tema, destacamos alguns:

---

<sup>15</sup> Lei Ordinária n.º 9.132/2010 dispõe sobre a ampliação e regulamentação de Cargos do Quadro Permanente da Administração Direta, Autarquia e fundacional e dá outras providências

1.18. Promover formação continuada em serviço, regular e periodicamente, além das que ocorrem no âmbito de instituição da educação infantil, e escolas municipais, aos profissionais e trabalhadores da educação infantil a fim de garantir a qualidade no atendimento às crianças dessa etapa da educação básica; [...] 1.15. Buscar garantir Orientador Pedagógico específico para a educação infantil em escolas que atendem mais de uma etapa, ou seja, educação infantil e ensino fundamental no mesmo prédio a partir de 2017.

Outro documento importante, foi o Marco Referencial (SOROCABA, 2016). A elaboração deste documento foi iniciada em novembro de 2014 e foi finalizada em 2016, substituindo o anterior publicado em 2011. A construção do referido documento se deu de forma coletiva através da consolidação de um comitê para planejamento e organização dos estudos e escrita do texto final.

Neste sentido, para Vasconcellos (2012):

O Marco Referencial é a tomada de posição da instituição que planeja em relação a sua identidade, visão de mundo, utopias, valores, objetivos, compromissos. Expressa o “rumo”, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamento em elementos teóricos da filosofia, da ciência, da fé. Implica, portanto, opção e fundamentação (VASCONCELLOS, 2012, p. 182).

Cabe mencionar que houve a preocupação do Comitê em realizar o processo de atualização deste documento, garantindo a participação de todos os profissionais da educação, através de estudos, debates e discussões no interior das escolas e na Secretaria da Educação. Destaca-se que o Marco Referencial (SOROCABA, 2016) ressalta e organiza os processos formativos dos profissionais da educação nas seguintes concepções: formação em contexto, formação de “livre escolha” e formação em rede.

A ideia da formação em contexto considera a escola como instituição que aprende, nos seus diversos tempos e espaços, contemplando todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Na concepção de formação de “Livre escolha” o profissional pode escolher as formações que mais se relacionam ao seu fazer educacional, isso pode ser ofertado pela secretaria ou escolhido externamente. E, finalmente, na formação em rede, contemplam-se os projetos instituídos pela secretaria da educação nas esferas federal, estadual e municipal, visando a implementação estabelecidas pela secretaria municipal. (SOROCABA, 2016)

Ademais, em relação a esse documento, é possível perceber articulações de ações formativas e que visam qualificar os profissionais da educação em diferentes contextos. O Marco Referencial reforça as metas estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação no que diz a respeito à formação dos profissionais da educação.

Além disso, visa à garantia do processo formativo na inserção dos profissionais e trabalhadores da educação visando cursos de aprofundamento na área de atuação, em parceria com as universidades, durante a vigência do Plano Municipal, além da garantia nos planos de carreira dos profissionais do quadro de magistério e demais trabalhadores/trabalhadoras da educação, da qualificação profissional, por meio de formação continuada na área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos profissionais e respectivos sistemas de ensino, em parceria, preferencialmente, com as universidades públicas e outras instituições selecionadas coletivamente, durante a vigência do plano (SOROCABA, 2016, p. 152-153).

No que tange ao atendimento das instituições pelo Orientador Pedagógico, o Marco Referencial (SOROCABA, 2016) destaca a comissão instituída em 2015 para estudos e normatização do cargo. No documento, é explicitada a complexidade no desenvolvimento do trabalho nas instituições educacionais e ressaltada a necessidade da adequação e normatização dos módulos de atendimento, sendo um Orientador por instituição de educação Básica e dois Orientadores quando a instituição contemplar mais de 22 turmas.

É importante destacar que, em 2019, foi publicada a Lei n.º 12.136, de 03 de dezembro, que visava adequar a jornada de trabalho do Suporte Pedagógico (Supervisores, Diretores de escola, Vice-diretores de escola e Orientadores Pedagógicos), fixando-a em 30 (trinta) horas semanais. Esta legislação teve o propósito de proporcionar a igualdade na carga horária de trabalho semanal, tendo como requisito a escolaridade exigida ao cargo, conforme prevê o parágrafo 2º do artigo 9º da Lei n.º 8.348, de 27 de dezembro de 2007<sup>16</sup>. Sendo assim, para garantir o princípio constitucional da isonomia, inclui-se o direito da carga horária de 6 (seis) horas aos servidores do quadro de magistério.

Como os demais cargos, os Orientadores Pedagógicos passam a atuar em suas unidades com uma jornada diária reduzida. Isto impacta a atuação dos OPs da Educação Infantil que atuam em dois Centros de Educação Infantil, tendo que desenvolver seu trabalho com um tempo menor a fim de atender às demandas das duas unidades.

Vale frisar que, por meio de lutas dos Orientadores Pedagógicos, houve melhorias no que se refere às condições de trabalho do OP na rede Municipal, especialmente com a referida distribuição, porém ainda podemos perceber que a Educação Infantil, muitas vezes, não é pensada dentro do processo pedagógico esperado e contemplado pela legislação atual, ou seja, a primeira etapa da Educação Básica ainda não é tão valorizada quanto as demais etapas do sistema de ensino público.

---

<sup>16</sup> [Lei Ordinária 8348 2007 de Sorocaba SP \(leismunicipais.com.br\)](http://leismunicipais.com.br)

### 3.3.3 Impactos da pandemia e a pesquisa

O início e o percurso desta pesquisa foram marcados pela Pandemia do Covid-19, que afetou mundialmente a vida social e os processos educativos. Diante disso, foi necessário fazer alterações e ajustes na pesquisa a fim de cumprir as normas e protocolos sanitários estabelecidos pelo Ministério da Saúde e adotados pelos demais órgãos oficiais responsáveis.

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou oficialmente a existência de uma pandemia de coronavírus. Assim, em 17 de março, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria n.º 343 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação da pandemia do Coronavírus. A interrupção das aulas presenciais perdurou até início de 2022, cessando somente após a vacinação de mais 80% da população. Durante esse período de fechamento das escolas de educação Básica e Ensino Superior, o MEC juntamente com os Conselhos de Educação Nacional e Estadual, propuseram que o atendimento fosse feito de forma remota. Os instrumentos como plataformas do Google *Classroom* e as redes sociais *Whatsapp*, *Instagram*, *Facebook*, entre outras ferramentas, foram sugeridas para manter a comunicação ativa entre a escola, a família e os alunos.

A LDB, em seu Artigo 80 (BRASIL, 1996), estabelece que o “Poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Para o ensino fundamental, especificamente, encontramos no Artigo 32, parágrafo 4º que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Quanto à Educação Infantil, não foi encontrada na atual LDB, nenhuma referência quanto à possibilidade do ensino à distância.

Em 15 de junho de 2020, foi instituído, por meio do Conselho Municipal de Sorocaba (CMESO), a Deliberação nº04/2020 sobre política municipal para Atividades Não Presenciais (ANPs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, assim exposto em seu Artigo 2º:

Para efeito da presente Deliberação, entende-se ANP como toda atividade pedagógica realizada pela/o estudante fora das dependências da instituição escolar, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, mediadas ou não por meios, ferramentas ou dispositivos tecnológicos, com ou sem acompanhamento docente (SOROCABA, 2020, p. 2).

Diante desta deliberação, podemos perceber que o Conselho Municipal teve a preocupação de garantir a educação até mesmo para aquelas crianças sem acesso aos meios digitais e internet, buscando garantir igualdade de condições de acesso a todas as crianças e adolescentes, jovens e adultos. Apesar dos esforços, podemos perceber que a desigualdade social impediu que o acesso aos meios digitais chegasse até a criança de baixa renda, aumentando a dificuldade de acesso ao ensino remoto.

Nesta conjuntura, diante da necessidade de conter o aumento da disseminação do vírus, houve a suspensão de trabalho em diversos setores, como comércio e indústria, como também na área educacional e em outros serviços sociais, intensificando as desigualdades sociais do país. Segundo Silva:

As desigualdades sociais engendram desigualdades educacionais e revelam que o Brasil não tem infraestrutura básica para enfrentar uma situação de crise sanitária como a da pandemia da Covid-19. Embora haja discursos sobre a necessidade de inclusão digital, sabe-se que os investimentos, até então, foram insuficientes para dar conta de retirar milhares de estudantes e professores da condição de exclusão digital (SILVA, 2021, p. 103).

Muitos embates e desafios foram enfrentados durante esse processo de implementação das ANPs. Foi instituído o Comitê de Acompanhamento (CAC), composto por profissionais da educação eleitos pelos seus pares, a fim de planejar, acompanhar e avaliar as ações por etapas e modalidades da Educação Básica, respeitando suas especificidades.

Assim, o contexto da suspensão de aulas presenciais, especialmente para a Educação Infantil, contribuiu para a fragilização do ensino e da aprendizagem das crianças no que tange ao processo de aquisição dos signos culturais decorrentes do processo que se inicia nesta etapa educacional. É importante destacar que as crianças não aprendem da mesma forma, com isso, diante das inconstâncias e desafios dessa nova forma de ensinar, há que se atentar ainda para os ritmos e especificidades das crianças pequenas e para a realidade social em que estão inseridas.

Ressalta-se que na rede pública do município pesquisado, o trabalho pedagógico na Educação Infantil sofreu vários impactos com o formato de ensino remoto, desde a precarização do trabalho dos professores, a preocupação com a própria saúde física e mental, a urgência do uso e da adaptação dos educadores às ferramentas virtuais, as mudanças na rotina das ações dos profissionais, como por exemplo, a realização de atendimentos dos OPs às crianças e às famílias via *whatsapp* em horários diversos, entre outros.

Para o Ensino Superior foi elaborado um Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020), aprovado no final de abril de 2020, que sugeriu as atividades síncronas e assíncronas de ensino aprendizagem nas universidades, com adaptações para promover aulas

não presenciais, o qual “Recomenda a substituição de atividades não presenciais, por outras mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação a infraestrutura e interação necessárias” (BRASIL, 2020, p. 2).

Diante disso, com as escolas fechadas, para a realização desta pesquisa, a utilização de recursos digitais e novas práticas foram soluções emergentes e urgentes para lidar com o momento pandêmico. Deste modo, o processo de desenvolvimento da pesquisa teve uma organização específica para atender a obrigatoriedade dos Órgãos de Saúde, evitando assim o contato físico com os participantes. A entrevista obedeceu aos protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde e Orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP, 2021) em relação à participação e coleta de dados, visando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes. Assim sendo, as entrevistas ocorreram por meio virtual, garantindo a segurança e não envolvendo a presença física do pesquisador e dos participantes.

#### *3.3.4 Os sujeitos da pesquisa*

Participaram desta pesquisa cinco Orientadoras Pedagógicas da Rede Municipal de Sorocaba que atuam nos Centros de Educação Infantil. Os critérios de escolha dos participantes foram: o tempo de efetivo exercício no cargo (mais de cinco anos de atuação na Educação Infantil), ser representante de uma de cada região da cidade de Sorocaba e a disponibilidade em participar do estudo.

As Orientadoras Pedagógicas trabalham, em sua maioria, em duas unidades nomeadas por “blocos”. Esses blocos são formados por unidades que não ultrapassam o total de 500 crianças matriculadas. As unidades que ultrapassam esse número de crianças mantêm-se com um Orientador Pedagógico. Todos os participantes atuam em duas unidades de Educação Infantil no presente ano da pesquisa, ou seja, ano de 2022.

As OPs que aceitaram o convite foram identificadas por nomes fictícios a fim de preservar sua identidade. Antes da realização da entrevista, eles receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) que traz informações e orientações sobre o sigilo e integridade dos participantes nesta pesquisa. No quadro abaixo, é apresentado o perfil das Orientadoras entrevistadas, conforme dados coletados por meio do roteiro de questões usado nas entrevistas (Apêndice B).

**Quadro 5** - Informações das participantes da pesquisa

| <b>Codificação</b> | <b>Tempo de efetivo exercício</b>  | <b>Cargo Atual</b>     |
|--------------------|--|------------------------|
| Mara               | 20 anos (6 anos como Professora Educação Básica I e 14 como Orientadora Pedagógica na Educação Infantil)         | Orientadora Pedagógica |
| Gislaine           | 12 anos (4 anos como professora de educação Básica I e 8 anos como Orientadora Pedagógica na Educação Infantil)  | Orientadora Pedagógica |
| Paula              | 14 anos (3 anos como Professora de Educação Básica I e 11 anos como Orientadora Pedagógica na Educação Infantil) | Orientadora Pedagógica |
| Suzana             | 20 anos (4 anos como Professora de Educação Básica I e 15 anos como Orientadora Pedagógica)                      | Orientadora Pedagógica |
| Letícia            | 20 anos (15 anos como Professora de Educação Básica I e 5 anos como Orientadora Pedagógica)                      | Orientadora Pedagógica |

Fonte: Elaborado pela autora.

Todas as Orientadoras Pedagógicas atuaram como Professoras de Educação Básica I por mais de três anos (SOROCABA, 1994), experiência exigida em legislação. A respeito da atuação profissional das participantes, todas atuaram em escolas da Rede Pública Municipal.

A seguir são apresentados os procedimentos para análise dos dados obtidos.

### *3.3.5 Procedimentos de análise das informações*

Com base nas informações obtidas nas entrevistas, foi realizado o estudo a partir de eixos de análise construídos a partir das leituras, articulados aos objetivos pré-estabelecidos para a pesquisa, que serviram de mediadores na compreensão dos aspectos focalizados no estudo. Deste modo, retomando o objetivo geral desta dissertação, que visa investigar a atuação do Coordenador Pedagógico que atua na rede pública em instituições de Educação Infantil no município investigado, apresentamos os eixos de análise configurados a partir dos objetivos específicos:

- Conhecer a perspectiva do Orientador pedagógico a respeito do seu papel profissional;

- Investigar os desafios, potencialidades, características do trabalho e as vivências significativas sobre a atuação na área.

Com os eixos estabelecidos, identificamos os conteúdos retratados em cada um deles e os procedimentos que foram usados para analisá-los. Com base nessas informações, elaborou-se o Quadro 6, contendo a descrição dos eixos temáticos, bem como seus conteúdos e os procedimentos de coleta utilizados.

**Quadro 6 - Eixos de análise**

| <b>Eixos</b>  | <b>Conteúdos abordados</b>  | <b>Procedimentos utilizados na análise</b> |
|---|---|--|
| Compreensão do Orientador Pedagógico a respeito do seu papel profissional                                       | - Relatos dos Orientadores Pedagógicos sobre o papel profissional;  | Leitura das descrições das entrevistas     |
| Compreensão do Orientador Pedagógico a respeito da sua atuação e das vivências no trabalho na Educação Infantil | - Falas dos Orientadores Pedagógicos acerca dos desafios, possibilidades e características do trabalho nas instituições de Educação Infantil.<br><br>- Informações que possibilitem conhecer as vivências significativas sobre a atuação na área. | Leitura das descrições das entrevistas     |

Fonte: Elaborado pela autora

Em concordância com os objetivos definidos no primeiro eixo, referente à compreensão do Orientador Pedagógico a respeito do seu papel profissional, busca-se descrever e analisar como os participantes entendem o seu papel e as especificidades da atuação na Educação Infantil. O segundo eixo, denominado compreensão do Orientador Pedagógico a respeito da sua atuação e das vivências no trabalho na Educação Infantil, visa trazer à tona informações que possibilitem conhecer as dificuldades encontradas pelos participantes, as possibilidades na atuação, os aspectos do trabalho desenvolvido nas instituições em que atuam, assim como conhecer vivências significativas sobre a atuação na área.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, são apresentadas as informações obtidas a partir das entrevistas semiestruturadas que foram analisadas sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, em especial, a partir do conceito de vivência em Vigotski (2018). Assim, conforme a organização dos eixos expostos anteriormente, será apresentada a análise referente aos dados obtidos nas referidas entrevistas, as quais evidenciam a compreensão da atuação do Orientador Pedagógico dos Centros de Educação Infantil na Rede Municipal de Sorocaba, suas dificuldades, seus desafios e suas vivências durante o percurso profissional.

As entrevistas tiveram, em média, uma hora de duração e foram realizadas via *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade de cada participante. Cabe ressaltar que a pesquisadora conhecia as entrevistadas, visto que atua na mesma função e têm uma relação profissional com esses profissionais. Antes de prosseguirmos na apresentação e análise das informações, é importante destacar que as Orientadoras Pedagógicas participantes da pesquisa atuam por mais de 5 (cinco) anos na Educação Infantil e já foram professoras de Educação Básica na mesma rede de ensino.

Durante as entrevistas foram apresentadas as questões iniciais do roteiro com as caracterizações das participantes, momento no qual as Orientadoras Pedagógicas fizeram uma breve exposição de sua experiência formativa e, em seguida, foram apresentadas, de forma flexível, as demais questões (Apêndice B).

### 4.1 Compreensão do Orientador Pedagógico a respeito do seu papel profissional

Neste primeiro eixo, será possível apresentar os resultados e discussão sobre como as Orientadoras Pedagógicas entrevistadas compreendem o papel do OP e, posteriormente, como compreendem o papel do Orientador Pedagógico mais especificamente no segmento pesquisado: a Educação Infantil.

Diante dos relatos abaixo, é possível observar as diversas dimensões apresentadas durante a entrevista, como aspectos relacionados à formação, acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, orientação aos profissionais e famílias, dentre outros.

Na opinião da Orientadora Pedagógica Letícia, a importância do OP é relatada como: “É assim eu vejo como de extrema importância porque a gente que vai procurar fazer o docente pensar e repensar a prática, né?”.

Para a Orientadora Mara, é possível perceber que o papel do OP está relacionado ao acompanhamento do trabalho do professor e ao acompanhamento e planejamento de ações que envolvam o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Olhar o trabalho do professor, acompanhar o planejamento, acompanhar a aprendizagem dos alunos, que é o papel básico, mas que a gente não faz... isso aí é uma das coisas que a gente faz na rede, mas na verdade é muito mais (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Fica evidente que, para Mara, o papel do Orientador Pedagógico é de extrema importância. Nota-se, ainda, que ela compreende o papel do OP como um profissional importante que procura fazer o professor pensar e repensar suas ações pedagógicas no cotidiano da escola.

A entrevistada Paula relata que o papel do Orientador Pedagógico dentro das instituições da rede municipal de ensino é muito importante, sendo fundamental esse profissional em todos os segmentos da Educação Básica:

Então o papel do Orientador Pedagógico na minha opinião ele é fundamental nas escolas, desde da educação Infantil, da creche até todos os segmentos. Assim ...é fundamental na escola, porque a gente acompanha a rotina, a gente está aqui para orientar pedagogicamente os profissionais (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Já a Orientadora Pedagógica Gislaine ressalta o caráter motivacional da ação do orientador na prática educativa, envolvendo o suporte e a formação direcionada aos educadores.

O papel do Orientador Pedagógico eu vejo assim, ele é mais um apoiador, um motivador, né? .... Então, tudo aquilo que ele acredita e tudo aquilo que ele estuda é através da motivação que ele tenta passar isso para sua equipe e sua equipe tem que abraçar junto, então ele vai fazendo esses trabalhos motivacionais, não no sentido motivacional da pessoa, mas na parte profissional de acreditar nos estudos que estão sendo feitos (GISLAINE, Orientadora Pedagógica, 2022).

Segundo relatos da OP Suzana é possível perceber que o papel do Orientador Pedagógico em outros segmentos está bem mais definido, desta maneira ela sente-se mais confiante e segura para desenvolver suas funções dentro da instituição.

O papel do Orientador Pedagógico ele é mais definido no segmento do Ensino fundamental, essa é a sensação que eu tenho, parece que tem um norte de trabalho o papel é mais definido, não sei se é o fato de ficarmos em uma única escola, então a questão do vínculo, a questão de você não ver só um recorte do trabalho de você estar lá todo dia, essa era a sensação que eu tinha, me sentia mais segura (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Para Lins (2016), além da formação continuada, o papel do Coordenador Pedagógico é de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto político pedagógico, essa demanda representa a complexidade da função de coordenação, pois a organização do trabalho pedagógico requer a atuação da coletividade e objetivo comum, o que realça a importância do Coordenador enquanto mediador.

Segundo Fermi (2017), cabe ao Coordenador Pedagógico constituir com o coletivo de professores um envolvimento de estudos e pesquisa, possibilitando a reflexão acerca de suas ações docentes, estudos que devem possibilitar o aprofundamento e a produção de novos conhecimentos acerca das especificidades da educação. Assim, por meio da observação e de intervenções bem planejadas, o Orientador pode ajudar o professor a articular os conhecimentos adquiridos às suas práticas.

No que se refere ao papel do Orientador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil, foi possível perceber, mediante as questões propostas, como as Orientadoras veem sua atuação e suas especificidades no contexto desta fase da Educação Básica. Os depoimentos das Orientadoras Pedagógicas entrevistadas destacam a relevância do trabalho desse profissional e apresentam diversas dimensões sobre seu papel no contexto da Educação Infantil, abrangendo ações voltadas ao planejamento, ao processo de ensino-aprendizagem, à formação dos educadores, dentre outras.

Nota-se que Gislaíne, apesar das dificuldades enfrentadas nos Centros de Educação Infantil e não ter trabalhado como Orientadora Pedagógica em outro segmento a não ser na Educação Infantil, relata que o trabalho nesta etapa da educação Básica se torna mais envolvente, com questões menos burocráticas que nas demais etapas da educação.

O papel específico na educação infantil, eu vejo assim, se não houvessem as dificuldades, eu vejo assim, na educação infantil tem um papel mais envolvente do que no ensino fundamental, apesar de eu não ter trabalhado no ensino fundamental, mas vejo no fundamental, mas questões burocráticas para serem feitas (GISLAÍNE, Orientadora Pedagógica, 2022).

A entrevistada Letícia enfatiza a formação dos profissionais da escola, mas aponta a dificuldade de acompanhar o trabalho pedagógico em duas instituições da EI:

Além dos cuidados na creche, a gente faz as formações dos professores e acaba fazendo a formação junto às auxiliares. O que pega mesmo é a gente estar dividido em duas unidades, porque daí fica frustrante você não consegue acompanhar o processo (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Para a Orientadora Pedagógica Mara, o papel do Orientador é bem complexo e não se limita às ações pedagógicas, sendo sua atuação nas unidades mais ampla, destacando que, no cotidiano dos CEIs, as ações vão além das descritas em sua súmula de atribuição.

Eu vejo como uma ajuda, uma colaboração, ele (OP) auxilia o professor em primeiro lugar, as vezes não é, mas deveria ser, a Direção da escola né, você faz parte de uma equipe gestora que é muito pequena, que é só você e a Diretora, então você acaba tendo funções de gestão que não são de sua responsabilidade, mas você acaba ajudando, você ajuda na secretaria, enfim tudo você faz (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

A Orientadora Suzana destaca a pouca valorização do seu papel profissional em virtude da sua percepção sobre não pertencimento do Orientador Pedagógico ao coletivo da escola pelo fato deste profissional estar presente nesse contexto apenas dois dias por semana. Isto parece gerar um certo descontentamento sobre a contribuição de sua prática para a equipe escolar. O fato do OP não estar todos os dias na escola pode ser um aspecto limitador na sua interação e na sua atuação voltada às crianças, aos educadores e à comunidade.

Na educação Infantil às vezes a impressão que dá é que esse papel não é tão importante, não sei se é pela dinâmica, é que como ficamos dois dias na semana, né?... dependendo da semana, e os outros não, parece que a gente não tem muita ...não sei é importância a palavra, mas que a gente não tá no coletivo, para estar resolvendo, para estar acompanhando, essa é a sensação que eu tenho (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Percebe-se no relato de Paula que o papel do Orientador Pedagógico está voltado para a orientação e a formação dos docentes e dos profissionais da escola e que a ação realizada pelo OP é de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho junto às crianças em vários segmentos da Educação Básica.

Na Educação Infantil, nosso trabalho é muito intenso. A gente é responsável, não sozinho, pela formação da equipe, formação pedagógica, formação dos auxiliares de educação, né? A gente dá todo apoio (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Entende-se que o Orientador Pedagógico da Educação Infantil constrói sua atuação inserindo-se em contextos específicos e repletos de peculiaridades, que são as creches e pré-escolas. Segundo Oliveira (2015), essa prática é marcada pela escuta e pela comunicação com as crianças, as famílias e as colegas, em que o processo de constituição de seu papel no desenvolvimento de seus fazeres e saberes está na dinâmica que envolve a reflexão do direcionamento de sua própria atuação.

Falar sobre o papel do Orientador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba pode ser visto como um desafio, a começar pelo entendimento do âmbito da orientação pedagógica como espaço das relações sociais e do tempo de trabalho destinado à cada instituição. Ademais, a atuação do Orientador Pedagógico de creche e pré-escolas constitui-se a partir de suas reflexões acerca de sua história de vida e da teorização de sua prática, tanto nos processos administrativos quanto nas atividades desenvolvidas com as crianças (OLIVEIRA, 2015).

Neste sentido, destaca-se que a atuação do Orientador tem relação com os sujeitos que fazem parte da escola e com suas instâncias formativas. Como afirma Oliveira (2015), sua ação pedagógica está presente nos trabalhos da instituição de maneira formativa, envolvendo ações em sala de aula, a efetivação do currículo e do projeto político-pedagógico.

Consoante ao exposto, Almeida (2012) ressalta que a prática é um processo constitutivo do sujeito, produzido nas interações com outras pessoas, permanente e dialético, caracterizado por tensões entre o que se diz ao sujeito que ele é e o que o sujeito se apropria como seu, em um movimento de identificação. Este movimento é definido pelo autor como desafio a ser vencido, o qual requer muita responsabilidade e compromisso com o processo de ouvir, dialogar, construir relações e demais fatores que envolvem seu papel.

Para Imbernón (2010), é necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora para assim se tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa.

Nota-se que, para as participantes, o papel do Orientador Pedagógico envolve as tarefas de acompanhamento, orientação e desenvolvimento de ações formativas com os diferentes segmentos e, em especial, os professores. Essa compreensão assemelha-se ao que está contido no rol de atribuições deste profissional, especificamente sobre o aspecto "Orientar pedagogicamente o educador da instituição", de acordo com o documento oficial da rede municipal, embora as falas não abranjam todas as ações descritas nesse documento.

Considerando a perspectiva e a importância dos processos formativos nos diversos segmentos da educação Básica, o Plano Municipal de Educação (SOROCABA, 2015) destaca, dentre suas metas, a importância da formação nas instituições de Educação Infantil e busca garantir a atuação do Orientador Pedagógico no atendimento específico a este nível de ensino.

1.18. Promover formação continuada em serviço, regular e periodicamente, além das que ocorrem no âmbito de instituição da educação infantil, e escolas municipais, aos profissionais e trabalhadores da educação infantil a fim de garantir a qualidade no atendimento às crianças dessa etapa da educação básica; [...] 1.15. Buscar garantir Orientador Pedagógico específico para a educação infantil em escolas que atendem mais de uma etapa, ou seja, educação infantil e ensino fundamental no mesmo prédio a partir de 2017 (SOROCABA, 2015).

Salienta-se que, segundo o referido Plano, as formações são essenciais para que se possa garantir a qualidade no atendimento às crianças dessa etapa da Educação Básica. Para Oliveira (2015), a formação continuada em serviço é uma prática primordial e é vista como ponto principal da atuação dos Orientadores Pedagógicos. Tal percepção do autor, corrobora a visão de que, no contexto da Educação Infantil, os processos formativos se baseiam na dialogicidade e, também, no olhar atento acerca das demandas e das realidades dos sujeitos.

Assim como o Plano Municipal de Educação de Sorocaba menciona a importância das ações formativas nas instituições escolares e nos Centros de Educação Infantil, podemos observar que o Marco Referencial da Rede (SOROCABA, 2016) – documento consultado nesta pesquisa – também aborda a organização dos processos formativos dos profissionais da educação, dando destaque à formação em contexto, à formação de “livre escolha” e à formação em rede, reforçando assim as metas estabelecidas no Plano Municipal de Educação do Município.

É preciso destacar que a Rede Municipal de Sorocaba não dispõe de um plano ou programa de formação continuada voltada para a atuação dos Orientadores Pedagógicos. O que tem sido realizado são encontros chamados através de convocações por membros que compõem a equipe de gestores da Secretaria da Educação, membros esses que são convidados pelo Secretário da Educação, a fim de desenvolver ações dentro da mesma. Os encontros são voltados para assuntos que a própria Secretaria acredita pertinentes, muitas vezes deixando de ouvir as demandas trazidas pela equipe de Orientadores Pedagógicos, assuntos como, Cultura Inclusiva (EFAPE), Rede de proteção, Programa de Saúde escolar, entre outros.

Através da leitura do Marco Referencial (SOROCABA, 2016), podemos analisar que o documento traz explícita a complexidade do trabalho nas instituições e ressalta a necessidade da adequação e normatização dos módulos de atendimento, sendo um Orientador por instituição de Educação Básica e dois Orientadores quando a instituição contemplar mais de 22 turmas.

Diante do exposto, considerando o desenvolvimento do trabalho dos OPs nos diferentes segmentos da Rede Municipal de Sorocaba, foi possível perceber nos relatos a menção às peculiaridades que envolvem a atuação junto a essa faixa etária de 0 a 3 anos e 4 a 5 anos, pois, quando perguntado às entrevistadas sobre o que diferencia a atuação do Orientador Pedagógico da Educação Infantil dos outros Orientadores Pedagógicos, as especificidades se referem à concepção de infância e de criança, às dimensões do cuidar e educar, às estratégias de acompanhamento do desenvolvimento infantil e de avaliação e à relação escola-família.

Talvez o Orientador Pedagógico não consiga participar tanto do processo daquela criança que está ali dentro da escola (Ensino Fundamental) e eu acredito que na educação infantil, na minha realidade, no número de salas que eu tenho... porque eu sei que tem escolas de educação infantil que são gigantescas - ele é mais envolvente no trabalho de sala de aula. Então, você não precisa de um portfólio para ver aquilo acontecendo porque a visibilidade que está sendo feito na escola está nas paredes da escola, está em todo lugar, coisa no ensino fundamental é difícil você conseguir ter esse Projeto Político Pedagógico nas paredes da escola, você entrar na escola e enxergar até porque os professores do ensino fundamental são muito diversos cada professor na sua sala e, na educação infantil, vejo isso mais englobado, trabalhando mais juntos (GISLAINE, Orientadora Pedagógica, 2022).

É que nas outras modalidades, principalmente o cuidar, ele (o aluno) já está mais autônomo, né? São hábitos que já estão formados, agora na educação infantil não, a gente está trabalhando para criar esses hábitos, de higiene, de convivência, então eu acho que isso que diferencia (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Pelo fato de ter duas escolas é, sem dúvida, eu acho que a grande, grande, grande diferença, né? Eu acho que o infantil eu falo que é um trabalho a longo prazo, né? O Fundamental ele é mais concreto ele é mais palpável, eu acho que no infantil a gente tem que ter um outro olhar, né? Um olhar mais calmo, um processo (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

É muito diferente, os objetivos da educação Infantil e o currículo que é colocado para ensino fundamental, os objetivos são totalmente diferentes, inclusive a BNCC do Infantil não conversa com a BNCC do Fundamental, parece que a gente vive em países diferentes né. Parece que foi feito por... não tem uma continuidade nessa visão de criança, nessa visão de concepção de infância que nós temos. Então, eu acho que as características da educação infantil requerem uma observação geral, não só na parte da aprendizagem, assim como no ensino fundamental que às vezes foca muito nas provas, nas notas, do conteúdo que a criança consegue assimilar. Aqui a gente entende que a criança aprende de uma forma global, através do uso do corpo, ela

aprende através das experiências que ela vivencia, experiências de aprendizagens que ela consegue...do desenvolvimento de suas potencialidades que envolvem questões muito direcionadas ao bem estar, a questão da saúde, alimentação, cuidados né. Então assim, o trabalho mais direto com as famílias é uma das coisas que eu destacaria, enquanto que a Orientação do ensino fundamental o foco é bem diferente, nas questões das conversas, nos problemas, são outras realidades né (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

O Orientador da Educação Infantil não tem que ver nota e tal e tal, mas tem um monte de coisa que não está escrito e a gente faz né...precisa estar um pouco mais próximo da sala de aula, ficar um pouquinho, olhar e ver o desenvolvimento daquela criança, olhar o desenvolvimento daquele bebê, conversar um pouco mais com o professor (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Nos relatos é possível perceber a presença de diferentes aspectos que envolvem a atuação dos Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil em comparação aos demais segmentos da Educação Básica. As dimensões apresentadas são específicas para a faixa etária atendida e para a atuação dos OPs diante do acompanhamento do desenvolvimento infantil e das ações pedagógicas pertinentes e essenciais para as crianças.

Nota-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação infantil (BRASIL, 2010, p. 12) destacam a Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos”, públicos privados, espaços esses que educam e cuidam de crianças até os cinco anos de idade.

Para a Orientadora Gislaine, atuar na realidade em que está inserida e lidar com poucas turmas, possibilita-lhe uma aproximação maior, tanto dos movimentos pedagógicos estabelecidos pelo Projeto Político-Pedagógico, quanto pelas ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores. A OP Letícia aborda a relevância no educar e cuidar, destacando sua atuação na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Já a OP Suzana destaca que sua atuação na Educação Infantil precisa estar voltada para um olhar diferente, considerando o trabalho educativo como um processo longo e de caráter longitudinal.

A Orientadora Paula cita a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e considera que o documento oficial da Educação Infantil não faz diálogo com o documento oficial do Ensino Fundamental, apresentando uma ruptura ou descontinuidade dos objetivos propostos para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Nota-se que esta participante enfatiza a concepção de infância a partir de uma perspectiva que abrange os aspectos globais da criança, em que, através do uso do corpo, vivencia, experimenta, aprende e se desenvolve.

Ao tratar da infância, Kuhlmann (2005, p. 23) enfatiza que:

A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica, etc. É indispensável discernir quais dessas variáveis são de fato atuantes em cada conjuntura e são, conseqüentemente, pertinentes na delimitação do território causa.

Assim, é possível perceber que a entrevistada considera a criança em todas as suas especificidades, com identidade pessoal e histórica, diferentemente da concepção tradicional, em que a criança era vista como um ser sem importância ou invisível.

Costi (2015) destaca que o consenso do cuidar/educar, na Educação Infantil, é a defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção, à participação, mas aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir, e a movimentar-se. Diante disso, é preciso que os professores tenham atenção especial a essa fase do desenvolvimento humano, desenvolvam espaços adequados e planejados que promovam aprendizagens infantis, para que possam diminuir o preconceito com relação ao ato de cuidar, que se confundia, antes, com assistência ou com a concepção higienista, mas que já foi superado pelo movimento educacional, que reconheceu a creche como espaço educativo, aliando um certo cuidar e o educar (COSTI, 2015). A autora ainda defende que atitudes e procedimentos ligados à proteção e ao apoio no cotidiano da criança exigem conhecimentos e habilidades diferenciadas e que:

A formação do educador infantil deverá incluir habilidades e procedimentos de cuidado, tanto no aspecto técnico quanto no relacional, partindo de seus conhecimentos prévios e das práticas sociais de cuidado com a saúde e educação, que estão presentes na cultura e na instituição. Formar o educador para o cuidado exige construir uma prática de formação reflexiva e que integre educação e saúde, família e instituição (COSTI, 2015, p. 36).

As práticas educativas nas instituições de Educação Infantil partem das especificidades que permeiam essas ações na busca da autonomia, bem-estar, dentre outros aspectos fundamentais, como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil em seu artigo 9º:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:- Promovam o conhecimento de si e

do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (BRASIL, 2010).

No artigo supracitado são apresentados doze campos que trazem diversas experiências para serem vividas no âmbito da Educação Infantil. Nesta ótica, as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras, sempre articulando-as com os saberes, experiências e conhecimento das crianças.

Além disso, destaca-se Seixas (2017), que atribui ao Coordenador Pedagógico o papel de profissional organizador do meio social educativo para o professor, ou seja, o Coordenador como o profissional que pensa preventivamente e cria espaços para que os professores possam se desenvolver em relação ao processo de formação humana.

No próximo item, vamos analisar as dificuldades e desafios encontrados na atuação do Orientador Pedagógico que impactam diretamente na sua atuação.

#### *4.1.1 Dificuldades da atuação do Orientador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil*

Quanto às dificuldades e aos desafios na atuação das OPs, pode-se encontrar, nos relatos das participantes, que a Formação Inicial, atuação em duas Unidades e déficit de funcionários são dimensões que impactam diretamente em sua atuação nos Centros de Educação Infantil da

Rede. Há também referência aos sentimentos de desvalorização e indicação de desvios de funções, como pode ser observado nos relatos abaixo.

No relato de Mara é apontada a dificuldade de abordar o “fazer pedagógico” devido à falta de profissionais de apoio às atividades do cotidiano escolar, além das atividades burocráticas e administrativas que envolvem a rotina dos OPs. Nos Centros de Educação Infantil:

Eu acho que o nosso trabalho acaba sendo invadido por essas demandas, que não são nossas por falta de um apoio de profissionais que possam fazer esse apoio da sala de aula e a gente pode trabalhar mais focado no pedagógico da escola, né? Isso muitas vezes a gente não consegue dar conta, por conta dessa demanda, salas de aulas, das crianças, mas a gente vai fazendo... Tento sempre... procuro estudar, estar sempre vendo, tentando ajudar as professoras na questão do planejamento (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Gislaine também salienta a falta de funcionários nas instituições de EI Além disso, ela relata a ausência de espaços físicos apropriados e destinados à formação dos educadores, o que parece indicar uma restrição na sua atribuição voltada ao auxílio à formação dos educadores.

Hoje em dia as maiores dificuldades são a questão da falta de profissional. Uma dificuldade que estou lembrando aqui de sempre vai, não é de agora, falta de espaço para formação dos professores, para conversar, isso em todas as escolas que passei, nunca tivemos um espaço (GISLAINE, Orientadora Pedagógica 2022).

As funções do OP, segundo relato de Suzana, relativas aos acompanhamentos, às orientações e observações de alunos e do trabalho educativo, poderiam ser mais bem realizadas se esse profissional pudesse estar presente todos os dias da semana na mesma unidade, e não apenas em dias alternados.

Eu acho Sabrina assim, eu acho que na creche eu falo que são “n” desafios, por que é diferente você trabalha com dois segmentos né? É diferente, a demanda é outra, mas eu acho que o grande problema é duas escolas, se você todo dia na escola por mais que você tenha um desafio você consegue ir se organizando, resolvendo né? Se alguma coisa no segmento você resolve no dia ou no dia seguinte se é com os pais você resolve, enfim, você consegue observar sala, observar o trabalho, orientar, mas quando você não está todo dia... Eu acho que as grandes dificuldades não é do trabalho em si, não é, é o fato de não estar presente todos os dias na escola. Eu acho que isso acaba impactando, se não fosse isso eu acho que os desafios seriam bem menores (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

A entrevistada Letícia também destaca, em seu relato, a falta de tempo para realizar o acompanhamento das ações educativas em sala de aula estando em duas unidades no decorrer da semana.

Assim como eu falei anteriormente, pouco tempo disponível para gente, para estar fazendo esse acompanhamento, porque nós vamos duas vezes na semana em cada unidade, com a rotina já definida, não tem um tempo de visitação em sala (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Nota-se que, para Suzana e Letícia, a atuação do Orientador Pedagógico em duas unidades não favorece a continuidade do trabalho nesses contextos, tendo efeitos no suporte dado às ações educativas.

A participante Paula afirma que o início de carreira é bem complexo e repleto de dificuldades, pois na sua experiência profissional não teve contato com Coordenador ou Orientador Pedagógico na Educação Infantil, não tendo uma referência sobre esse cargo. Aponta ainda que teve a oportunidade de cursar o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), mas ressalta o fato de aprender a atuar nessa função especialmente a partir da prática profissional e nos contextos em que está inserida, como pode ser observado no trecho abaixo:

Eu acho que vem lá da base, né? Então, assim, nossa formação acadêmica pouco trouxe contribuições na atuação da Coordenação Pedagógica. Eu tive uma disciplina que englobava a gestão escolar na escola, assim sabe, não tinha uma formação. A gente aprende muito na prática, realmente, a gente chega na escola, cada escola é uma escola, cada escola é um mundo, querendo ou não a gente está sempre dividindo em dois mundos. Quando chega, cada escola tem seu clima, suas características, suas dificuldades, suas potencialidades como equipe, como um todo, mas assim uma das dificuldades começa na base, na formação do professor. Eu tive a oportunidade de fazer o CEFAM, na época que entrei em 2000, depois fui logo fazer Pedagogia quando consegui né? Então, assim... mas a gente pouco teve contato nas escolas com o papel do Coordenador Pedagógico, então assim, quando eu entrei no ensino público concursada, nas primeiras escolas que trabalhei não havia esse papel na educação infantil de Coordenador Pedagógico ou de Orientador Pedagógico não existia [...] E o principal desafio na educação infantil é ter duas unidades, além dessa falta de formação, além da formação básica, da formação continuada, que deveria vir da Secretaria da Educação. Eu acho que ter duas unidades, já falei algumas vezes sobre isso, por que a gente acaba não conseguindo dar continuidade em algumas coisas, alguns processos que começamos ou algumas observações. A gente aprende muito na prática, realmente, a gente chega na escola, cada escola é uma escola, cada escola é um mundo, querendo ou não a gente está sempre dividindo em dois mundos. Quando chega, cada escola tem seu clima, suas características, suas dificuldades, suas potencialidades como equipe, como um todo, mas assim

uma das dificuldades começa na base, na formação do professor (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Percebe-se, ainda, no relato dessa participante, a compreensão de que a formação inicial impacta pouco sobre a formação do Orientador Pedagógico, pois menciona ter cursado apenas uma disciplina sobre gestão escolar, o que indica não ter sido suficiente para ter um aprofundamento no que diz respeito à função do Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico ou Orientação Educacional.

No tocante à formação inicial, destaca-se que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 64, dispõe sobre a formação que dará habilitação para desempenhar a função dos profissionais da educação e em específico no âmbito da orientação educacional:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) estabelece que a formação desses profissionais é realizada através do curso de pedagogia ou em nível de pós-graduação em instituições e visa garantir a base comum nacional. Nota-se que não há diretrizes mais específicas para a formação desse profissional, que possam trazer elementos essenciais para a compreensão do papel do Orientador Pedagógico em suas especificidades.

Quanto à experiência profissional, dimensão abordada por Paula em seu relato, ressalta-se o exposto por Oliveira (2015), a qual afirma que o trabalho do OP é parte essencial na qualidade da oferta da Educação Infantil e destaca a importância da interação e da troca de informações entre profissionais com mais experiência com os menos experientes. No entanto, a autora salienta que é preciso que órgãos competentes organizem momentos destinados à formação, nos quais ocorram essas trocas, esclarecimentos de dúvidas, debates e discussões acerca da atuação do Orientador Pedagógico.

Oliveira (2015) aponta ainda que a construção das identidades desses profissionais se revela como um processo contraditório permeado por dificuldades, desafios e ambiguidades, hierarquização do trabalho pedagógico, fragmentação da própria atuação da orientação, multiplicidade de tarefas e indefinições de papéis.

As dificuldades mencionadas por Mara e Gislaïne se relacionam a alguns desses aspectos, especialmente no que se refere à realização de várias atividades pelo OP, devido à

falta de funcionários nos Centros de Educação Infantil, que pode impactar a atuação desse profissional em decorrência do desvio de suas funções.

Vale frisar que no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal não há, em sua composição de funcionários, o cargo de vice-diretor e secretário de escola. Diante disso, por vezes, o Orientador Pedagógico acaba tendo que suprir a necessidade de caráter administrativo evidenciadas no cotidiano. Há também déficit na composição de funcionários, tais como: porteiro, auxiliares administrativos e auxiliares de educação. Devido a isso, por vezes, os Orientadores Pedagógicos precisam reorganizar ações a fim de atender as necessidades originadas pela falta desses profissionais. Tal realidade nas instituições de Educação Infantil no município também são sinalizadas por Gava (2019).

Nos Centros de Educação Infantil, a equipe gestora é composta pelo Diretor e o Orientador Pedagógico que são os responsáveis pela gestão da instituição, assim é explicado o acúmulo de funções aqui apontado. No tocante às outras situações descritas, percebe-se a existência de dificuldades nas condições de trabalho dos OPs da rede municipal, conforme indicam as falas de alguns participantes.

Tais depoimentos apontam que a existência de poucos funcionários nas unidades escolares dificulta diretamente o trabalho do Orientador Pedagógico, que disponibiliza seu tempo para ajudar nas diversas demandas da rotina na Educação Infantil. Diante dessa situação, torna-se necessário expor, conforme apresentado no Quadro 7, as informações sobre a organização de funcionários na maioria dos Centros de Educação Infantil, segundo a Secretaria da Educação do município pesquisado.

**Quadro 7 - Organização de funcionários nos CEIs do Município de Sorocaba**

| <b>Quadro do Magistério</b> | <b>Quantidade*</b>      | <b>Quadro administrativo</b> | <b>Quantidade*</b> |
|-----------------------------|-------------------------|------------------------------|--------------------|
| Diretores de escola         | 01                      | Auxiliar Administrativo      | 01                 |
| Orientadores Pedagógicos    | 01 a cada duas unidades | Auxiliares de educação*      | _____              |
| Professores                 | 01 para cada turma      | _____                        | _____              |

Fonte: Elaborado pela autora

\*Nos Centros de Educação Infantil há uma tabela estabelecida pela Secretaria da Educação para organizar a proporção adulto x criança na garantia de atendimento específico para cada faixa etária. Muitas vezes esse atendimento fica prejudicado pela falta de funcionários, conforme veremos abaixo.

Verifica-se que, no município investigado, os Auxiliares de Educação cumprem a jornada de 32h semanais, conforme Lei Ordinária n.º 10.719, de 15 de janeiro de 2014 (SOROCABA, 2014), que dispõe sobre a jornada de trabalho do auxiliar de educação, regente maternal e agente infantil, enquanto no exercício das funções na sala de aula dos CEIs. Cabe mencionar que em alguns CEIs é possível encontrar alguns funcionários nos cargos de regente maternal e agente infantil, cargos extintos dentro do funcionalismo público, conforme a Lei Nº 8348, de 27 de dezembro de 2007 (SOROCABA, 2007b). Esses profissionais exercem suas funções até completar o tempo de aposentadoria.

A referida lei municipal estabelece a jornada de trabalho dos auxiliares de educação, regente maternal e agente infantil, incluindo duas horas semanais de formação que deverão ser cumpridas no local de trabalho ou em local a ser determinado pela Secretaria da Educação (SOROCABA, 2014).

Assim, os auxiliares de educação têm uma jornada de 6 horas diárias com as crianças e na ausência desse funcionário não é chamado outro adulto para substituí-lo, causando assim precarização do trabalho na Educação Infantil. Conforme orientação da Secretaria da Educação, a conduta a ser estabelecida neste caso é o remanejamento diário dos auxiliares de educação para atender a proporção adulto *versus* criança, conforme exposto no Quadro 8.

**Quadro 8 - Proporção Adulto Criança - Secretaria da Educação**

| <b>Turma</b> | <b>n.º Adulto</b> | <b>n.º de Crianças</b> |
|--------------|-------------------|------------------------|
| Berçário     | 1                 | Até 6                  |
| Creche I     | 1                 | Até 8                  |
| Creche II    | 1                 | Até 10                 |
| Creche III   | 1                 | Até 14                 |

Fonte: Sorocaba (2017)

No quadro elaborado pela Secretaria da Educação é possível perceber a proporção de adultos para um grupo de crianças estabelecida para adequar o atendimento nos Centros de Educação Infantil.

Neste sentido, o Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), por meio da Deliberação nº03/2018 de 16 de maio de 2018<sup>17</sup>, fixa normas para a oferta e o funcionamento

<sup>17</sup> Deliberação CMESO nº 03/2018, de 16 de maio de 2018. Fixa normas para a oferta e o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do município de Sorocaba.

da educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba e em seu artigo 15 destaca a seguinte organização:

Art. 15 O agrupamento de crianças da Educação Infantil tem como referência a especificidade da Proposta Pedagógica, o espaço físico e a faixa etária, observada a relação numérica entre crianças e trabalhadores(as) em educação, atendendo a seguinte relação por sala/professor/criança: I- Crianças de 0 a 1 ano – máximo de 15 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 5 crianças por professor. II- Crianças de 1 a 2 anos – máximo de 20 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 7 crianças por professor. III- Crianças de 2 a 3 anos – máximo de 25 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 8 crianças por professor. IV- Crianças de 3 a 4 anos – máximo de 30 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 12 crianças por professor V- Crianças de 4 e 5 anos – máximo de 25 crianças por turma, sendo a relação de, no máximo, 20 crianças por professor. § 1º Para efeito de cálculo de capacidade por sala de aula, deverá ser considerado no inciso I a área mínima de 2,50 m<sup>2</sup> por berço e nos incisos II a V a área mínima de 2,00 m<sup>2</sup> por criança, respeitado o limite máximo de crianças por turma estabelecido neste artigo. § 2º Os estagiários, tendo em vista a natureza do estágio supervisionado, nos termos da Lei nº 11.788/2008, não serão computados na relação adulto/criança, uma vez que não integram o quadro de profissionais da instituição educacional. § 3º Compete ao Poder Público Municipal e às Mantenedoras de escolas privadas de educação infantil assegurar o cumprimento da relação adulto/criança nas suas instituições visando a segurança, integridade física, proteção, educação e cuidados adequados às crianças matriculadas na educação infantil, provendo as instituições educacionais de profissionais em número que atenda às exigências deste artigo (SOROCABA, 2018).

Para o Conselho Municipal de Educação do município é essencial o respeito à proporção adulto criança e ao espaço físico em que essa criança será atendida, salientando ainda que compete ao poder público assegurar as condições adequadas para segurança, integridade física, proteção, educação e cuidados a todas as crianças.

Como podemos observar, a proporção da quantidade de adultos para um grupo de crianças é definida com base em recomendações legais. Com isso, podemos analisar a descrição dessa proporção mais específica nos documentos Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (BRASIL, 1998), e nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006). No Quadro 9, podemos observar que as quantidades de adultos e crianças são diferentes, como segue:

**Quadro 9** - Documentos Oficiais - Ministério da educação (MEC)

| <b>Documentos Oficiais</b>   | <b>Faixa etária</b> | <b>Adulto</b> | <b>Número de crianças</b> |
|--|---------------------|---------------|---------------------------|
| Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998)                      | até 12 meses        | 1             | 6                         |
|  | 1 a 2 anos          | 1             | 8                         |
|  | 2 a 3 anos          | 1             | 12 a 15                   |
|  | 3 a 6 anos          | 1             | 25                        |
| Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de educação infantil (2006) | 0 a 2 anos          | 1             | 6 a 8                     |
|  | 3 anos              | 1             | 15                        |
|  | 4 anos              | 1             | 20                        |
|  |                     | 1             |                           |

Fonte: Elaborado pela autora

Em face dessas orientações oficiais, é possível perceber as diferenças existentes nos documentos, pois ambos documentos sinalizados pelo MEC identificam a necessidade de auxílio extra, um outro adulto, não necessariamente um professor, nos momentos de maior demanda no atendimento das crianças menores, a fim de atendê-las em suas especificidades durante a rotina nos CEIs.

Para o atendimento de creche em tempo integral, as unidades contam apenas com um professor, auxiliares de educação e/ou estagiários. Os estagiários que atuam nos Centros de Educação Infantil do município são estudantes que cursam pedagogia e podem ser contratados a partir do primeiro semestre do curso. São contratados pelos Centros de Integração Empresa Escola (CIEE) para atuarem na rede de ensino do município como aluno-educador e são contados como adultos na composição da proporção adulto *versus* criança, realizando atividades bem parecidas com a súmula dos auxiliares de educação como executar, orientar, acompanhar e complementar a higiene das crianças após a defecação e micção, durante o banho, escovação dos dentes, troca de vestuários, oferecer, acompanhar e cuidar da alimentação das crianças, entre outras atividades da rotina diária, com jornada de cinco horas diárias e com remuneração inferior há um salário-mínimo. Vale mencionar que na Deliberação do CMESO, apresentada anteriormente, em seu § 2º, é exposto que os estagiários não devem ser contabilizados como adulto na proporção adulto *versus* criança, visto que não integram o quadro de profissionais da instituição educacional.

Nos Centros de Educação Infantil, especificamente nas creches, é possível perceber que há implicações como a judicialização de vagas para este nível educacional. Segundo Jochi (2018), a judicialização se refere às medidas interventivas do judiciário no campo da educação, visando cumprir a lei no que diz respeito ao direito da criança à educação, por meio da emissão

de mandados judiciais para a matrícula imediata daquelas que estão fora da escola. Este fator impacta no atendimento ofertado às crianças dentro das CEIs, favorecendo a superlotação dentro desses espaços, prejudicando ações pedagógicas que envolvam os eixos norteadores da Educação Infantil (Interações e Brincadeiras) e as práticas de cuidado com as crianças.

Assim, para Jochi (2018), a judicialização de vagas na EI só será superada quando o poder público ofertar vagas suficientes para atender a demanda, a partir da ampliação do número de creches ou da criação de mais salas de aula e, por conseguinte, da contratação de profissionais necessários e adequados, em número suficiente, para realizar este atendimento.

Conforme foi abordado, em virtude da falta de funcionários e da necessidade de adequar diariamente o atendimento das crianças, o Orientador Pedagógico se coloca como “ajudante” nas ações da rotina diária da creche e da pré-escola. Deste modo, os Orientadores Pedagógicos acabam realizando atividades que deveriam ser feitas por outros profissionais. Outro aspecto discutido por Gava (2019), com base em Ball (2004), é que as escolas se tornam um campo de tensões buscando atingir os resultados estabelecidos, no qual o fazer docente na reforma gerencial passa a ser algo padronizado e prático. O docente passa a ser um profissional da educação que exerce uma função técnico/instrumental, descaracterizando a essência do professor, transformando-o em mercadoria, o qual sofre com a precarização das condições de trabalho. Segundo Seixas (2017), esse profissional deve trabalhar juntamente com os professores, proporcionando melhores práticas pedagógicas a fim de contribuir para o processo de formação humana, favorecendo a reflexão sobre as ações pedagógicas e acompanhando as práticas educativas.

Para Mansano (2014), dentre as diversas atividades desenvolvidas pelo Orientador Pedagógico estão a de transmissor de informações, de agente fiscalizador, de atendente, de gestor de conflitos, de psicólogo, de “tapa-buracos”, de responsável solitário pelos processos pedagógicos e de formador de professores.

Dentre as dimensões destacadas neste estudo por algumas entrevistadas, como Letícia, Suzana e Paula, encontram-se a dificuldade de atuar em duas unidades diferentes. Letícia relata que: *“porque nós vamos duas vezes na semana em cada unidade, com a rotina já definida, não tem um tempo de visitação em sala.”*. Na opinião de Suzana: *“mas eu acho que o grande problema são duas escolas”*. Já para Paula: *“E o principal desafio na educação infantil é ter duas unidades”*.

Como visto anteriormente, os Orientadores Pedagógicos que atuam nos Centros de Educação Infantil da rede municipal pesquisada são responsáveis por duas unidades diferentes,

atuando em dias alternados durante a semana. Percebe-se que, para as entrevistadas citadas acima, este fator acaba sendo uma dificuldade na atuação dos OPs. A esse respeito, Gava (2019) discute que os professores e a comunidade escolar ficam desassistidos ao menos dois dias na semana, que é quando esse profissional está desempenhando suas funções em outra instituição escolar, isso sem mencionar a demanda intensa de trabalho, o que prejudica o atendimento de algumas solicitações. Deste modo, entende-se que a organização realizada nos Centros de Educação Infantil do município traz uma ruptura nos processos e ações desempenhadas por esses profissionais no decorrer da semana, fragilizando sua atuação no atendimento de qualidade aos professores, demais profissionais e comunidade escolar.

Em síntese, destaca-se que as dimensões apontadas anteriormente abrangem a falta de recursos, principalmente recursos humanos, para que o desenvolvimento das ações pedagógicas seja realizado sem prejuízos ao atendimento educacional na Instituição. Apesar das dificuldades apresentadas, observa-se nos relatos que os Orientadores Pedagógicos procuram, na sua maioria, exercer com qualidade o trabalho desenvolvido, buscando alternativas para cumprir com seu papel.

Isto posto, a seguir são abordadas as atividades desenvolvidas pelas entrevistadas no exercício da função de OP, considerando as características indicadas na súmula de atribuições do cargo.

#### *4.1.2 Atividades desenvolvidas pelo Orientador Pedagógico e sua súmula de atribuição*

As creches e pré-escolas são instituições que se constituem a partir de características específicas do lugar, do momento histórico que estão inseridas e dos participantes que lhe integram. Desse modo, cada instituição é constituída por crianças, famílias e profissionais que compõem esse espaço.

Segundo Placco e Souza (2010), esse fator precisa ser considerado para que o trabalho educativo faça sentido e seja um diferencial em determinada realidade, considerando que as mediações educacionais dependem da apropriação de conhecimentos e do contexto de atuação dos sujeitos.

No que concerne às atividades desenvolvidas pelas OPs entrevistadas, os relatos apontam que as ações envolvem a formação continuada de professores e auxiliares de educação, atendimento e orientação aos alunos, as famílias e estagiários, encaminhamentos, dentre outras.

Percebe-se que, para a entrevistada Leticia, as atividades desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil em que atua passam pelos atendimentos e orientações aos alunos e seus familiares, avaliação do desenvolvimento em infantil, orientações para os estagiários e formações aos professores e auxiliares de educação.

Atendimento aos alunos e familiares, orientação de conduta muitas vezes, avaliação do desenvolvimento infantil né? Para poder fazer encaminhamentos, orientação dos estagiários e formação continuada dos docentes e dos auxiliares de educação (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Para a OP Paula, apesar de destacar que as atividades desenvolvidas são inúmeras, pontua a importância no envolvimento com os momentos de adaptação das crianças, e destaca ser essencial que o Orientador Pedagógico possa realizar o acolhimento de todos que participam da rotina dos Centros de Educação Infantil, principalmente, as famílias, destacando como diferencial significativo para sua atuação.

As atividades são inúmeras, assim a gente tenta estabelecer uma rotina, né? Então, agora em março a gente começa a ver mesmo as coisas que foram registradas, construídas... Na adaptação a gente fica muito mais presente nas salas de aula, no período de adaptação a gente acompanha mais, acolhe uma criança que está chorando, acolhe uma família que está insegura, então assim, eu acho que esse suporte, esse apoio junto às famílias eu acho importante evidenciar, porque eu acho que faz toda diferença (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

A entrevistada Gislaine esclarece que não encontra problema na súmula de atribuições, porém percebe-se que há certa dificuldade em encontrar suporte para cumpri-la de forma efetiva, tendo que realizar as ações de um vice-diretor (cargo que não existe na EI, como visto anteriormente).

Eu acho que a questão da súmula em si ela não é um problema para nós Orientadores Pedagógicos, eu acredito que o grande problema é termos suporte para conseguir cumprir essa súmula principalmente na educação infantil, porque o Orientador na educação infantil é muito vice-diretor, mesmo quando não está faltando funcionários, o Orientador tem que atuar muito nesta área (GISLAINE, Orientadora Pedagógica, 2022).

Nota-se que, para OP Mara, a súmula de atribuições deveria conter partes específicas que regem a Educação Infantil, pois percebe-se que há atividades que ela desenvolve em seu cotidiano escolar que não constam na súmula, favorecendo assim um desvio de função.

A súmula do Orientador Pedagógico ela deveria ser assim, ter uma parte geral e uma parte específica, ela deveria ter o geral, que a gente já deve ter o PPP, a colaboração, o ajudar nas coisas na engrenagem da escola, tudo isso, a parte de seguir o planejamento, agora tem a parte específica que o Orientador da Educação Infantil não tem que ver nota e tal, mas tem um monte de coisas que não está escrito e a gente faz. Então eu acho que nesta súmula teria que ter uma parte voltada para o Orientador da Educação Infantil (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Na opinião de Suzana: *“Eu acho que a súmula é muito bem feita né? não dá... não sei se é com todo mundo assim ou é comigo, enfim, eu sinto que eu muitas vezes que eu não acabo cumprindo essa súmula pelas condições de trabalho, mas que é uma súmula bem completa”*.

Observa-se, no relato de Suzana, a preocupação em relação ao trabalho desenvolvido, especialmente ao tempo amplo destinado à formação dos professores e auxiliares de educação, em comparação ao tempo voltado às outras ações, bem como à dificuldade de realizar todas as atividades planejadas em função dessa tarefa, que parece se destacar dentre as demais. Isso parece indicar que há insatisfação em não conseguir desenvolver as diferentes atividades planejadas para o dia, em função dos HTP e, inclusive, dos HTPCs, conforme relato abaixo.

Na segunda-feira tem HTPC e formação, na terça tem formação, então, se a gente for pensar o tempo se resume em formação, né? Então, parece que as outras coisas a gente não consegue dar conta, a gente fica lá para dar HTP e formação e mais nada. Então, assim é complicado, parece que a gente vive em função de HTPC de formação, nem sempre o que a gente tem planejado a gente dá conta de fazer, enfim (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

É importante considerar que os HTPCs (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) se configuram como reuniões pedagógicas estabelecidas na jornada de trabalho do professor e têm o objetivo de proporcionar um espaço coletivo de discussão sobre a proposta pedagógica da unidade escolar acerca das outras demandas relacionadas à capacitação dos professores. Conforme está exposto na instrução conjunta SEDU/SERH n.º 12, de 07 de dezembro de 2018 (SOROCABA, 2018), que dispõe sobre cumprimento de hora trabalho pedagógico distribuída durante a jornada semanal do professor, o artigo 2º estabelece que:

As htp deverão ser cumpridas semanalmente, de segunda a sexta-feira, na seguinte conformidade:

I- Professor de Educação Básica I (PEB I) atuando com educandos atendidos em período integral na Educação Infantil:

- a) duas HTP reunindo todos os professores na unidade escolar;
- b) duas HTP reunindo os professores de período/série/turma e
- c) duas htp individuais.

- II- Professor de Educação Básica I (PEB I) atuando com educandos atendidos em período parcial na educação Infantil:
- aa) duas HTP reunindo todos os professores da unidade escolar;
  - b) uma HTP reunindo os professores de período/série/turma e
  - c) duas HTP individuais.

Tal documento se refere à organização dos HTPs realizados nos CEIs, definindo a realização de 6 (seis) HTPs, de 45 minutos cada um, para o professor que atua no período integral (jornada de 200h mensais) e 5(cinco) HTPs, de 45 minutos cada um, para o professor que atua no período parcial (jornada de 190 h mensais).

Cabe mencionar que o acompanhamento dos HTPCs não é de exclusividade do Orientador Pedagógico, porém, em sua maioria, o Orientador é quem planeja, organiza e executa esse processo, considerado um horário de extrema importância para o acompanhamento das ações pedagógicas. Sua relação com esses horários é realizada pela mediação que o Orientador Pedagógico estabelece com sua equipe de professores, tornando-se um articulador, mediador e transformador do trabalho pedagógico.

As ações que estabelecem essas mediações também são previstas no calendário escolar anual - calendário elaborado pela Secretaria da Educação juntamente com a uma Comissão<sup>18</sup> com representatividade dos segmentos. O referido documento traz um total de 4 (quatro) Reuniões de Avaliação Ensino-aprendizagem e 2 (duas) Reuniões de Avaliação e Acompanhamento da Educação Infantil, que acontecem em dias não letivos - dia reservado para formação dos profissionais dos Centros de Educação Infantil. Porém, em 2018, houve a diminuição pela metade do período reservado para essas reuniões, sem diálogo com o grupo da equipe gestora, precarizando os processos formativos e de extrema importância.

É possível notar que, diante das inúmeras atividades desenvolvidas pelos OPs da Educação Infantil, há uma preocupação no atendimento às famílias, no desenvolvimento das crianças como um ser integral, respeitando sempre as dimensões entre o cuidar e educar, como pode ser verificado na fala de Paula:

[...] uma das coisas que eu faço muito principalmente na creche é atender as famílias, com várias questões, desde alimentação, às vezes higiene, às vezes saúde, questões de saúde geral, né? Têm questões de amamentação, têm questões de várias coisas que a gente engloba em relação a isso, mas acho que isso não pode faltar (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

---

<sup>18</sup> Comissão de Elaboração do Calendário escolar representada pelos segmentos eleitos pelos pares: 1 Diretor de escola(creche), 1 Diretor de escola (Pré-escola), 1 Diretor de Escola (Ensino Fundamental), 1 Diretor de Escola (Ensino Fund. II), 1 Orientador Pedagógico da Educação Infantil e 1 Orientador Pedagógico do Ensino Fundamental.

Quanto às dimensões do cuidar e educar na Educação Infantil, Kuhlmann (2005) afirma que, a partir da década de 1990, a EI passou a destacar a indissociabilidade dos aspectos do cuidado e da educação da criança pequena, englobando assim a atuação do Orientador Pedagógico nas dimensões destacadas nos relatos acima.

Quanto às respostas que abordam as atividades que os participantes entendem que deveriam constituir a súmula de atribuições do Orientador Pedagógico na EI, foi possível verificar que, para Gislaíne, não há problemas com as atividades da súmula e sim nota-se que as condições de trabalho não favorecem o desenvolvimento dessas atividades.

É possível observar que existem dificuldades e desafios, já vistos anteriormente, como falta de funcionários, atuação em duas escolas, dentre outros, que implicam na precarização das condições de trabalho e desvalorização do profissional que atua na Educação Infantil. Diante disso, a súmula de atribuições referida ao cargo de Orientador Pedagógico no município, segundo Suzana, é bem completa e muito bem-feita, sendo necessária rever as condições de trabalho para que a mesma possa ser cumprida e executada de maneira efetiva. Por outro lado, a participante Letícia aponta uma preocupação sobre a garantia de um espaço de estudo e discussões com os Orientadores Pedagógicos.

Eu acho que deveria ter esse espaço para o estudo, a súmula está boa. Eu acredito que ela contempla tudo que a gente acaba fazendo na unidade mesmo, mas eu sinto falta desse espaço de estudo, por que, por exemplo, a gente fica duas vezes numa escola, são quatro dias na escola e um dia para formação, mas se não há essa convocação da prefeitura a gente acaba indo para uma das duas escolas e aí fica no mais no mesmo (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Percebe-se que, para a Orientadora Letícia, a súmula está muito bem elaborada, porém, nota-se que a entrevistada sente a necessidade de espaços formativos para o Orientador Pedagógico, espaço considerado de grande importância para estudos e trocas entre os pares.

A entrevistada refere-se aos momentos destinados aos encontros formativos com todos os Orientadores Pedagógicos da Rede (sextas-feiras), como visto anteriormente. Esses encontros são realizados através de convocação da Secretaria de Educação. Quando há impossibilidade da realização do encontro, todos os Orientadores deveriam cumprir sua jornada em uma das duas unidades, prejudicando, assim, o momento de extrema importância para o desempenho do papel do OP em seus segmentos.

Como foi exposto anteriormente, a Secretaria de Educação realizava encontros semanais com os Orientadores para que pudessem estudar, discutir e realizar trocas significativas de

experiências sobre o cargo. Porém, há alguns anos, desde 2019, as políticas públicas destinadas às formações na Secretaria da Educação não têm contemplado esses encontros formativos, que eram momentos essenciais no processo formativo para os Orientadores Pedagógicos.

Cabe sinalizar que não há na Secretaria da Educação uma política de formação continuada para os Orientadores Pedagógicos. Para Gatti (2008), o termo Formação Continuada é usado como um grande guarda-chuva, ora para denominar e restringir o significado da expressão aos limites de cursos estruturados, ora utilizado de forma ampla e genérica, compreendendo qualquer tipo de atividade com professores, significando uma “vastidão de possibilidades”.

Para a Secretaria da Educação, as convocações, têm sido realizadas para transmitir informações sobre projetos e programas estabelecidos e que devem ser cumpridos pelos CEIs de toda rede municipal, não raramente, sem ao menos levar em consideração o Projeto Político-Pedagógico de cada Instituição.

Fermi (2016) enfatiza a importância de mudanças significativas e fundamentais na formação desses profissionais para que seja possível maior reflexão acerca das práticas docentes e de sua atuação profissional e não simplesmente seja um “porta voz” das Secretarias. Quanto ao papel do Orientador Pedagógico como formador, Placco, Souza e Almeida (2011) indicam que é importante oferecer condições ao professor para que ele aprofunde seus conhecimentos específicos e, assim, possa favorecer os processos educativos.

Isso implica em uma nova forma de exercer a profissão e de formar os professores nessa complexa sociedade do futuro, complexidade que aumentará por conta da mudança radical das estruturas científicas, sociais e educacionais (IMBERNÓN, 2010).

Nessa conjuntura é essencial considerar as condições de trabalho dos profissionais de Educação Infantil dentro do ideário neoliberal (GENTILI, 1996; HILL, 2003; BALL, 2005), como pontuado no decorrer deste estudo, como falta de funcionários, atuação do OP em duas unidades, falta de formação continuada, entre outros.

Para Almeida e Placco (2009), o Coordenador Pedagógico tem encontrado dificuldades em realizar a tarefa de formação de professores, seja pelo acúmulo de funções que desempenha, seja pela sua limitação ou impossibilidade em realizar ações que fomentem as interações entre os educadores, ou por deficiências de sua própria formação enquanto formador. Como vimos anteriormente, essas implicações estão presentes na atuação do Orientador Pedagógico do município pesquisado, acrescentando a atuação em duas unidades, impossibilitando mediações que aproximem o Orientador da rotina da escola, das crianças, famílias, professores e

funcionários. Assim, é possível perceber que sua atenção é desviada das prioridades estabelecidas pela súmula de atribuições e das atividades que envolvem o Projeto Político-Pedagógico enquanto limita sua disponibilidade para realização de outras funções.

No próximo item, são expostas as potencialidades e possibilidades da atuação do Orientador Pedagógico na Educação Infantil, conforme relatos das participantes da entrevista.

#### **4.2 Potencialidades e possibilidades da atuação do Orientador Pedagógico da Educação Infantil**

A Educação Infantil apresenta diversas peculiaridades que precisam ser consideradas na atuação do Orientador Pedagógico, a partir de um olhar atento às mudanças políticas, sociais e culturais significativas nas lutas e nas conquistas históricas dessa faixa etária (SEIXAS, 2017).

Em relação às potencialidades e/ou possibilidades da atuação do Orientador Pedagógico, as participantes expuseram que as especificidades da Educação Infantil possibilitam a configuração de um ambiente escolar mais favorável à observação da criança e de seu desenvolvimento com base nas estratégias pedagógicas realizadas pelos educadores; bem como a existência de ações pedagógicas mais integradas. Há também referências sobre a importância da formação e do suporte à organização do trabalho pedagógico, acerca da importância da parceria entre o OP e os demais agentes da escola, conforme sinalizam os relatos a seguir:

Eu acho que a gente tem muito a contribuir com a rotina da escola, com a organização curricular da escola, com a organização, com tudo, com conhecimento, com as formações que nós temos, com nosso papel de formador que nós temos. A gente não é o único responsável pela formação da equipe escolar, não deveríamos ser, apesar de estar isso na nossa súmula. Então, a gente não deveria ser o único pela formação da equipe escolar, mas é assim o nosso papel dentro da escola atuando in loco né? Sabendo das necessidades da equipe, isso é fundamental seria uma potencialidade e um aspecto favorável (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Quando a gente permanece um pouco mais de tempo naquela unidade você vai ganhando confiança as pessoas vão vendo que você não está falando por falar e que seus apontamentos não são ataques pessoais (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Eu acho que o Orientador ele tem, eu falo que de alguma forma ele é o elo, né? Eu sinto isso, eu acho que a gente tem essa.... este aspecto positivo de ser o elo eu sinto isso, que ele potencializa, que ele acaba sendo o elo entre a direção entre o professor eu não sei se é porque a gente faz HTP e as formações. Eles veem no orientador assim porto seguro, uma parceira, pelo

menos é o que eu sinto, que eles vêm como uma pessoa parceira que eles estão ali para ajudar para acompanhar (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

É a parceria com a equipe gestora, no meu caso, o diretor, são duas diretoras que eu tenho assim abertura total de dar minha opinião, de falar o que eu penso e elas escutam, ponderam, às vezes aceitam, às vezes não né? Mas assim... é uma parceira pelo menos... nós entramos, nós chegamos lá em fevereiro, na verdade em janeiro de 2012, estamos lá, então a equipe não mudou, dez anos juntas, tanto numa como na outra. Aí eu acho isso como uma coisa favorável, a gente não pensa igual não, mas com muito respeito, mesmo as professoras percebem que a equipe gestora está bem alinhada (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

É possível perceber no relato de Gislaine que, na sua realidade, a participante consegue enxergar os processos pedagógicos que são expostos nas paredes e nos diversos espaços institucionais de uma forma mais integrada do que acontece no Ensino Fundamental, destacando que a implementação do Projeto Político-Pedagógico dos CEIs está considerando as peculiaridades do local e da comunidade.

Letícia enfoca outro aspecto que é a continuidade do trabalho em uma instituição e como isso pode contribuir para a compreensão da ação do OP pelos membros da escola e de suas análises de forma mais objetiva sobre o trabalho realizado. Ainda, para Letícia, a construção do vínculo é realizada através do tempo de efetivo exercício naquele determinado CEI, possibilidade favorável em seu processo de atuação, pois, através do vínculo, o OP “ganha” confiança e consegue desenvolver seu trabalho.

Na fala de Suzana é possível perceber também que esse vínculo acaba construindo um elo positivo entre a direção, professores e outros profissionais, desenvolvendo assim uma parceria através da mediação, ela menciona que: “*ele potencializa, que ele acaba sendo o elo entre a direção entre o professor*”, destacando como potencializadora sua ação na Unidade.

A Orientadora Paula destaca que o OP tem muito para contribuir nas ações que permeiam a Educação Infantil, principalmente no que diz respeito às formações dos profissionais que atuam junto às crianças pequenas. Todavia, ela destaca que o Orientador não é único responsável por essa ação, ou pelo menos não deveria ser pois, assim como mencionado por Oliveira (2015), a equipe gestora é responsável pelas articulações e mediações das ações coletivas, tendo como objetivo principal o desenvolvimento e o acompanhamento das crianças.

A participante Mara enfatiza a parceria do trabalho do OP com a direção, considerando um aspecto favorável para sua atuação dentro das unidades, na medida em que consegue estabelecer uma relação de confiança e respeito entre a equipe gestora e demais profissionais do CEI.

Deste modo, para Paula e Mara, as vivências trazidas em seus relatos parecem demonstrar a importância da função do OP na Educação Infantil para as participantes, suas contribuições para as ações pedagógicas e a relação favorável com os demais profissionais da escola. É possível perceber que a relação de afetividade é um organizador da atividade humana, onde os afetos através dos vínculos impulsionam ou imobilizam os indivíduos (VYGOTSKI, 2012). Para Vygotsky (1999), é necessário compreender o que é trazido por cada sujeito, na relação dos acontecimentos apreendidos em sua existência, possibilitando o entendimento do homem e do seu desenvolvimento

Costi (2015) destaca que o Orientador Pedagógico pode possibilitar a participação de todos os envolvidos no trabalho junto à criança, seja ela inserida numa região de grande vulnerabilidade ou não, bem como salienta a importância da construção e da efetivação do projeto Político Pedagógico como instrumento “vivo” a partir da realidade escolar.

A respeito da atuação, para Vasconcelos (2008), esse profissional da educação tem a função articuladora como essência do seu trabalho, necessitando ressignificar sua prática para construir a identidade desvinculada da visão negativa, como fiscal, “pombo-correio”, tarefeiro, auxiliar de secretaria, tapa-buraco etc. A parceria é um ponto fundamental na construção dos diálogos, permitindo as articulações, potencializando o vínculo, o acompanhamento e, por conseguinte, sua atuação como Orientador Pedagógico. Oliveira (2015) também destaca que o Orientador exerce tarefa importante no contexto das unidades da Educação Infantil como formador de educadores e parceiro do diretor compondo a equipe gestora.

Para os referidos autores, a articulação, a parceria e a mediação são características essenciais para o desenvolvimento da atuação dos Orientadores Pedagógicos. Considerando que, na rede Municipal de Sorocaba, a equipe gestora dos centros de educação Infantil é composta somente pelo Diretor e pelo Orientador Pedagógico, essa parceria pode ser vista como primordial para o desenvolvimento do trabalho e para a construção coletiva e democrática das ações pedagógicas que envolvem o Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares.

Pensar em equipe gestora como fundamental para o desenvolvimento das ações democráticas e significativas para o desenvolvimento do PPP das creches e pré-escolas é imprescindível na luta por melhorias e condições de fortalecimento da organização do trabalho pedagógico em sua totalidade e principalmente da valorização do profissional do magistério (OLIVEIRA, 2015).

A seguir são apresentadas as vivências trazidas pelas participantes e suas considerações durante o percurso trilhado nestes anos de atuação na Orientação Pedagógica do Município pesquisado.

### **4.3 Vivências e possíveis (re)significações das Orientadoras Pedagógicas no contexto da Educação Infantil**

O terceiro eixo estabelecido para realização da análise contempla as dimensões da prática das Orientadoras Pedagógicas em seu percurso profissional, incluindo as vivências e significações a partir da realidade e da trajetória de cada sujeito.

Vigotski (1996) parte do pressuposto de que o processo de tomada de consciência tem início mediante a relação dialética entre o sujeito e meio, tendo como mediador as vivências.

Para Marques e Carvalho (2018, p. 770):

A vivência representa na teoria de Vigotski a categoria que comprova a lei geral do desenvolvimento. Para o soviético, “todo desenvolvimento, antes de ser individual é social”. Antes de ser capaz de significar a realidade, não há possibilidade de desenvolvimento da consciência, porque a consciência se desenvolve historicamente no processo de significação da realidade, na relação do homem com o social. Antes de ser individual, a consciência é social e, nesse processo, a linguagem tem importância fundamental.

Deste modo, é possível perceber que a capacidade de significar as próprias vivências leva o sujeito a estabelecer novas relações com o meio e consigo mesma.

No que se refere às vivências expostas pelas participantes, observa-se, nos relatos, diversas dimensões que abrangem desde aspectos contraditórios em relação à posição de educadores acerca da avaliação das crianças, experiências em processos formativos junto aos educadores, até situações envolvendo mudanças de perspectiva diante das diferenças ou deficiências.

Gislaine aborda uma situação, no início de sua trajetória como OP, na qual uma professora lhe perguntou se deveria fazer dois documentos distintos sobre a avaliação de uma criança na Educação Infantil, como segue:

Tem uma vivência, que eu vivi no meu trajeto, já me arrepiei aqui e é algo que me marca muito...que eu vivi no meu primeiro ano de Orientadora. A primeira escola que eu entrei como Orientadora Pedagógica, assim que ingressei na prefeitura foi o CEI 104, a escola não tinha sido inaugurada, não tinha nenhuma criança matriculada e professores que tinham acabado de passar no

concurso [...] direção e tudo novo. Fiquei mais de um mês e meio com a escola fechada e neste período pude conversar bastante com os professores que iriam ingressar e em relação à documentação pedagógica. Elas tinham muita ansiedade de como seria esse portfólio do professor. Sugeri que elas trouxessem portfólios modelos para trocarmos ideias e juntas definirmos qual seria usado pelo CEI 104. Iniciamos o ano com o modelo de planejamento. Me marca a frase que foi dita... de uma professora, onde ela tinha dois portfólios e me disse: Um onde eu registro o que você quer e o outro é o que eu entendo como professora. Eu acho que é isso, isso me impactou no primeiro ano de Orientação pedagógica: eu quis ser tão democrática, todos trouxeram ideias e impressos e para mim eu tinha arrasado na democracia, aquilo me impactou, então, eu fico muito nervosa quando eu tenho que cobrar um portfólio (GISLAINE, Orientadora Pedagógica, 2022).

No caso da vivência de Gislaïne, essa situação pareceu ter um efeito negativo, causando-lhe certa ansiedade, pois ao mencionar que sua prática se pautava numa postura democrática, com abertura à participação das professoras, percebeu que a professora se posicionou de forma objetiva e surpreendente, explicitando duas possibilidades de realizar a atividade: uma de forma a atender suas crenças pessoais e outra de maneira a agradar de atender as expectativas da OP.

O relato de Letícia enfatizou uma ação realizada no início de sua prática na EI em um processo formativo voltado a educadores, que lhe marcou por ter sido bem avaliado pelos participantes, alguns deles com larga experiência na área, a saber:

Eu cheguei em uma Educação Infantil, numa escola parcial, né? Tudo pré, os professores todos assim dinossauros já né? Uma inclusive tinha trabalhado na SEDU e tal, e daí chego assim meio temerosa, mas enfim fui fazendo, fui desenvolvendo meu trabalho e tal, e um dia elas me pediram para falar sobre as hipóteses de escrita e daí eu fiz uma formação levei material que eu tinha dos meus alunos, professor sempre guarda tranqueira né? E a gente sempre guarda tranqueira, para os outros é tranqueira, pra gente é tesouro né? E aí quando terminou o HTP uma dessas dinossauros chegou e falou assim: “Eu nunca tive um HTP desse jeito, nossa quanta coisa eu aprendi”. Quando ela veio e fez esse elogio foi uma das vezes que fiquei feliz (LETÍCIA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Observa-se, no depoimento de Letícia, que sua ação em um momento formativo foi percebida como impactante e produtiva para a professora, o que lhe possibilitou ter satisfação e a sensação de dever cumprido.

A participante Suzana descreveu um momento de sua carreira em que considera não ter lidado de forma adequada frente a um caso de uma criança com deficiência e que, atualmente, mudaria sua forma de agir diante de situações dessa natureza: “eu tive uma aluna com deficiência e foi muito difícil, né? Foi muito difícil essa questão da família, essa questão da

aluna, da gente não entender muito bem a questão do direito, enfim” (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Mara apresenta, em seu relato, uma dificuldade encontrada durante sua atuação com alunos do Fundamental 2, na qual não se sentia preparada para lidar com situações envolvendo autolesão e uso de drogas por adolescentes, conforme pode ser visto no seguinte trecho:

Eu acho assim, que pra mim, na época que eu estava no Fund I e no Fund II, foi mais difícil, foi mais difícil, porque assim...principalmente o fund II, porque eu não tinha essa experiência de trabalhar com adolescente. Então, é uma realidade diferente, a questão da droga dentro da escola, a questão de aluno é...sem limites...ah não sei, completamente sem limites, sem... uma coisa assim que eu falo se a gente começa a trabalhar com essas crianças e com essas famílias antes, eu acho que lá quando chegar neste fund II, aí não sei... eu acredito que tenha alguns pelo menos a gente consiga melhorar. Então, essa parte foi muito pesada para mim, crianças, adolescentes de 12 a 15 anos que se cortavam, então assim... trabalhar com isso, e com esse professor que eu via sem muito preparo para isso e nem eu como Orientadora não tinha esse preparo e esse professor que não tinha esse preparo...Então, eu acho que a gente poderia ter feito mais por esses alunos com esses problemas mais sérios, né? Então, além da questão da aprendizagem, além da aprendizagem, essas crianças tinham problemas de aprendizagem, mas não era isso, né? O negócio era bem mais difícil né? Então, eu acho que isso me impactou muito (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

As situações vivenciadas por Mara em seu início de carreira sinalizam que a participante apresentou dificuldades emocionais para atuar com problemas psicossociais vividos por adolescentes da escola. Ela cita, ainda, a falta de experiência e de preparo para lidar com esses casos, assim como narra, em seu depoimento, a dificuldade de orientar alunos e professores sobre esses assuntos, bem como expõe suas reflexões acerca dos desafios do cotidiano e sobre a prática.

Para Larrosa (2002, p. 21), a autorreflexão, a introspecção, aquilo que constrói nossa subjetividade é caracterizado por esse processo de experiência, isto é, sobre aquilo que é vivido, conforme segue:

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 que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos aconteça.

Ao analisar tais vivências, a partir das contribuições de Vigotski, entende-se que é importante considerar as peculiaridades constituídas na relação dos sujeitos frente às experiências e suas atitudes diante de dada situação. Com base no conceito de vivência, é

possível compreender que uma mesma situação pode ser vivenciada de diferentes formas pelos sujeitos, tornando-se assim muito singular para cada indivíduo.

A situação exposta por Paula se refere a um desabafo sobre a desvalorização do trabalho do Orientador Pedagógico, sobre a luta para garantir melhores condições de atuação em um número menor de escolas, como segue:

Então eu vou falar um pouquinho em relação ao nosso cargo mesmo de Orientador Pedagógico, porque questões na escola... a gente vê são inúmeras, as conquistas que nós temos, sei lá... cada dia é um dia, mas assim... algumas falas de autoridades, que nem nós que somos concursados, temos uma carreira, uma estabilidade e, às vezes, o que acontece é que passa governo, muda governo, a visão que eles têm da educação infantil é bem diferente, as vezes conturbada, educação infantil infelizmente não é prioridade né? A educação no geral... eu acredito que não tem sido prioridade nos governos, apesar de verbas, mas onde se corta mais? É na educação e na saúde que, quando precisa fazer alguma coisa, a gente tem sofrido os impactos desse tipo de corte. Também isso reflete... uma das coisas... com o professor F. que era nosso secretário na época, quando a gente reivindicava a gente precisa atuar em uma escola, em uma unidade da educação infantil, a fala era: “Procure o sindicato!” Assim, bem complicado, já vem de muitos anos essa reivindicação, o orientador Pedagógico chegou a ter seis escolas por Orientador, imagina não dá para ir uma a cada dia da semana, então a educação já não é levada tão a sério como deveria, a educação é fundamental para melhoria de vários aspectos da sociedade, então você ouvir de um chefe, nosso chefe, secretário da educação, “Procure o sindicato!” É aquela coisa, é um embate que a gente precisa estar sempre lutando (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Nota-se que, para Orientadora Paula, a vivência exposta revela sua crença na importância da Educação infantil e sobre como ela é pouco valorizada pelos governos. Sua fala indica indignação sobre como esse nível de ensino é tratado pelo poder público e expressa sua luta para que o OP atue em menos instituições e EI em sua carga de trabalho.

Para Marques (2018), a relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido, visto que os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano. Assim, as vivências, propostas por Vigotski, englobam tanto a tomada de consciência quanto a relação afetiva com o meio e da pessoa consigo mesma, pela qual se dispõem na atividade consciente, a compreensão dos acontecimentos e a relação afetiva com eles (TOASSA, 2011).

Percebe-se que, diante dos acontecimentos relatados pelas participantes, houve alguns indícios que apontam para movimentos de ressignificação produzidos a partir da análise ou percepção atual da situação relatada.

De acordo com Marques (2018), as vivências podem gerar mudanças na relação do sujeito com o mundo e que a vivência não é algo apenas experimentado e sim um trabalho interior, um trabalho mental, emocionalmente forte, que altera a relação do sujeito em ver o mundo.

Os trechos das falas apresentados a seguir, de formas diferentes, narram significações que sinalizam que os Orientadores Pedagógicos, ao refletirem sobre o vivido, indicaram algumas mudanças no modo de se relacionarem com os professores, alunos, famílias e/ou demais sujeitos do seu meio. Pode-se dizer que os Orientadores Pedagógicos modificaram a relação com o contexto vivido e o que antes era percebido de uma forma, passou a ser percebido de outra maneira.

Para Bittencourt e Fumes (2021, p. 7), Vigotski compreendia vivência com base na integração de aspectos afetivos e cognitivos, com ênfase na emoção. A vivência significaria a própria existência da pessoa, engendrada por “impressões e sensações, significativo de relações do sujeito com a realidade social, de caráter interpretativo, existencial e pessoal”.

Pino (2010) complementa ressaltando que se torna essencial entender não apenas os aspectos que têm influência sobre o desenvolvimento, mas também saber interpretar o fato ou fenômeno que permeia e constitui a vivência do sujeito, por meio das significações atribuídas por ele. Destaca ser necessário interpretar a significação das vivências dadas pelo sujeito geradas na sua relação com o contexto social e consigo mesmo.

Assim, as análises realizadas, tendo como pressuposto as significações produzidas, demonstram o processo de transformação da consciência em relação a si e ao seu meio social. As situações relatadas pelas entrevistadas são identificadas como vivências, pois levaram à produção de novos sentidos que alteraram de forma significativa a relação das Orientadoras com sua atuação.

No relato de Gislaïne é exposta uma vivência voltada à relação estabelecida com os professores, na qual é sinalizada uma mudança na expectativa sobre a realização de uma atividade de planejamento pedagógico, a saber: *“Hoje quando os professores me perguntam como quero, eu respondo da forma que for visual para sua vida, da melhor forma para o seu trabalho [...] uma vivência que eu levo para vida...”* É possível perceber que a Orientadora Gislaïne, ao relatar o pensamento atual sobre a vivência apresentada, manifesta uma mudança ou ressignificação na forma de entender a produção dos professores em relação a sua prática no que diz respeito aos planos e instrumentos que norteiam as ações pedagógicas, dando sentido diferente ao fato visto anteriormente.

A participante Leticia demonstra perceber que sua vivência trouxe mudanças significativas para sua prática como Orientadora pedagógica, pois relata uma ação formativa realizada no passado que avalia como importante, ainda no presente, e que lhe provoca um sentimento de satisfação e felicidade: *“Assim, todas as vezes que eu faço uma orientação é que eu vejo que eu impactei essa zona proximal aí no adulto, que eu fiz o docente ou o auxiliar rever e entender sua prática. Hoje eu fico extremamente feliz de ter contribuído.”* Sua fala parece indicar que a sua ação direcionada à formação dos educadores gerou oportunidades de aprendizagem que impulsionaram zonas de desenvolvimento iminente, tornando o humano mais desenvolvido do ponto de vista histórico-cultural.

Suzana traz em seu relato um momento de reflexão sobre uma vivência relacionada a uma situação de acompanhamento de um caso de uma criança com deficiência e do contato com a família dessa criança.

Eu tive uma aluna com deficiência e foi muito difícil, né? Foi muito difícil essa questão da família, essa questão da aluna, da gente não entender muito bem a questão do direito, enfim [...] Eu acho que se fosse hoje eu trataria a situação de uma outra forma, me comportaria de outra forma, teria outro diálogo com a mãe, enfim. Eu acho que com essas crianças eu acho que eu me comportaria de outra forma, tanto em relação aos professores, quanto em relação à família, né? Eu acho eu não teria o olhar que eu tive na época, eu teria um outro olhar, enfim... (SUZANA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Nota-se que Suzana expõe uma reflexão, colocando sua vivência como forma de aprendizado para ações futuras. Menciona que atualmente suas atitudes diante do fato vivido seriam diferentes, tendo um olhar diferenciado para sua ação direcionada a professores, à criança e sua família.

Paula apresenta um relato permeado pela emoção ao se referir a sua prática profissional, em que destaca condições adversas e a necessidade de se manter na luta para realizar seu trabalho em melhores condições. Demonstra certo cansaço com a pouca valorização da área e da função exercida, mas ressalta seu compromisso com sua profissão e com o atendimento das crianças na Educação Infantil.

Isso faz parte, mas é desgastante, além de toda rotina da escola, a gente ter que fazer essas lutas, buscando condições dignas de trabalho, condições mínimas, que garanta nossa participação efetiva nos processos que envolvem a escola é muito desgastante (PAULA, Orientadora Pedagógica, 2022).

É possível perceber que, para Mara, é essencial que a escola e o OP recebam ajuda de outros profissionais na atuação com alunos e famílias que, na sua opinião, precisam de apoio socioemocional. Ressalta a sensação de impotência diante de situações difíceis relacionadas a sua prática com estudantes adolescentes que apresentavam comportamentos autolesivos e problemas psicossociais e aponta o impacto emocional que tal realidade teve em sua vida.

[...] Então, eu acho que a gente poderia ter feito mais por esses alunos com esses problemas mais sérios, né? Então, além da questão da aprendizagem, além da aprendizagem, essas crianças tinham problemas de aprendizagem, mas não era isso, né? O negócio era bem mais difícil né? Então, eu acho que isso me impactou muito[...]

Hoje, eu vejo que para nós Orientadores Pedagógicos da educação Infantil, quer dizer, para todos os segmentos... eu acredito que a educação na verdade ela daria uma melhorada, uma guinada se a gente tivesse uma rede de apoio que trabalhasse com as famílias, com essas crianças que têm necessidades especiais, não só questão física e mental, mas emocional que a gente vê muitas famílias desestruturadas. Então, fazer um trabalho melhor com essas crianças, porque está difícil trabalhar (MARA, Orientadora Pedagógica, 2022).

Frente a esses relatos, destaca-se as ideias de Marques (2018), afirmando que a vivência se constitui a partir dos impactos das experiências na vida de uma pessoa, podendo ser negativas ou positivas no seu percurso, mas que expressariam afetos, emoções e sentidos. Todavia, aponta, balizado em Vigotski, que nem toda experiência se constitui como vivência, visto que somente a intensidade em conjunto com a historicidade do já vivido pode garantir essa definição.

Neste sentido, as questões relativas às vivências, apresentadas durante as entrevistas, possibilitaram depoimentos que despertaram maior consciência ou reflexão das participantes em relação a sua história de vida e à prática profissional. Vigotski (1999) salienta que os eventos da vida dos sujeitos e suas ideias ou crenças podem ser entendidos com base nos interesses, motivos, características das situações vividas e as falas dos sujeitos sobre sua realidade externa e interna. A esse respeito, Bittencourt e Fumes (2021, p. 9), fundamentadas em Vigotski, apontam que “As palavras ditas sobre si mesmo são profundamente importantes e significativas, bem como as demais pessoas que são representadas em suas vivências são indispensáveis de se examinar”.

Com base no que foi exposto, entende-se que as participantes puderam se expressar sobre os fatos que envolveram sua atuação e sua importância como articulador, mediador e/ou transformador das ações pedagógicas no contexto peculiar de cada Centro de Educação Infantil.

Como visto anteriormente, as diversas atividades desenvolvidas pelos Orientadores Pedagógicos, dentre as quais podemos citar o “transmissor de informações”, o agente fiscalizador, o gestor de conflitos, colaborador na organização da rotina considerando a proporção adulto *versus* criança, o “tapa-buracos”, entre outros, influenciam diretamente a atuação das OPs participantes da pesquisa. Diante dos aspectos apontados pelas entrevistadas, foi possível observar que sua atuação está relacionada à súmula de atribuições do cargo, mas há dificuldades em desempenhá-las em virtude das diversas demandas existentes no cotidiano das instituições de Educação infantil.

Inserido num contexto neoliberal, esse profissional também se encontra na mesma situação do professor, transformado em “mercadoria”, vivenciando a precarização e a desvalorização de seu trabalho (BALL, 2005), pois ao executar tarefas que se distanciam de sua súmula de atribuição acaba desviando sua atuação para outros fins. Nesse sentido, diversos autores (ALMEIDA, 2009; PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2012) preconizam que a prioridade na função do Orientador Pedagógico seja voltada para a formação continuada de professores, buscando apontar a necessidade de investimentos do poder público e das organizações escolares em promover a formação continuada, com foco no contexto de atuação dos professores.

No âmbito da Educação Infantil no município investigado, conforme indicam alguns estudos (GAVA, 2019; JOCHI, 2018), é possível perceber que falta valorização e reconhecimento do poder público diante de tantas demandas a serem supridas para o trabalho junto as crianças menores.

No que concerne à discussão dos resultados obtidos, destaca-se ainda que, em 2020, a pandemia provocou mudanças intensas do contexto das escolas e nos Centros de educação Infantil, inclusive na maneira de realizar a presente pesquisa. Neste cenário, foi possível perceber os esforços realizados pelos Orientadores Pedagógicos no desenvolvimento de suas ações pedagógicas durante esses dois anos de pandemia do Coronavírus.

Podemos destacar que este momento histórico não foi fácil, visto que, como ocorreu em outros níveis de ensino, a Educação Infantil sofreu sérios impactos, assim como o desenvolvimento das crianças em seus aspectos físico, social e emocional. Muitos desafios surgiram para os profissionais da Educação, incluindo Orientadores Pedagógicos nesta situação pandêmica frente aos momentos de distanciamento social e à necessidade de mudança nas formas de atuação pedagógica, por meio do uso de tecnologias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, salienta-se novamente a motivação da realização da pesquisa, reafirmando sua importância na vida profissional, pessoal e social da autora que foi construindo, através de pequenos passos, um olhar atento aos diferentes modos de pensar. Com este olhar, foi possível entender que este trabalho não apresenta conclusões fechadas e estanques, mas são maneiras peculiares de se entender a realidade vivenciada e de caminhar na constituição enquanto profissional e pesquisadora.

Vale destacar que o fato de a autora ser Orientadora Pedagógica da rede municipal pesquisada, e colega de trabalho dos entrevistados, pode ter influenciado de alguma maneira as entrevistas e os relatos das participantes. Contudo, entende-se que não há neutralidade na pesquisa e que a minha postura enquanto pesquisadora foi de facilitar o diálogo e de contribuir para a reflexão sobre a realidade da prática dos OPs no município e sua relação com as políticas públicas.

Ademais, a pandemia do Covid-19 foi um fator histórico muito relevante que provocou mudanças na educação, na vida social e no processo da pesquisa. Isto teve um impacto relevante já que, devido ao distanciamento social, a dinâmica educacional foi alterada e foi necessário realizar alguns ajustes metodológicos, incluindo o cumprimento dos protocolos de saúde a fim de garantir a segurança e saúde de todos.

Este estudo teve como objetivo compreender como se dá a atuação do Orientador Pedagógico nos Centros de Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba, onde a pesquisadora também atua como Orientadora desde 2014. Os objetivos específicos foram os seguintes: conhecer a perspectiva do Orientador Pedagógico a respeito de seu papel profissional; investigar os desafios, potencialidades e características do seu trabalho e por fim analisar as vivências significativas que permeiam a sua atuação na área.

A pesquisa teve como linha condutora a Teoria Histórico-Cultural e o conceito de vivência proposto por Vigotski, como categoria de análise. As informações obtidas apontam que as participantes abordaram a relevância do trabalho desse profissional e apresentaram diversas dimensões sobre seu papel no contexto da Educação Infantil, abrangendo ações voltadas ao planejamento, ao processo de ensino-aprendizagem, à formação dos professores e auxiliares de educação.

Dentre os eixos estabelecidos foram destacadas as dificuldades e desafios diante da atuação do cargo no município, apontando para a falta de funcionários, lacunas na formação inicial, falta de formação continuada, atuação em duas unidades escolares e atividades diversas que extrapolam as funções relacionadas ao Orientador Pedagógico.

A falta de funcionários nas unidades e a diversidade de ações presentes no cotidiano das instituições fazem com que as Orientadoras Pedagógicas tenham dificuldades ao desempenhar sua função, conforme estabelecido em sua súmula de atribuição. Nesse contexto, foi evidenciado que, mesmo em condições adversas, as Orientadoras têm tentado garantir que as formações, o atendimento aos alunos e às famílias e o acompanhamento do processo educativo, aconteçam da melhor forma possível, buscando atender às especificidades de cada unidade.

Considerando a complexidade que permeia a realidade da atuação do Orientador Pedagógico, entende-se que é preciso que haja a valorização dos profissionais da Educação, e especificamente, aos relacionados à Educação Infantil, tendo como base o reconhecimento do trabalho do Orientador Pedagógico nas CEIs, visando a qualidade do atendimento ofertado à primeira infância.

No que concerne às vivências, observou-se que as participantes expuseram acontecimentos marcantes de suas trajetórias profissionais, com base na inter-relação de aspectos sociais, cognitivos e afetivos. Vigotski (1999) salienta a vivência como uma possibilidade de análise para se compreender dialeticamente o ser humano em constante movimento. Considera, ainda, que as situações e eventos expostos pelos sujeitos precisam ser analisados a partir do contexto histórico-cultural que emergem, avaliando também a constituição social dos indivíduos e suas posições acerca da realidade em que vivem.

Deste modo, compreende-se a importância de conhecer as histórias e fatos da vida das participantes, produzidos nos diversos contextos que atuam ou atuaram, expressões de suas conquistas, preocupações, angústias, resistências e compromissos que marcam seus percursos profissionais como orientadoras pedagógicas. Vivências estas que estão relacionadas às ações, emoções e suas concepções de mundo produzidas com base na realidade social.

Em face dessas considerações, corroboramos as palavras de Placco (2011) que afirma que a complexidade e os desafios da realidade necessitam ser enfrentados pelo Orientador Pedagógico, por meio dos processos formativos, incluindo, a nosso ver, movimentos de resistência na prática cotidiana. Complexidade que carece de atenção, sobretudo no que concerne ao modo como o sujeito se relaciona, seus motivos, seus afetos, suas características pessoais e trajetória profissional, pois são aspectos que se integram na configuração de sentidos

sobre o papel do Orientador Pedagógico e ressignificações de experiências pela elaboração do que envolve a profissão, em movimento de conscientização que supere a alienação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tarciana Pereira da Silva. **O papel do coordenador pedagógico enquanto articulador do projeto político-pedagógico**. 2009. Monografia - Faculdade de Ciências Humanas de Olinda, Olinda, PE, 2009.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação**. Ed. Segmento, ano 12, n. 142, p. 38-39, 2009.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo; SADER, E. (Org.) **Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.p. 9-38.

ÀRIES, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC,2006.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, 2001.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.105-1.126, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BITTENCOURT, I.G.S.; FUMES, N.L.F. Vivências em Vygotski: Contribuições teórico metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. 2-20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018>

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 17.943-A, 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores, 1927.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, nov., 1968.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Documenta, nº 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Senado Federal. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Senado Federal. Lei n. 6697, 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1979.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Senado Federal. Lei do Estatuto da Criança e do Adolescente nº 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de Educação Infantil**, Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 8 nov de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DF, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf) Acesso em: 12 fev 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, DF, 2006c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol\\_inf\\_eduinf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf) Acesso em: 23 jan 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf) Acesso em: 23 jan 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 20, de novembro de 2009**. Trata da revisão das Diretrizes curriculares da educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil/Secretaria de Educação Básica**. Brasília, 2010.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2014.

BRITO, A.P.S. **Orientação Pedagógica**: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa na educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1996.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. Universidade de Barcelona, Espanha Tradução de João Wanderley Geraldi Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**, 2002.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Disponível em:

[http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf)

CORRÊA, S. & FERRI, C. Coordenação Pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática. **Revista Entre Ideias**, v. 5, n. 1, p. 41-56, 2016. DOI: <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v5i1.14994>

COSTI, R. **A atuação de uma coordenadora Pedagógica na orquestração de intenções e ações de uma creche de São Paulo**. 2015. 127 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FALEIROS, E. T. S. & FALEIROS, V. de P. **Escola que protege: Enfrentamento a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2ª edição, 2008.

FALEIROS, E. T. S. A criança e o adolescente: objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. *In*: PILOTTI, F. e RIZZINI, I.(orgs.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. Rio de Janeiro. EDUSU/ AMAIS/ Inst. Interam. Del Niño. 2011, p. 221- 236. Capítulo. GEHPAI.

FERMI, R. M. B. **A atuação de uma coordenadora pedagógica no centro de educação infantil da SME/SP: cantos e saberes que encantam**. 2016. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FERNANDES, M. J. da S. A coordenação Pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **RBP AE**, v.27, n.3, p.361-588, 2011.

GAVA, F. G. **Avaliação na Educação Infantil: Sentidos atribuídos por professores na creche**. 2019. 201 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, 2019.

GENTILI, P. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), p. 9-49, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. -São Paulo: Atlas, 2008

IMBERNÓN F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOCHI, Fabiana Aparecida Pereira. **O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches: sentidos de professores.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

JUNIOR, I.C.C. & CAMARGO, D. Tempo histórico: um importante conceito para compreender a concepção Vygotskiana de desenvolvimento humano. In: DIAS, Maria Sara de Lima. **Introdução às leituras de Lev Vygotski.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n.68, p.61-79, 1999.

KUHLMANN Jr, M. (2012). A educação infantil no século XX. *Histórias e memórias da educação no Brasil*, 3, 182-193.

LEITE, M.L.M. A. Roda de Expostos: O Óbvio e o Contraditório da Instituição. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, v. 2, n. 2, p. 66–75, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v2i3.8645483>

LINS, Juliana Beltrão. **O coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional.** 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Pernambuco, 2016.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de. **Gestão Escolar Democrática: concepções e vivências.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M., E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANSANO, M. S. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto)confrontação docente.** Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014

MARQUES, R. & FRAGUAS, T. A resignificação da educação: virtualização de emergência no contexto de pandemia da Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 11, p. 86159-86174, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-148>

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vigotski e na pesquisa em educação. EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XIII. 2015. Anais [...]. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177\\_13444.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf). p. 6774-6786.

MARQUES, E. de S. A. & CARVALHO, M. V. C. Prática educativa, vivência e afetos na constituição de alunos com histórias de sucesso na escola. **Educação e Filosofia**, v.32, n 65, p. 765-792, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n65a2018-12>

MARTINS, L. M. M. & LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223-239, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.59428>

MARTINS, M. F. As dimensões ontológicas, axiológicas e gnosiológicas de uma “filosofia da transformação”: o materialismo histórico e dialético. *In: Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?* Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2008 p. 11 – 95

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

MONFREDINI, M. I. **Proteção integral e garantia dos direitos das crianças: desafios à intersectorialidade**. 2013. 282 p. Tese (Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2013.

NASCIMENTO, Maria Leticia Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação & linguagem**, v.14 n. 23/24, p. 146.-159, 2011. DOI: <https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v14n23/24p146-159>

OLIVEIRA, Benedito Adalberto Boletta. Uma visão crítica da política do menor. **Psicologia Ciência e profissão.**, v. 8, n. 1, p. 7-9, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931988000100004>

OLIVEIRA, Juana da Costa. **A coordenação pedagógica e os desafios das práticas educativas nas escolas públicas do município de Santo Antônio do Leste – MT**. 2017. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017.

OLIVEIRA, R. C. M. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil**. 1. ed. Curitiba, Appris, 2015

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, v.21, n.4, p. 741-756, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 1, n. 2, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de.; SOUZA, V. L. T. de. O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de Políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.754-771, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>

RIZZINI, Irene. **A institucionalização de crianças no Brasil - Percorso histórico e desafios do presente** - Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio, São Paulo: Loyola,2004

RIZZINI, Irene. **A infância perigosa (ou “em perigo de o ser...”). Ideias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX**. IIº Encontro Franco-Brasileiro de Psicanálise e Direito.Paris,24,25 e 26 de outubro de 2005.

ROSEMBERG, F. **Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões**. Apresentado no Seminário Educar na Infância: perspectivas histórico-sociais. Curitiba, agosto 2007. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20p%C3%B3sFUNDEB%20avan%C3%A7os%20e%20tens%C3%B5es%20-%20F%C3%BAlvia%20Rosemberg.pdf> Acesso em: 03 mar 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº28/1996**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de Professor Coordenador, em escola da Rede estadual de ensino e dá providências correlatas. SP,1996.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE nº 3, de 18 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre mecanismos de apoio à gestão pedagógica da escola para implementação de ações estabelecidas pelo Programa Educação, São Paulo, 2013.

SARMENTO, M. & GOUVEA, M. C. S. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais** (orgs.).2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2009.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N.S.C.(Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**.4 ed. São Paulo: Cortez ,2003.

SEIXAS, L. M. O. S. de. **A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural**. 2017. 124 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, 2017.

SEVERIEN, J. B. L. **O Coordenador Pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. 138 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SILVA, Petula Ramanauskas Santorum. **A judicialização na educação infantil: entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba-SP**. 2018. 221 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2018.

SILVA J.V., Nunes, K. D. C. S., Souza, R. A., Isobe, R. M. R., & Rezende, V. M. (2021). **Regime especial de atividades não presenciais: a pandemia acentuando as desigualdades na educação infantil**. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(3), 996-1011.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei Municipal n.º 4599, de 06/09/1994**. Estabelece o quadro e o plano de carreira do quadro do magistério público municipal de Sorocaba. Resolução CNE/CEB n.º 02/98, e Parecer 04/98 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Sorocaba, 1994.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei nº 8119, de 29 de março de 2007**. Dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994 que estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba, 2007a.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei 8348/07, Lei nº 8348 de 27 de dezembro de 2007.** Cria, amplia, extingue e regulamenta cargos do quadro permanente da administração direta e autárquica e dá outras providências. Sorocaba, SP, 2007b.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei nº10.719, de 15 de janeiro de 2014.** Dispõe sobre a jornada de trabalho do auxiliar de educação, regente maternal e agente infantil enquanto no exercício das funções na sala de aula na unidade educacional infantil e dá outras providências. Sorocaba, SP, 2014.

SOROCABA. Câmara Municipal de Sorocaba. **Lei nº11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação- PME do Município de Sorocaba. Sorocaba, 2015.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o plano municipal de educação - PME do município de Sorocaba. Sorocaba, 2015.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco Referencial.** 2016. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wpcontent/uploads/sites/3/2019/03/marcorefereencial2016.pdf>. Acesso em: 12 jan 2022.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Deliberação CMESO nº 03/2018, de 16 de maio de 2018.** Fixa normas para a oferta e o funcionamento da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

SOROCABA. Conselho Municipal de Educação de Sorocaba. **Deliberação CMESO no 04/2020, de 15 de junho de 2020.** Institui a Política Municipal para Atividades Não Presenciais (ANPs) no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e fixa diretrizes para sua realização. Sorocaba, 2020.

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural.** 2009. 348 p. Tese – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, 2009.

TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 757- 779, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>.

VERONESE, J. R. P. **Os Direitos da Criança e do Adolescente.** São Paulo: LTr, 1999.

YIGOTSKI, Lev Semenovich. **La historia del desarrollo de las funciones psicologicas superiores. Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique (Tomo III).** 2003. Madrid: Visor. (Original publicado em 1931)

YIGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In J. Valsiner, **The Vygotsky reader.** pp. 338-354). Oxford, UK: Blackwell, 1994.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**Entrevistas**

GISLAINE. Entrevista com Orientadoras Pedagógicas [2022]. Entrevistadora: Sabrina A. Galão. Sorocaba. Video-conferência.

LETÍCIA. Entrevista com Orientadoras Pedagógicas [2022]. Entrevistadora: Sabrina A. Galão. Sorocaba. Video-conferência.

MARA. Entrevista com Orientadoras Pedagógicas [2022]. Entrevistadora: Sabrina A. Galão. Sorocaba. Video-conferência.

PAULA. Entrevista com Orientadoras Pedagógicas [2022]. Entrevistadora: Sabrina A. Galão. Sorocaba. Video-conferência.

SUZANA. Entrevista com Orientadoras Pedagógicas [2022]. Entrevistadora: Sabrina A. Galão. Sorocaba. Video-conferência.

### 3. APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO- *CAMPUS* SOROCABA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)

Eu, Sabrina Aparecida Galão, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba” orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

O objetivo principal deste estudo é investigar como ocorre a atuação dos orientadores pedagógicos dos Centros de Educação Infantil da rede municipal de ensino público. Nestes termos, você foi selecionada por ser profissional efetiva do sistema municipal de ensino da cidade de Sorocaba/ SP.

Num primeiro momento, você será convidada a responder uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvam seu trabalho como Orientadora Pedagógica nesta unidade educacional. As perguntas não serão invasivas à intimidade do participante, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais em responder perguntas que envolvam as próprias ações. Diante desse tipo de situação, o participante terá a liberdade de não responder as perguntas, podendo interromper a entrevista a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as áreas de Educação, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para atuação dos Orientadores Pedagógicos da Educação Infantil.

A princípio, você não terá nenhuma despesa, no entanto, se houver algum tipo de gasto, decorrente da pesquisa, você será ressarcida por mim, ressaltando que a participação, neste trabalho é voluntária, não havendo, portanto, nenhuma remuneração financeira pela mesma. A qualquer momento poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não

lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Esclareço que, devido ao contexto atual a pandemia de COVID-19, tal entrevista obedecerá aos protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde e Orientações da Comissão Nacional de ética em Pesquisa (CONEP, 2021), em relação a participação e coleta de dados, visando preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes. Assim sendo as entrevistadas se dará por meio virtual, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante. Caso ocorra instabilidade ou interrupção na rede de internet, o participante será contactado via telefone para o agendamento de uma nova data de entrevista.

Solicito sua autorização para gravação em vídeo e áudio das entrevistas, as quais serão transcritas, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita está lhe será apresentada para fim de validação das informações.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a Educação, especificamente para a educação infantil, contribuindo para construções de novas possibilidades na atuação do Orientador Pedagógico.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do pesquisador principal a fim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Sabrina Aparecida Galão

Endereço: Avenida Santa Cruz,255 Jd. Vera Cruz - Sorocaba/SP.

Contato telefônico: (15) 99631.7307

E-mail: [sgalao18@gmail.com](mailto:sgalao18@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_, Orientadora Pedagógica, declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la. Afirmo igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim. Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado e certificado sob número 47747921.3.0000.5504 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: [cephumanos@ufscar.br](mailto:cephumanos@ufscar.br) Sorocaba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2022.

\_\_\_\_\_  
Nome do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Nome do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

## APÊNDICE B- ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

### 1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

- 1.1. Tempo de atuação na rede de ensino pública em Sorocaba
- 1.2. Tempo de atuação como Orientador Pedagógico na Educação Infantil
- 1.3. Função/cargo anterior ao ingresso na Orientação Pedagógica

### 2. QUESTÕES:

- 2.1 Como você vê o papel do Orientador Pedagógico?
- 2.2 Como você entende o papel do Orientador Pedagógico na Educação infantil?
- 3.3. Quais atividades você desenvolve junto às unidades escolares?
- 3.4. Quais as dificuldades ou desafios encontrados em sua atuação profissional?
- 3.5. Que potencialidades ou aspectos favoráveis você aponta no trabalho do Orientador Pedagógico?
- 2.6 Quais atividades que, na sua opinião, deveriam constituir a súmula de atribuições do Orientador Pedagógico na EI?
- 2.7. O que diferencia a atuação do Orientador Pedagógico da educação Infantil dos outros orientadores pedagógicos?
- 2.8. Considerando a sua atuação, relate alguma(s) vivência(s) que mais impactou(aram) você.
- 2.9. Como você percebe essa vivência neste momento?