



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

PRISCILA BORGES RIBEIRO OLIVEIRA

**A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE
SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO**

MESTRADO
LINHA DE PESQUISA 1
SOROCABA/2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - PPGED-SO

**A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE
SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO**

*Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade
Federal de São Carlos –
Campus Sorocaba para
obtenção do título de Mestre
em Educação.*

*Orientação: Prof.^a Dra.
Renata Prenstteter Gama*

Oliveira, Priscila Borges Ribeiro

A constituição do Orientador Pedagógico: entre saberes e fazeres da profissão / Priscila Borges Ribeiro Oliveira -- 2023.
172f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Renata Prensteter Gama
Banca Examinadora: Ana Paula Souza Brito, Rosa Aparecida Pinheiro
Bibliografia

1. Orientação Pedagógica. 2. Saberes e Fazeres do Orientador Pedagógico. 3. Desenvolvimento Profissional.
I. Oliveira, Priscila Borges Ribeiro. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

PRISCILA BORGES RIBEIRO OLIVEIRA

A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba para obtenção do título de Mestre em Educação. Sorocaba, 07 de Dezembro de 2023.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Renata Prenstteter Gama

Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba (UFSCar/So)

Examinador(a): Prof.^a Dra. Ana Paula Souza Brito

Instituto Federal de São Paulo

Examinador(a) Prof.^a Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Universidade Federal de São Carlos/Sorocaba (UFSCar/So)

Aos Orientadores Pedagógicos:

Companheiros de cargo e profissão,
Que diariamente lutam por espaço, respeito,
E reconhecimento à profissionalização.
Que indubitavelmente contribuíram,
Com o aprimoramento dos saberes e dos
fazeres,
Pilares de nossa constituição.

Nesta caminhada, de travessões e
exclamações!

Ponto final.

Outra linha, parágrafo e interrogações (?)

As vírgulas e as reticências...

Compõem as marcas de nossas experiências.

Que este esforço traga contribuições,

Quem sabe, promova formações,

Laços, entrelaços, poesia e canções.

Laços, não de armadilhas,

Nem que desatam facilmente,

Laços feitos de 'NÓS': coletivo -
honradamente.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer,
Na conquista desta etapa,
Tenho muitos a agradecer,
No trajeto desta estrada.

A Deus, em primeiro lugar,
Que me permitiu sonhar e realizar,
Que iluminou meus passos no escuro,
E me conduziu ao caminho futuro.

Obrigada, meu Senhor,
Pela saúde e sabedoria,
Por trilhar esse estudo,
Com gratidão e alegria.

Família: laço de vida inexplicável.
Cada uma de um jeito imensurável,
Lapidada como joia, diamante, cristal,
A minha é um relicário especial.

Cada familiar ao seu modo,
Na torcida ou na oração.
Na crítica leitura ou
Na espontânea emoção.

Gilberto, amor, marido,
Meu barbudo favorito,
Meu fiel escudeiro,
Apoio e companheiro.

Agradeço por entender meu sonho,
Ser minha semelhança e diferença,
Por compreender minhas ausências,
E dividir o tempo, nesta convivência.

Amor de mãe, não se resume,
Em apenas uma rima,
Papai do Céu criou a minha,
Com a melhor matéria prima.

Meu cordão inseparável,
Mesmo nessa fase da vida.
A simplicidade de sua oração e torcida,
Sustentaram meu caminhar nessa trilha.

Ao meu pai, que está lá no céu,
Dedico a vitória e este troféu,
Sempre será minha emoção,
E terá minha eterna gratidão.

Seu incentivo para o estudo,
É meu maior tesouro,
Seus ensinamentos,
Valem mais do que ouro.

Espero que onde estiver,
Tenha orgulho da sua caçula,
Por aqui continuamos na luta,
Com responsabilidade e muita saudade!

Renata, minha Professora e referência,
Nos dias agitados, mansidão,
No pensamento positivo, vibração,
Me concedeu a honra desta orientação.

Obrigada por me ajudar a enxergar,
Analisar, sintetizar e aprimorar.
E que eu possa um dia me aproximar,
Da magnitude de seu cuidadoso olhar.

A minha generosa banca, quanta potência!!
Contribuições preciosas, de consistência.
Leitura dedicada e palavras de incentivo.
Grata pelo aceite e movimento conjuntivo.

Aos queridos Professores da Linha 1,
Por todos os encontros e ensinamentos,
Cada aula foi uma partilha, uma lição,
Levo cada um de vocês, em meu coração.

Bárbara e Izabela desde o Especial,
O olhar de vocês foi fundamental,
Lentes outras, palavras de inspiração,
A vocês minha admiração e gratidão.

Ao Professor Celso Augusto,
Pela atenção dedicada,
Foi suporte e referência,
Com a etimologia das palavras.

Ao Professor Paulo Lima,
De palavras acolhedoras,
Foi encorajamento, aula e lição,
Um grande incentivo e motivação.

O que dizer para a Daniela Lourenço,
Supervisora de Ensino desta cidade,
Suporte gigante, apoio na dificuldade,
Laços assim, enfeitam a vida de verdade.

Querido GEPRAM,
Colegas de viagem,
Foram acolhida e receptividade,
No percurso desta aprendizagem.

Elídia, colega de disciplina e profissão,
Suas palavras ecoam com emoção,
“- Não desanime! Sua hora vai chegar!”
Perfil você tem, é só não desanimar!

Torceu no processo e
Comemorou o resultado,
Graças aos seus conselhos,
Hoje eu digo: finalizei o Mestrado!

Agradeço também, outra estrela lá do céu,
Elaine Defendi, parceria no Especial.
Pelas leituras e revisões generosas,
Pela amizade e tantas trocas preciosas.

Este também era seu sonho,
E ficou no meio do caminho,
Divido com você essa alegria,
Onde estiver, receba meu carinho.

Para as diretoras, minhas chefias,
Pela torcida e comemoração,
Companheiras de trabalho,
Companheiras na gestão.

Aos Professores do cotidiano escolar,
Que sob minha pedagógica condução,
Encorajam minha ressignificação,
Cada dia mais, na mediação de orientar.

À prezada Secretaria da Educação,
Por conceder a continuada formação.
Regulamentar a dispensa ao curso,
E autorizar a pesquisa neste percurso.

Ao Mozart, músico brilhante,
Pela maravilhosa e inspiradora criação,
O Concerto Flauta, Harpa e Orquestra,
Me acompanhou durante esta produção.

Aos companheiros de trabalho
Aos companheiros de profissão,
Orientadores Pedagógicos,
Que participaram desta ação.

Agradeço o respeito e a confiança,
O engajamento e a cumplicidade,
De me constituir junto a vocês,
A partir de nossa coletividade.

Diferentes caminhos, direção, construímos.
Partilha e reflexão juntos descobrimos,
Pautados em lentes outras, olhares abrindo.
Na Orientação me (nós) constituindo.

Um campo de muita luta,
Imbricadas relações de força e poder,
Um campo que exige bravura,
E muitas lentes para ver.

Em nosso cotidiano – o fazer,
No conhecimento – o saber,
A pesquisadora agradecida.
Na lente de Cordel, Arte escrita.

Agradeço, com carinho, Arte e poesia,
Aos amigos e amigas, vibrantes na torcida,
Com paciência, aguardam bolo, café e
Uma boa conversa, com notas de rodapé.

E o **Cordel** se faz presente!
É beleza nos olhos de quem vê.
Poesia que mora em mim
E quer repousar em você.

*Quando a vida bater forte
e sua alma sangrar,
quando esse mundo pesado
lhe ferir, lhe esmagar...
É hora do recomeço.
Recomece a LUTAR.*

*Quando tudo for escuro
e nada iluminar,
quando tudo for incerto
e você só duvidar...
É hora do recomeço.
Recomece a ACREDITAR.*

*Quando a estrada for longa
e seu corpo fraquejar,
quando não houver caminho
nem um lugar pra chegar...
É hora do recomeço.
Recomece a CAMINHAR.*

Bráulio Bessa (2018)

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco a busca em compreender a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, enquanto sujeito histórico no cotidiano escolar, com função específica e distinta do Professor, considerados a partir de dois elos da profissão: os saberes e os fazeres. A abordagem do tipo qualitativa e interpretativa, problematiza o campo de atuação deste profissional inclinando o olhar para as lacunas e para os distanciamentos entre teoria e prática, para as necessidades da realidade e para a relação entre os elementos do desenvolvimento profissional destes sujeitos. Os pilares teóricos estão sustentados em: Placco e Almeida (2015), Placco, Souza e Almeida (2012), conceituando este profissional como um mediador que direciona as ações, almejando transformar ações da escola, consciente de que seu trabalho não se faz de modo isolado, mas de modo coletivo, e em Tardif (2002), que nos sustenta sobre o conceito dos saberes, como base para a atuação e para a formação profissional. Como instrumento metodológico para analisar e interpretar os dados, optamos pela Triangulação de Dados, construídos em sua complexidade, profundidade e diversidade, organizamos em capítulos descritivos e analíticos, construídos a partir de três instrumentos metodológicos: o Estudo Documental, cotejando os documentos produzidos pela rede municipal, as documentações e as legislações que tangenciam os saberes e os fazeres; o Questionário de Pesquisa, apresentando os dados sobre o perfil, a formação e o desenvolvimento profissional, e a Roda de Conversa, finalizando o processo metodológico, em movimento dialógico, significativo, repleto de reflexão e emoção, oportunizando vez e voz aos participantes, profissionais iniciantes e experientes, atuantes em distintas etapas de ensino. Entrelaçados na atuação pedagógica cotidiana do Orientador, consideramos os elos (saberes e fazeres), a partir da compreensão da realidade e análise dos dados junto aos dispositivos metodológicos, os quais elucidados pelos participantes da pesquisa revelaram as complexidades e possibilidades do campo, tais como: a necessidade de investimentos para a formação continuada, a relevância da comunicação, compreensão, reconhecimento e valorização profissional, para o desenvolvimento das atribuições e funções de modo qualitativo, seja entre pares ou com a equipe de gestão, entre outras. Os resultados e as Considerações-Ações, pretendem apresentar tessituras sobre a constituição do Orientador Pedagógico, considerando os saberes e os fazeres, como também elucidar possíveis contribuições para a ampliação de conhecimento do campo, destacando as inferências, indicando possibilidades que possam favorecer a constituição profissional, no que concerne orientar, coordenar, articular, formar e transformar. A produção traduz a busca por respostas, ao lado da relevância acadêmica e social, partindo dos pressupostos e do lugar de fala, revelando vivências e experiências ao longo da trajetória da pesquisadora enquanto Professora, Orientadora Pedagógica e profissional da educação da rede pública de Sorocaba. Como dispositivo artístico-literário durante o percurso desta produção, excertos, trechos e momentos registrados em Literatura de Cordel, fruto da leitura, releitura, revisitação e ressignificação do 'Memorial' da pesquisadora, ao passo que se inclina o olhar para a compreensão desta constituição profissional, os saberes e os fazeres, se entrelaçam e geram outros novos, construindo atalhos, encurtando distâncias, aparando arestas e diminuindo as lacunas, do lugar comum destes profissionais.

Palavras-chave: orientador-pedagógico. saberes e fazeres. desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This research focused on the search to understand the constitution of the Pedagogical Advisor in the Municipal Network of Sorocaba, as historical subjects in everyday school life, with specific and distinct function of the teacher, considered from two links of the profession: the knowing and the doing. The qualitative and interpretative approach problematizes the field tilting the look at the gaps and the distances between theory and practice, the needs of reality and the relationship between the elements of professional development of these subjects. The theoretical pillars are based on: Placco and Almeida (2015), Placco, Souza and Almeida (2012), conceptualizing this professional as a mediator who directs actions, aiming to transform school actions, aware that his work is not done in isolation, but collectively and in Tardif (2002) which sustains us on the concept of knowledge, as a basis for action and professional training. As a methodological instrument to analyze and interpret the data, we opted for Data Triangulation, built in its complexity, depth and diversity, organized in descriptive and analytical chapters, built from three methodological instruments: the Documentary Study, collating the documents produced by the municipal network, the documents and the laws that cross the knowledge and the training and professional development and the Conversation Wheel ending the methodological process, in a dialogic, meaningful movement, full of reflection and emotion, providing time and voice to participants, beginners and experienced professionals, different types of education. Intertwined in the daily pedagogical performance of the Pedagogical Advisor, we consider the links (knowledge and actions), from the understanding of reality and analysis of the data together with the results and the Consider-Actions, intend to present tessituras on the constitution of the Pedagogical Advisor, considering the knowledge and the doings, as well as elucidate possible contributions to the expansion of knowledge of the field, highlighting the inferences, possibilities that can favor the professional constitution, with regard to guiding, coordinating, articulating, forming and transforming. The production translates the search for answers, alongside the academic and social relevance, starting from the assumptions and the standpoint, revealing experiences and experiences along the trajectory of the researcher as a Pedagogical and professional advisor of education in the public network of Sorocaba. As an artistic-literary device during the course of this production, excerpts, and moments recorded in Cordel's Literature, the result of reading, re-reading, revisiting and re-signification of the researcher's 'Memorial', while looking at the understanding of this professional constitution, knowledge and doing, intertwine and generate new ones, building shortcuts, shortening distances, trimming edges and reducing gaps, the commonplace of these professionals.

Keywords: pedagogical advisor. knowledge and doing. professional development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escrita: Apresentação da Pesquisadora	17
Figura 2: Orientador Pedagógico - o elo do cotidiano Escolar.....	45
Figura 3: Desenho da Metodologia de Análise -Triangulação.....	79
Figura 4: Os nós - complexidades e possibilidades.....	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado sobre a Formação Lato Sensu dos Orientadores Pedagógicos	90
Gráfico 2: Resultados sobre Recepção/Acolhimento	94
Gráfico 3: Resultados sobre Formação	94
Gráfico 4: Resultados sobre Acompanhamento	95
Gráfico 5: Resultados sobre Orientações, trabalho e atividades	95
Gráfico 6: Resultados sobre Informações Gerais	96
Gráfico 7: Resultados sobre Integração	96
Gráfico 8: Resultados sobre Mentoria Privada	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas da Metodologia	74
Quadro 2: Elo de Significados.....	80
Quadro 3: Resultado sobre a Formação Stricto Sensu dos Orientadores Pedagógicos	91
Quadro 4: Resultados sobre o Tempo de Profissão Docente	92
Quadro 5: Resultados sobre a Faixa Etária.....	92
Quadro 6: Legenda auxílios profissionais no ingresso ao cargo.....	93
Quadro 7: Resultados sobre Ano de Ingresso.....	98
Quadro 8: Resultados sobre Etapas de Atuação.....	98
Quadro 9: Critérios de Inclusão e Exclusão Triagem Roda de Conversa	102
Quadro 10: Comparação de Súmulas e Cargos - Lei 4.599/1994	110
Quadro 11: Regimento Escolar	113

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEI - Centro de Educação Infantil

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEP - Comitê de Ética e Pesquisa

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

EM - Escola Municipal

EMIRC - Escola Municipal Inês Rodrigues Cesarotti

EMRC - Escola Municipal Rosa Cury

EMQB - Escola Municipal Quinzinho de Barros

FIES - Financiamento Estudantil

IPF - Instituto Paulo Freire

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

HTP - Horário de Trabalho Pedagógico

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MR - Marco Referencial

PEB I - Professor de Educação Básica I

PEB II - Professor de Educação Básica II

PMS - Prefeitura Municipal de Sorocaba

PPP - Projeto Político Pedagógico

PTA - Plano de Trabalho Anual

OP - Orientador Pedagógico

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEDU - Secretaria da Educação

SERH - Secretaria de Recursos Humanos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE - Unidade Escolar

UFSCAR - Universidade São Carlos

UNISO - Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

MEMORIAL DA PESQUISADORA - Quem sou?	17
INTRODUÇÃO - Para início de conversa	35
Problema de Pesquisa.....	38
Objetivos	39
Objetivo Geral.....	39
Objetivos Específicos	39
CAPÍTULO 1 - Orientador Pedagógico: o ELO dos laços no cotidiano escolar	43
1.1 Primeiro Elo: Os FAZERES do Orientador Pedagógico	45
1.2 Segundo Elo: Os SABERES do Orientador Pedagógico	63
CAPÍTULO 2 - Os vínculos metodológicos da pesquisa	74
2.1 O Estudo Documental - Entre papéis físicos e funcionais.....	85
2.2 O Questionário de Pesquisa	88
2.2.1 A Rede - Seção I - Recortes e Colagens de quem somos - Resultados do Questionário de Pesquisa	90
2.2.2 O Questionário de Pesquisa - Seção II - Laços se formam a partir de “NÓS”.....	99
2.3 A Roda de Conversa - Entre papéis, colagens e nossos ELOS.....	101
CAPÍTULO 3 - Peregrinos ou Turistas: Quem somos NÓS e como NOS constituímos?	107
3.1 Primeiro Elo: Os Saberes do Orientador Pedagógico	122
3.2 Segundo Elo: Os Fazeres do Orientador Pedagógico	131
3.3 Entre os Elos (Saber e Fazer) - os nós - complexidades e possibilidades	136
Consider-AÇÕES - Afinal Quem Somos? A viagem não acaba nunca!!!	141
Nasce um Cordel na/com a Dissertação	148
Referências Bibliográficas	156
Apêndice 1 Questionário de Pesquisa	164
Apêndice 2 TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
Anexo 1 Autorização para a realização da Pesquisa	172

MEMORIAL DA PESQUISADORA - Quem sou?

Figura 1: Escrita - Apresentação da Pesquisadora



Fonte: Acervo Pessoal. Janeiro/2021

Na proposição de responder esta pergunta, apresento neste texto um exercício de escrita biográfica, sublinhada de autoria, uma crítica-reflexiva sobre o processo de minha formação, e, ao analisar, a percepção torna explícita o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos exerceram no devir de minha constituição e trajetória profissional. Uma pergunta que inclina uma resposta para apresentar a construção de um percurso, nutrida pelos estudos e pelos desdobramentos que sensibilizaram minha vida, pelas vivências e experiências que constituem o meu desvelar.

Para tanto, revisito a partir de agora, meu “Memorial”¹ e no decorrer desta apresentação e pesquisa, trago excertos de um artigo autobiográfico, produzido em Literatura de Cordel, o qual possibilitou documentar, descritiva e reflexivamente, as relevantes memórias e experiências de minha vida pessoal, acadêmica e profissional, contribuindo para um processo de formação consciente, autônoma e integrante aos estudos, do âmbito da pesquisa, da formação e da prática educativa docente, possibilitando a percepção e o reconhecimento dos Memoriais de Formação, como constituição dos ciclos de vida, das atividades, dos saberes

¹ Artigo de autoria autobiográfica, apresentado no CAEDUCA 2022, um exercício de escrita de Narrativas, para compor o Memorial de Formação, um percurso autobiográfico, que analisa de forma crítica e reflexiva o processo de formação profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos exerceram sobre a trajetória que nos constitui, revela-se também, como um elemento de grande importância, para refletirmos acerca da construção do percurso, dos estudos e dos desdobramentos que sensibilizam as nossas vidas, permitindo-nos ser sujeitos ativos das vivências e experiências, constituindo o desvelar de si. Disponível em: https://www.caeduca.com/wp-content/uploads/2022/09/01-CAEDUCA2022-Escrita-de-Si-e-a-Pesquisa-em-Educao.pdf?vgo_ee=coik7YTC90NB1MXcJFu4OHYOz4tVc91InpG8CzY5FHXntL7AsQ%3D%3D%3A2k6VymUCkSG57CvHRNJZI85u6FHVYSrS

entrelaçados ao cotidiano da prática profissional.

A opção por este gênero se faz pela importância e pela grandeza, no âmbito literário e popular, originário de relatos orais, posteriormente impressos em folhetos, escritos de forma rimada, muito popularizado no Brasil nas regiões Norte e Nordeste, mas também difundido em todo o território nacional como forma de expressão da cultura brasileira, com contribuições da cultura africana, indígena, europeia e árabe, os quais entoam as tradições orais, a prosa e a poesia.

Acredito que essa preferência, tenha sido impactada e influenciada pela inclinação da família paterna, informação que não tenho de forma exata, se meu avô foi um tropeiro trovador, repentista ou contador, mas segundo relatam os familiares, as festas lá na roça do vô Pedro tinham muita contação de causos, em grandes rodas animadas, na toada boa, ao som da moda de viola.

O significado cultural e o encantamento pessoal que o Cordel representa manifestam e transbordam em mim. Desde criança, acompanhando as rodas de conversa e as histórias do interior, incontáveis vezes, repetidas por meu pai, cresci sendo estimulada e influenciada a ouvir boas histórias, boas músicas, modas de viola, assistir bandas marciais e fanfarras diversas em desfiles cívicos.

Motivada por essa singularidade familiar e por este gênero textual, que tanto me emociona, abro as páginas do livro da vida, teço meus registros em versos, rimas e poesias, bordando com palavras a história de minha vida, pessoal, acadêmica e profissional, dialogando com os autores e estudos realizados, vivências, experiências, marcos e marcas, recortes e colagens, que me compõem e me constituíram até aqui.

No anseio de romper com os entraves que nos engessam, além do incentivo “arteiro” pela família, os festivais de teatro e poesia lá na adolescência, reforçaram em mim a paixão pela Arte, estimularam a oralidade e a transposição do pensamento à escrita. Com licença poética, ousadamente expresse, apresento e descrevo, pela linguagem artística, poética e estética, que despertaram em mim diversos sentimentos, misturados com alvoroço, comprazimento, arrebatamento e encantamento narrativo.

Buscando contribuir e traçar paralelos deste significativo gênero textual, entre o apreço que tenho pelas cadências poéticas, a influência sobre minha constituição enquanto Professora, pesquisadora e profissional da Educação, e com os Memoriais de Formação que ressignificam as imagens, das lembranças, das recordações e das referências para a formação de Professores e para o desvelar de si, apresento este percurso discorrendo sobre os pressupostos teóricos, relacionados ao campo da presente pesquisa, sobre meu processo de

formação, buscando favorecer uma compreensão crítico-reflexiva acerca das múltiplas dimensões que nos constituem, impulsionando o exercício da escrita de si, e realizando-se a intersecção à temática do estudo em questão.

Como Magda Soares (2001, p. 37), ao me procurar “no passado e outrem me vejo, não encontro a que fui, encontro alguém que a que foi vai reconstruindo com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora”, assim, busco refletir sobre esta trajetória a partir da compreensão de meu percurso e de minha vida atual.

Inspirando-me nos “achadouros da infância” de Manoel de Barros (2018, p. 59) lá na rede do quintal da casa de meus pais, me encontrei, debaixo do abacateiro, me reportei, vestígios da criança que fui, lembrei.

Priscila menina,
Criança, arteira,
Priscila sonhadora
Com a profissão professora.

Nascida e criada, na cidade de Sorocaba,
Que em língua Tupi, significa “terra rasgada”.
Neta, sobrinha de crocheteiras, afilhada.
Desde muito pequena, incentivada,

Neta de tropeiro, neta de espanhóis,
Cresceu buscando seus sonhos, com apoio dos pais.
Na humildade da família simples, sem escolarização,
Incentivaram o estudo e a boa educação (Oliveira, 2022, p. 211).

Graças ao incentivo constante de meu pai em relação aos estudos e que me encorajou a buscar uma vida diferente da que ele teve, de forma mais independente e autônoma, pode-se recordar que sempre esteve reforçando que, sem uma profissão, estudo e trabalho, ficaria mais difícil conseguir algo na vida. Suas conversas pontuais, orientações e exemplos, foram nossas lições de vida e assim minha história foi distanciando-se daquela que meus pais vivenciaram.

Meu pai, aos catorze anos de idade, pediu a autorização de sua mãe, minha avó, para sair de casa, em busca de emprego na cidade grande, e não conseguiu concluir o primeiro grau, assim como minha mãe também não. Ambos cursaram até a quarta série do antigo Ensino Primário, saíram de sua cidade natal em busca de emprego e, ainda jovens, conheceram-se e se casaram. Minha mãe, aos dezoito anos, mudava seu estado civil de solteira para casada; quando nasci, parou de trabalhar, por não ter quem a ajudasse nos cuidados comigo, e a falta de vaga nas creches dificultou o processo, marcas de um tempo histórico e social.

Não consigo mensurar o quão difícil tenha sido para eles, vivíamos de forma muito

simples, o pai fazia de tudo para prover o sustento da casa, trabalhou em metalúrgica no ofício de soldador, um trabalho árduo, pesado e suado, enquanto a mãe cuidava dos afazeres da casa, de nossa alimentação e dos cuidados com a nossa saúde. Ambos se aposentaram por motivos de saúde e tocaram a vida, com simplicidade, humildade e luta, muita luta, para que nada nos faltasse.

Nas brincadeiras de infância,
As bonecas se misturavam,
Entre panelinhas e lousa com giz,
Cadernos e mesinhas, seguia feliz.

Com o crochê, sucesso houve não,
Foi o papel que arrebatou meu coração,
Vegetal, cartolina ou saco de pão,
Papel de carta, me conquistou pela emoção.

Cresci brincante, por Arte incentivada,
Entre sonhos, estudos e incentivos, sempre fascinada.
Música, Artesanato, História, Filosofia,
Tesouras, linhas, fitas, papéis e poesia (Oliveira, 2022, p. 212).

Como Manuel Bandeira (1954, p. 23) compreendi: “que a poesia está nas palavras, se faz com palavras e não com ideias e sentimentos” e com sua advertência, que fique bem entendido “muito embora, seja pela força do sentimento ou pela tensão do espírito que acodem ao poeta as combinações de palavras onde há carga de poesia”. Ao combinar estas palavras e escrever minha caminhada, revejo a primeira das experiências, o começo de tudo e como todo início, traz consigo espera, inseguranças, expectativas, desafios, mudanças de rumos e de caminhos, implicam em renúncias, trazem sensações de ansiedade, medo, incertezas, mas também de esperanças, “caminhando e cantando e seguindo a canção”, o Magistério escolhi como profissão, cursando o CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) no período de 1994 a 1997:

Aos catorze o Magistério comecei,
Então as bonecas guardei,
Não para sempre, tudo tem seu tempo,
Brinquedos por livros, troquei.

Aos dezoito professora me formei,
A primeira etapa ainda menina conquistei,
Era só o começo da profissão,
Dali em diante tinha muito chão.

O caminho árduo que meu pai temia,
Mesmo reconhecendo a importância da profissão,
Sabia dos desafios que eu enfrentaria,
E como bom protetor, ao meu lado, sempre estaria (Oliveira, 2022, p. 212).

Estudei em escola pública, desde a pré-escola, sempre próximas à casa de meus pais, me desprender da escola do bairro, foi um divisor de águas em minha vida. Sentia o desejo por voar, respirar outros ares, conhecer outras pessoas, ir além da vizinhança, conquistar a autonomia para embarcar em ônibus sozinha, estudar em escola no centro da cidade, desbravar as ruas, os arredores e vivenciar uma escola bem diferente do que estava acostumada era mais que uma necessidade.

O CEFAM não foi só a escola que eu queria estar, não foi só a escola do Magistério, foi a escola para marcar vidas. Quantas aprendizagens em quatro anos, de um curso em período integral, com Professores incríveis e inesquecíveis! Tenho de confessar, o primeiro ano foi muito difícil, saindo de uma escola conservadora, tradicional, autoritária, de ensino bancário, voltado à reprodução. Ao me deparar com o curso do Magistério, com os Professores orientando a usarmos as nossas palavras, ler e explicar nossos entendimentos, não restava dúvidas que os primeiros seminários e apresentações foram desastrosos.

Era (foi) um rito de passagem, do qual a perspectiva do educador brasileiro Paulo Freire, nos convidava a assumir a passagem da “curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica”, o CEFAM era uma opção de vida, com sua organização própria no processo de ensino e aprendizagem, foi uma escola voltada para desenvolver de forma crítica e ativa, nossa tomada de consciência o que impactou significativamente o nosso “jeito de sentir, de dizer e de agir, o nosso viver” (Souza, 2001, p. 221) nos fazendo assumir a responsabilidade da autonomia no sentido sócio-político-pedagógico, da profissão Professor.

Eu ainda não conseguia compreender todo aquele universo, era uma adolescente, com catorze anos de idade e compreender a perspectiva progressista, o processo libertador e emancipatório de Freire, afirmar o posicionamento enquanto futura educadora, ideal reforçado pelos Coordenadores Pedagógicos do CEFAM da ocasião, era ainda confuso, mas, ao mesmo tempo inspirador e libertador, mesmo com as consequências notórias da escola da reprodução em minha configuração de estudante, sentia que era preciso uma formatação e uma atualização de softwares - urgente!!

Eu precisava, como Rubem Alves (1994), desaprender para aprender de novo e raspar as tintas com que me pintaram, para compreender o sentido de tudo o que nutria a essência, as concepções, os ideais freireanos, a estrutura e a perspectiva socioconstrutivista da escola, enquanto teoria de construção social do conhecimento, pela interação entre os sujeitos e enquanto abordagem interdisciplinar, que tomava por objeto o conhecimento e sua gênese.

A autonomia como um “processo de decisão e de humanização” íamos construindo historicamente, a partir das vivências e das experiências ao longo do caminho. Foi um

amadurecimento conforme Freire (2000, p. 120-121) “do ser para si, é um processo, é vir a ser”. Nesse processo, destaco uma experiência escolar memorável, impressionante e muito significativa e, graças aos Professores inesquecíveis, tive sucesso neste percurso, marcado pelas relações nas quais realmente estudantes e Professores (Freire, 1986, p. 203) faziam parte do processo e os Professores assumiram o papel necessário para educar e formar os futuros educadores/formadores.

A menina arteira nunca deixou de habitar meu coração, o apreço e a dedicação pela arte da profissão desdobrava-se na dialética da ação-reflexão-ação, nas rodas de histórias, cheias de poesia, de encantamento e canção.

Seis meses depois da colação de grau do Magistério, Professora formada, aos dezoito anos de idade, iniciei minha carreira docente, em uma escola de Educação Infantil na instância privada, oportunidade pela qual sou muito grata, pois a rara opção por um profissional inexperiente foi a mim conferida. A proprietária da escola preferia assim, pois segundo ela, queria um Professor “sem manias e formatações de outras experiências escolares” e ali iria “moldar” seu Professor (funcionário), à maneira de sua escola e de suas concepções sobre escola e Educação.

Iniciei com as crianças saindo da fase do berçário e, todo aquele universo novo, trouxe o sentimento da insegurança, bem diferente do sentimento do dia da formatura, iniciar a carreira é algo quase inexplicável, uma mistura de emoções e sensações diversas e antagônicas.

Durante todo o percurso formativo e ao formar-me, acreditava, convicta, nos anos dedicados à preparação, aos estudos, aos estágios diversos na escola e junto aos eventos realizados pela prefeitura municipal, nas regências em sala de aula, nas aulas e seminários voltados aos planos de aula, com vivências e experiências práticas no período vespertino no CEFAM, um debruçamento teórico-didático-pedagógico-metodológico sobre o desenvolvimento da infância, os processos de aquisição da leitura e da escrita, o grafismo, a importância do brincar, a ludicidade e a construção do conhecimento, nosso e das crianças, com as quais íamos dali em diante trabalhar e lecionar. O sentimento era sólido e estável, mas o primeiro dia, o começo de tudo, abalou todas as minhas estruturas internas, fez parecer que os quatro anos de estudo em período integral se perdessem em fração de segundos, medo, nervosismo, insegurança, um sentimento de quase desespero, que dentro de mim perguntava “- e agora o que eu faço?”.

Esse momento inaugural da carreira, me faz reportar ao verbete de Nóvoa e Vieira (2017), quando se referem à indução profissional e a relação estabelecida na formação inicial, entre os estudantes e os Professores da Educação Básica, e, por isto, faz-se necessária a

contemplação de políticas de indução profissional, ou seja, a inserção dos futuros Professores na profissão e nas escolas, durante o percurso de formação e a valorização das disciplinas de práticas na Universidade, as quais permitem aproximar o período de estágio, com a profissão que será trilhada a partir de então.

Os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos. É na passagem da universidade para as escolas, e na forma como os outros professores nos acolhem e nos integram, que se joga grande parte do futuro profissional de cada um. O que fazemos com este conhecimento? Nada, ou quase nada. Contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela “sobrevivência”. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância. (Nóvoa; Vieira, 2017, p. 28).

O verbete, traz a possibilidade de refletirmos sobre a escola, as regras de corresponsabilização, o modo de integração dos futuros docentes e sobre o acolhimento e acompanhamento junto a estes estudantes, seja na Universidade, nas políticas públicas ou nas escolas. Ações que implicam mudanças profundas no desenvolvimento profissional e na valorização aos Professores e aos estudantes (futuros Professores), de modo a inserir a tarefa de parceria, abandonando visões individualistas da profissão e instaurando os processos coletivos de trabalho, um construto fundamental.

Considerando o desenvolvimento profissional² na carreira de Professores, o qual ocorre em fases, eu me encontrava, de acordo com Huberman (1995) e Day (20013), na fase de entrada, preparação, encontro de um lugar para trabalhar, da indução profissional e do serviço, um período crucial para conceitualizar o ensino, as visões pessoais e o comportar-se enquanto profissional.

De acordo com os autores, os inícios serão fáceis ou difíceis, dependendo de nossa capacidade em lidar com a organização e com os problemas de gestão da sala de aula, com o conhecimento pedagógico, com o currículo e com a influência das culturas da sala de aula e da sala dos Professores, além das questões emocionais que nos impactam, um esforço em

² Entende-se nesta produção, o desenvolvimento profissional como um processo individual e coletivo, concretizado no local de trabalho a escola e que contribui para o desenvolvimento das competências profissionais, através de experiências formais e informais. Um conceito que vem se modificando durante a última década, motivado pela evolução da compreensão da produção dos processos de aprendizagem e ensino. Um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, sistemáticas e promotoras do crescimento e desenvolvimento docente. Compreendemos que também está presente, na carreira do Orientador Pedagógico, uma vez que iniciam a profissão, no fazer docente, uma construção profissional, que evolui ao longo da carreira, de identidades profissionais que configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais. (Marcelo, 2009).

todos os sentidos.

Nesse esforço, as fases nomeadas “lua de mel, de crise, de fracasso ou de ir andando” feitas por Lacey (1977), impulsionou-me a lutar pela sobrevivência e lidar com a crise, fatores determinantes que nos levam ao encontro da capacidade de mudança. Aos poucos, como uma criança que engatinhava, saindo do berçário, fui adquirindo confiança, me despreocupando com as inquietações e estruturando o meu trabalho docente. Foram quase cinco anos de trabalho nesta escola, passando por todas as faixas etárias da Educação Infantil e assim, meus primeiros passos no desenvolvimento da carreira que escolhi e me escolheu desde criança, dentro de um campo de oportunidades, foram iniciados. (Day, 2001, p. 102.)

Com a força da lei, no ano de 2000, prestei o Vestibular para cursar a Graduação em Pedagogia (2001 - 2004). A mudança na LDB exigiu a diplomação em nível Superior para a continuidade do exercício do Magistério e, pela primeira vez, estudei em uma escola da rede particular.

A chegada à Universidade de Sorocaba - UNISO trouxe novos desafios e superações. Não tive dificuldades para lidar com as exigências da Graduação, mas precisei aprender a lidar com os olhares de estranhamentos e afastamentos, para a estudante da escola pública e Professora formada no curso de Magistério do CEFAM, muito enaltecido pelos Professores na ocasião.

Para dar prosseguimento aos estudos, recorri ao FIES - Financiamento Estudantil, uma vez que a mensalidade era incompatível com meu salário de Professora iniciante. Foi uma luta tensa e uma vitória intensa. Para orgulho dos meus pais, da família simples e de baixa escolarização, ter mais uma filha formada na Faculdade, era motivo de dançar a valsa e muita celebração.

Nesse contexto, abre-se edital para Concurso Público na cidade de Sorocaba, no ano de 2002 e, em 2003, fui surpreendida com a classificação, com a chamada e com a oportunidade de trabalhar em regime CLT, na rede municipal. Todo o universo da rede pública municipal para mim, até então, era um campo desconhecido, curioso e famoso; adentrar era um sonho.

Trabalhei na rede municipal, sob o regime CLT nos anos de 2003 e 2005, no CEI 15, no centro da cidade. A experiência inicial na Educação Infantil, na esfera particular, ajudou a fortalecer o início do caminhar, forneceu subsídios para trilhar o caminho da nova realidade, sustentou a base para iniciar uma nova experiência profissional. A insegurança não assustou tanto como antes e agora era preciso aprender outras lições. A primeira delas, como lidar com trinta e seis crianças com quatro anos de idade ao mesmo tempo, sendo que dezoito delas choravam por ser o primeiro dia de aula e de vida escolar. Por um momento achei que não ia

“dar conta” e sentia vontade de chorar junto com elas também, mas graças à empatia da diretora da escola e das funcionárias de apoio, aos poucos (alguns meses depois), as crianças foram se familiarizando comigo, e eu com elas e com a escola nova, com o manejo e com a gestão pedagógica da sala de aula e da turma um tanto numerosa.

O período em que atuei em regime CLT na rede municipal, fortaleceu minhas convicções e princípios docentes, voltei para o lugar de onde vim (a escola pública), experiência docente que contribuiu na ampliação de conhecimentos, na participação de experiências até então não vivenciadas: recebimento de material de estudo para subsídio docente, autonomia no desenvolvimento e na atuação pedagógica, participação em encontros didático-pedagógicos durante o ano letivo e nos Seminários internacionais de Educação, oferecidos pela rede em anos anteriores, incentivo à partilha de Projetos que desenvolvia em sala de aula, nas reuniões sistematizadas junto à Supervisão de Ensino (RAEA) e a própria valorização de minhas ações e trabalho enquanto Professora iniciante. O reconhecimento da direção da escola foi fundamental para alicerçar a profissão e estimular o caminhar.

Entre esses anos, trabalhei em outras duas escolas da rede privada, de pequeno e grande porte, ambas na Educação Infantil, outras vivências e experiências iam compondo minha trajetória profissional. Em 2007 surge nova oportunidade de Concurso Público, eu já caminhava para quase dez anos de profissão e a esperança desta vez era grande. O concurso ofereceu não só vagas para os Professores (PEB I e PEB II) como também para os cargos de Suporte Pedagógico, compondo a Supervisão de Ensino, Diretor de Escola, Vice-Diretor e Orientador Pedagógico. A abertura de concurso público foi deveras concorrida, a fila para a inscrição era imensa e a internet ainda não havia chegado à nossa “terra rasgada” para facilitar a vida como nos dias de hoje.

Enfrentei a fila, a corrida intensa de estudo, do cursinho preparatório, das aulas noturnas em dias de semana, das aulas aos finais de semana, o desdobramento entre planejamentos de aula, relatórios e trabalho, sequenciaram noites de sono mal dormidas, exigiram lazer preservado, utilização do horário do almoço para estudo, e, no final, a recompensa: contemplada em três cargos dos quatro a que concorri. Agora, era uma questão de tempo e de espera até chegar o dia da convocação para a atribuição e provimento do cargo.

Em 2008, de forma efetiva, assumi o cargo de Professora PEB I na Escola Municipal IRC no bairro Vitória Régia, zona norte da cidade, uma das escolas consideradas grandes (bem grande), tanto no espaço físico, quanto no número de estudantes matriculados, aproximadamente 1500 na ocasião. A escola era nova, inaugurada em 2007, atravessava a cidade para chegar até ela, cerca de uma hora e meia de ônibus de casa até a escola, mas não

importava. Lembro, ao escrever este texto, dos meus sentimentos de alegria e extrema felicidade por mais esta conquista.

A experiência na rede pública nos anos de 2003 e 2005 reforçaram o lugar de onde vim, onde me encontro e me reconheço. Costumo dizer que sou filha da escola pública, vejo-a como espaço de grandeza e de qualidade, na qual me realizo.

O fato de ter passado pela experiência anterior, permitiu o reconhecimento de um espaço, de uma rede e de um sistema que se expandiam. Nessa altura da profissão, completando dez anos de carreira e mesmo com uma certa experiência, as sensações que envolvem o começo retornam: os desafios, as expectativas, as inseguranças e as dúvidas, sensações que conduziram a uma reflexão sobre o papel político do educador e da educadora que sou, e assim iniciei o caminhar docente nas salas de aula do Ensino Fundamental I - séries iniciais, experiência nova, mais uma vez.

O trabalho na IRC de 2008 a 2011, com o Ensino Fundamental I, foi uma experiência singular e inesquecível, um período de felicidade pedagógica muito significativa, anos felizes no exercício da docência, da sistematização do trabalho e da profissão, do recebimento de orientações específicas junto à Orientadora Pedagógica da escola, uma de minhas referências na busca e conquista da autonomia docente, no sentido de ter a liberdade para explorar os espaços da escola, oportunizando e vivenciando Arte junto às turmas, do respeito, credibilidade e valorização profissional, da consolidação de amizades, do encontro com profissionais que congregam os mesmos ideais e ideias, filosofias, crenças e ações, na partilha de conhecimentos, saberes e fazeres, no dia-a-dia da escola e na participação dos eventos de boas práticas oferecidos pela rede, na ocasião, na articulação dos Professores mais experientes com os Professores iniciantes, e na construção do senso de equipe e de trabalho coletivo. Como costumamos dizer, éramos felizes e sabíamos.

Com o ingresso na docência no Ensino Fundamental, inclinei-me para os estudos no campo da Alfabetização, a partir do curso “Letra e Vida” propiciado pela rede municipal, voltado aos docentes das turmas de séries iniciais e, concomitantemente, por meio de recursos próprios, cursei a especialização em Psicopedagogia, considerando as distintas particularidades do processo de aprendizagem de cada criança em sala de aula. O conhecimento sobre a alfabetização e como as crianças aprendem foram, aos poucos, se tornando insuficientes, era preciso buscar conhecimento sobre as dificuldades nos processos de aprendizagem, das crianças que estavam comigo em sala de aula.

Com as experiências docentes, ao longo da passagem pela Educação Infantil e pelo Ensino Fundamental, o concurso de 2007 é prorrogado e “nasce” uma Orientadora

Pedagógica, de um dia para o outro literalmente. No final de novembro de 2011, às vésperas da Avaliação Externa SARESP, o dia da atribuição e do ingresso ao cargo desejado, conquistado, com dedicação de anos de estudo e quatro anos de espera, chega finalmente, regado a um choro de grande emoção e um abraço bem apertado de minha mãe me parabenizando pela conquista.

De acordo com Nóvoa e Vieira (2017, p. 28) “os anos iniciais, como professor, são decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão, para fortalecer a nossa identidade profissional e para afirmar uma posição junto dos colegas mais velhos”. Nesta passagem, pude perceber o impacto e a forma como os colegas de profissão nos acolhem e nos integram. Nessa altura da docência, praticamente dançava a valsa de debutante na profissão, completava quase quinze anos na carreira e em sala de aula, anos de trocas, partilhas, desafios, superações, muita aprendizagem, troca de conhecimentos, vivências e experiências, que me constituíram e me constituem até hoje, junto dos pares que compartilharam comigo o percurso.

Chegava a hora de me despedir das crianças, da turma, da escola e da equipe escolar, do cargo efetivo de PEB I, onde trabalhei quatro anos consecutivos. Despedia-me da zona de conforto da docência, dos guardados pedagógicos, dos colegas de trabalho, da sala de aula, das atividades docentes e partia para uma nova fase na carreira, com uma mistura de sentimentos e emoções. Mais uma vez: alegria, conquista, desejo de expansão na carreira, para contribuir, colaborar, partilhar as vivências e as experiências adquiridas ao longo da caminhada, junto aos Professores, que dali em diante, constituiria a equipe docente de trabalho e de gestão, para conduzir e orientar pedagogicamente.

Priscila Orientadora, veste a saia e leva a didática docente,
Para fora das quatro paredes.
A saia colorida leva histórias, ganha sentido e vida,
E se torna inspiração para muita gente.

Priscila orienta, inspira e compartilha,
Didáticas, metodologias e faz a mediação,
Este complexo universo pedagógico,
Constitui a Orientação. (Oliveira, 2022, p. 214)

Carregava comigo as experiências, como concebida por Larrosa (2002):

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

As experiências docentes tocaram e permaneceram, mesmo diante de um novo cargo. A partir da posse, o processo de Integração, promovido pela PMS, articulado à Secretaria de Recursos Humanos e da Educação e destinado aos servidores públicos que ingressam na rede municipal por concurso público ou por contratação para que conheçam procedimentos, expectativas, direitos, deveres frente ao desenvolvimento de suas ações profissionais. No dia seguinte à integração, iniciava uma nova experiência.

Assumi a vaga de Orientação Pedagógica na EMRC, no dia 01/12/2011, onde trabalhei dois anos consecutivos (2011-2013) e, após o processo de remoção obrigatória, fixei sede na EMQB. Desde 2014 esta experiência vive um relacionamento de união estável, somando quase dez anos.

Minha atuação como Orientadora Pedagógica nesta rede, caminha para mais de uma década. Ao longo destes anos, vivenciei situações diversas, desafiadoras, inimagináveis, as quais me obrigaram a lidar com circunstâncias, cenários e contextos inesperados, exigindo trabalhar na iminência e buscar, junto aos pares, os saberes e os fazeres, como possibilidades de elucidar na inconstância.

O trabalho como Professora apresenta desafios que envolvem expectativas, inseguranças e dúvidas, do mesmo modo como Orientadora Pedagógica. A atribuição e a necessidade de agir, intervir, fazer face aos desafios propostos pela experiência, refletir sobre o cotidiano da prática escolar, clarear na direção da formação e também da transformação, são desafios que conduzem a uma reflexão sobre o papel político do educador, da educadora que sou e dos educadores que se formam junto a minha atuação.

No entanto, junto com o cargo, alguns encargos: resistências, olhares, pré-julgamentos, situações que despertaram motivações e desmotivações, provocações, reflexões e superações, tanto sobre o gerenciamento pedagógico de uma unidade escolar, quanto sobre a forma de conduzir a equipe docente, diversa, onde várias Professoras estavam (e estão) em etapas e níveis de carreira, iguais ou até superiores ao meu.

Senti a necessidade de inserir algumas problematizações e iniciar o rompimento de alguns paradigmas, juízos de valor e estereótipos sobre idade, aquisição de conhecimento, tempo da/na carreira, hierarquização e estabelecimento de relações, as maneiras de “re-existir e de resistir”, conforme adverte Brito (2017, p. 13), entendendo assim o Orientador Pedagógico como um sujeito que também faz parte do processo, se constitui nele e com ele.

Estava na escola. Era, também, uma trabalhadora. Parte que constituía aquele emaranhado de sujeitos, de concepções, de visões e de modos de agir. E minha voz já tinha as marcas de um processo de constituição no qual a interlocução com

autores e pesquisadores foi central. O meu trabalho docente havia sido ressignificado pelas análises, reflexões e reformulações de diferentes produções teóricas. (Brito, 2017, p. 13).

Olhando para esta ressignificação e para outros lados, inclusive o lado de dentro, recordo-me das inquietações e das indagações, provocativas e constantes, as quais me faziam pensar e refletir sobre o papel, a identidade, a responsabilidade e a forma com que chegamos na Orientação Pedagógica.

Era quase impossível não questionar e refletir sobre quem “orienta o Orientador” e ao mesmo tempo “se deveria pertencer a alguém esta responsabilidade”, uma vez que a “formatação” para o exercício da função/cargo foram “configuradas” em linhas gerais, no processo de formação inicial, no processo da docência e no processo de Integração da PMS, mas que, não necessariamente suficientes para o desenvolvimento dos saberes e dos fazeres profissionais da Orientação Pedagógica.

Simultaneamente, o direcionamento deste olhar remete aos fatores que contribuíram com a minha atuação enquanto Orientadora Pedagógica: o primeiro deles foi o diálogo com a ex-Orientadora Pedagógica na escola em que lecionei, pouco antes de minha saída definitiva. Ela me apresentou o cargo, que agora faz lembrar a frase de Caetano Veloso na música “Dom de iludir” - “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é” (Veloso, 1977). Sua fala destacou, de forma geral, os processos, o modo das reuniões, as belezas e as tensões próprias do desenvolvimento do trabalho, mas também revelou o primordial: a importância da presença do Orientador Pedagógico e o quanto este profissional estava próximo do aspecto mais importante na escola: o pedagógico - o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e do trabalho docente. Lembro da conversa franca e do meu sorriso durante aquela conversa.

Outro fator foi a recepção e as orientações da supervisora de Ensino da unidade escolar na EMRC, assim como o esclarecimento de algumas informações sobre a escola, os aspectos positivos, os que despontavam melhorias, ajustes e alinhamentos, assim como orientações sobre os documentos da rede, setores a recorrer, a importância da comunicação com a Supervisão de Ensino e a equipe gestora da unidade. Foi uma conversa de acolhimento a quem estava chegando e iniciando uma nova fase na carreira e no cargo de um universo ainda desconhecido.

Este acolhimento e acompanhamento foi deveras significativo e importante no processo de indução profissional, o qual reforça o exposto por Nóvoa e Vieira (2017, p. 9), implica mudanças profundas, no sentido de abandonar uma visão individualista da profissão e instaurar processos coletivos de trabalho. Nesta conversa senti que não estava sozinha,

estabeleciam-se referências a quem eu poderia recorrer.

Além destes fatores, os diálogos, as trocas e os auxílios dos pares mais experientes, durante o intervalo das reuniões, nos momentos de convocações feitas pela Secretaria da Educação para a formação dos Orientadores Pedagógicos, foram essenciais para mim, conforme reiteram Nóvoa e Vieira (2017, p.4) “a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior, mas através de um reforço do trabalho entre os pares”. Assim, a apresentação da organização do trabalho, as sugestões de materiais, os contatos, foram trocas valiosas para o desenvolvimento de minhas ações e são até hoje.

Ter apoio nesse período foi, e é imprescindível até hoje, pois estimulou a confiança e inspirou forças para lidar com o novo contexto. As atribuições e o cargo mudaram, mas a essência em ser Professora jamais. Não esquecer o local de onde vim, do chão que pisei, trabalhei e em que lecionei por tanto tempo são fundamentos primordiais na condução do meu trabalho, levo comigo as vivências, as experiências e as aprendizagens deste tempo, não no sentido de pressupor que serão suficientes para transpor certas necessidades, mas para mediar e ajudar a enfrentar, como também superar o que viria (e vem) pela frente.

Outro fator de relevância, para a constituição de minha identidade, dos saberes e fazeres da profissão, foi o curso de especialização em Coordenação Pedagógica, oferecido pela UFSCAR em parceria com a rede municipal.

Os textos da Professora Sandra Riscal (2014) se tornaram mais um divisor de águas em minha trajetória profissional, um conhecimento promotor de abertura de olhar, de identificar o real papel do Orientador Pedagógico dentro da unidade escolar. A partir deste curso, meu percurso não foi mais o mesmo, alguns posicionamentos foram alterados, revistos e reconduzidos. Um conhecimento libertador, que contribuiu para o rompimento de alguns paradigmas, funções desviadas, concepções equivocadas e ainda para firmar e afirmar meu posicionamento enquanto Orientadora Pedagógica no cotidiano escolar, de modo que, a partir dele, as vivências e as experiências foram ressignificadas.

Partindo das vivências,
No desvelar-se de si,
Os marcos e as marcas,
Costuram os caminhos percorridos até aqui.

Permitindo ser sujeito, traçando semelhanças,
Com efeito, ressignificam imagens e lembranças.
Os recortes e as colagens, as recordações e as referências,
Intercruzam os saberes, com as minhas experiências.

Reflito sobre o papel do Orientador Pedagógico,
Aproximando-me dos estudos teóricos.
No cotidiano da escola, meu cargo e função,
Desdobra-se, junto aos Professores, nossa formação.

Olho para trás, ressignificando as imagens das experiências que nos tocam, desta trajetória formativa, das diversas situações que desgastaram, conflituosas, tensionadas, como também gratificantes e emocionantes, seja na articulação com a equipe docente, com a gestão escolar, com a comunidade, no atendimento às inúmeras famílias, com os pares e com os ímpares, de forma a nos constituir paulatinamente, a cada fase da carreira, da atuação e de nosso desenvolvimento profissional no fazer da Orientação Pedagógica.

Ao me debruçar nesta escrita, percebo seu efeito reversivo sobre a atividade mental e de grande importância, exposto por Bakhtin e Volochinov (1985, p. 118) a qual se põe a “estruturar a vida interior” e lhe oferece “uma expressão ainda mais definida e mais estável”, tornando a escrita de si formadora, complementada por (Passeggi, 2010, p. 1) promotora de “aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida, e a reinvenção de si: transformação das representações de si mesmo mediante a vida ressignificada”. Nesta ressignificação, os recortes e as colagens desta produção e desta pesquisa, partem deste lugar de fala, considerando as ações do nosso cotidiano, dos papéis diários, de ordem física e funcional, vislumbram novos elementos e novas reflexões frente aos entraves múltiplos do dia-a-dia.

Um cotidiano impregnado de humanidade, sentimentos e emoções, (individuais e coletivas), que nos aproximam da interioridade docente. Ao captar as vozes, exercitamos a escuta, habilidade tão necessária nesta relação interpessoal. E, neste cotidiano, ao me deparar respondendo às questões profissionais de expectativas futuras para a redação do documento Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, faço o estabelecimento de uma meta profissional: cursar o Mestrado para aprimorar e aperfeiçoar o conhecimento, contribuir com a sociedade e com a rede em que trabalho.

Em 2019, inscrevi-me para o processo seletivo das disciplinas em caráter Especial, e fui contemplada como aluna na Disciplina “Formação de Professores: aspectos históricos, políticos e pedagógicos”, fomentando ainda mais meu olhar sobre as questões docentes. A tentativa de ingresso regular foi sem sucesso na ocasião, em compensação, os incentivos foram diversos, tanto das Professoras quanto das colegas da disciplina: “Não desanime! Sua hora logo vai chegar, perfil você tem, é só não desanimar”.

Paciência talvez não seja a minha maior virtude, mas persistência certamente é. Um atributo de meu devir docente. Ouvi atentamente os incentivos e aconselhamentos, e

considerando que minha vida pessoal, profissional e acadêmica é feita de “esperas”, essa etapa também não foi diferente. Três anos se passaram e, após três processos seletivos, “as cadeiras viraram para mim” e meu nome estava na lista dos contemplados no processo seletivo de 2021, para o curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de São Carlos - campus Sorocaba.

À medida que revisito as páginas da minha vida, faço o resgate das histórias, das etapas e dos ciclos da profissão e do trabalho, um processo que permite rever as lutas e as vitórias, os espaços, os tempos e os lugares, “espaço delineado por outros escritos nossos e leituras de textos de outros pesquisadores” (Abrahão, 2011, p. 165), desenhado por discussões com pares, com os ímpares e conosco mesmos, compreendendo-se como sujeito no processo de narrar, como um processo formativo, uma narrativa do experienciado, formando uma trama com sentido e significado, a qual contribui para tornar claro os aspectos, as dimensões e os momentos da própria formação, dos caminhos que percorri e percorremos, das escolhas, das vivências e das experiências, que se relacionam ao contexto particular, singular, social, político e cultural, de modo não lineares, uma vez que a própria vida não tem essa natureza.

Disse Guimarães Rosa:

“Viver é um rasgar-se e remendar-se”

No percurso deste curso,

Costuro com palavras, o meu “desvelar-se”.

Revelo como elemento de importância,

Reflico sobre todas as circunstâncias,

Na construção dos deslocamentos,

Na sensibilização dos desdobramentos.

Descritivamente documentado,

Linhas, letras, palavras e fatos, fundamentado.

Memórias, fotos, momentos e conteúdo,

Minha história e objeto de estudo.

A ressignificação das imagens, são lembranças, recordações e referências (Abrahão, 2011), enquanto sujeito, singular e plural na docência, ao relembrar o começo, revivo, escrevo, teço as memórias de minhas experiências. Neste exercício, teci, escrevi, bordei, transcrevi, recortei e coleí minha história, assumindo minha identidade, sendo autora, produtora e intérprete, no percurso de minha formação pessoal, acadêmica e profissional, de forma crítica e reflexiva. Ao visitar tempos, espaços, lugares, pessoas, revisito minha constituição, composição de papéis, memórias e registros, marcas e marcos, lembranças, de tempos e momentos significativos de minha vida.

No desvelar da escrita do processo de formação pessoal e profissional, compoño o Memorial desta pesquisadora, revisitando a escrita do “Memorial - minha versão de escrita narrativa em Cordel”, afloram as emoções desabrochadas em lágrimas, transbordando em mim sentimentos que revelam o quanto a nossa história, as pessoas de nossa convivência, as vivências, as experiências, as aprendizagens diárias, os desafios e as superações, nos constituem e se constituem em guardados nossos e, de como a Arte pode se tornar um relicário, afagando a nossa vida, as nossas memórias, como uma poesia que nos escreve, transcreve e imprime, em versos e rimas. Como instrumento desta narrativa e durante o percurso do texto da presente pesquisa, excertos, trechos e momentos estão registrados em Literatura de Cordel, fruto da leitura, releitura, revisão e ressignificação do meu “Memorial” (Oliveira, 2022).

Ao escrever sobre esta vida ressignificada, queremos inclinar o olhar para compreender a constituição do Orientador Pedagógico, analisando o processo, os tempos e os espaços que nele ocorrem, considerando os saberes e os fazeres que se encontram e que geram outros novos, que podem construir atalhos, encurtar distâncias, aparar as arestas e diminuir as lacunas, do lugar comum destes profissionais. Nossa identidade profissional se apresenta como um aspecto basilar para a nossa constituição, uma vez que as questões singulares assumem relevância no exercício desta atribuição, assim como nossa história pessoal, nossa trajetória de formação, os desejos, as necessidades e o modo de ingresso na função (Placco; Souza; Almeida, 2012).

Ao considerarmos a identidade profissional, os saberes e os fazeres da/na Orientação Pedagógica no desenvolvimento das ações a partir das vivências e das experiências, as memórias e as histórias subsidiam a reflexão individual e coletiva no anseio de encontrar perspectivas e possibilidades, mesmo diante dos limites e das complexidades.

Um cenário repleto de desafios, adversidades e dificuldades que impactam o desenvolvimento de nossas atribuições, dos saberes e dos fazeres, os quais revelam a necessidade de ações formativas. Nesse cenário, algumas situações tendem a gerar desânimo, mas a persistência, aprendida durante os anos de docência, ancora-se no fazer orientador e à medida que as transformações ocorrem, as possibilidades são produzidas, conduzindo a um movimento de reflexão sobre o que já realizamos, ressignificando as ações, pautando-nos em outras lentes.

Na via dos saberes e fazeres da Orientação Pedagógica, a temática torna-se necessária, atual e revela uma rotina de enfrentamentos e desafios diários, no entanto, vislumbra o aprimoramento do desenvolvimento profissional do Orientador Pedagógico, sejam iniciantes

ou experientes, buscam, de forma hercúlea, ressignificar-se, descobrindo-se, cada vez mais, sujeitos em constituição, em constante formação e transformação e o Cordel na sequência, apresenta o texto de Introdução.

Iniciada a apresentação,
Na sequência, o texto de Introdução.
Lançamos a pesquisa,
Pesquisa como contribuição.

Estudo, conhecimento, produção.
Um passo à frente: valorização.
Dimensão político pedagógica: formação.
Orientação Pedagógica e sua constituição.

Trago para início dessa prosa,
Versos mineiros de Guimarães Rosa
Se é junto dos bons que melhoramos,
Nessa máxima, seguimos e acreditamos.

Em seu pensamento caminho,
Juntos ficamos melhor,
Com muita luta e dedicação,
No campo da Pedagógica Orientação.

Por onde for, floresça, vá,
Buscando sempre “miorá”.
Semeando vivências,
Colhendo experiências.

Projetando perspectivas,
Partilhando conhecimento,
Nutrindo novas histórias,
Construindo nossas memórias.

INTRODUÇÃO - Para início de conversa...

É junto dos bão que a gente fica mió.

Guimarães Rosa

Na anúncio desta introdução, trago para início desta conversa, os versos atribuídos a Guimarães Rosa, ilustrados nesta linguagem mineira, compreendendo adjetivamente “os bão” como as boas companhias, as pessoas que agregam, que trazem novidades, aquelas que nos possibilitam momentos diversos, nos provocam a ver novas e outras formas de olhar, estimulam pontos de vista diferentes, nos ajudam a construir novas histórias, novas perspectivas, partilham seus conhecimentos e, nessa troca, alimentam nossa constituição, enquanto sujeitos, profissionais da educação do campo da Orientação Pedagógica, os quais percorrem uma trajetória individual e coletiva, trilhando um devir.

Nesse sentido, esta conversa tem o objetivo de compreender a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os seus saberes e os seus fazeres, enquanto sujeitos no cotidiano escolar.

Etimologicamente a palavra “constituição” vem do latim “constitutio, de cum + statuere = esta- tuir conjuntamente, indicando organização, composição, ato de firmar, de estabelecer, de construir”. De acordo com o Dicionário Houaiss, a palavra “constituição” significa “substantivo feminino, que significa ato, processo ou efeito de constituir; conjunto dos elementos que constituem algo, composição”, já o dicionário Aulete, complementa a terminologia como “ação, processo ou resultado de constituir; estabelecimento, formação; maneira como está formado, constituído, composto, ou estruturado um conjunto de (coisas, seres vivos, grupo de pessoas)”.

Partindo da etimologia da palavra, Vygotsky (1991), no intuito de abrir caminhos para uma psicologia que predispuesse a construção de um sujeito social, mediante a compreensão de que sujeito e subjetividade são constituídos e constituintes nas e pelas relações sociais, acreditava que a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana, que acontece em situações concretas de vida, e que aquele atribui significado à produção material e à produção cultural, próprias na prática humana. Um sujeito que não se dilui no outro nem se perde no social, mas adquire singularidade na relação com o outro, em relação ao outro, sendo esse outro uma complexidade apresentada e representada de diferentes modos.

Nesse sentido, compreendemos o Orientador Pedagógico como um profissional da Educação, constituído no magistério ou pelo magistério, com função específica e distinta do

docente que atua em sala de aula, no entanto, seus conhecimentos e habilidades específicas, revelam tanto quanto a complexidade deste profissional, as quais serão evidenciadas no decorrer do presente estudo.

Os pilares desta conversa, sustentam-se nos aportes teóricos de: Placco e Almeida (2015), Placco, Souza e Almeida (2012), no sentido de considerar este profissional, como um dos atores que compõe o coletivo da escola, um mediador que direciona suas ações para a transformação, consciente de que seu trabalho não se faz de forma isolada mas sim de forma coletiva e Tardif (2002) que traz a âncora sobre o conceito dos saberes como base para a atuação e para a formação profissional, compreendendo estes saberes, como conhecimentos, competências e habilidades que são mobilizados diariamente.

Desse modo, passamos a compreender os saberes e os fazeres do Orientador Pedagógico, atravessados pelos saberes da docência, da formação profissional e pela função mediadora de seu fazer, uma ação de sincronicidade, vivenciada em um processo consciente e crítico.

Cabe destaque às várias terminologias utilizadas para nomear este profissional, neste sentido, optamos por Orientador Pedagógico³, considerando ser a denominação adotada pela rede pública municipal de Ensino de Sorocaba, lugar de atuação dos sujeitos desta pesquisa e da pesquisadora, no entanto, as terminologias adotadas pelos autores, serão respeitadas em sua íntegra.

Pensar sobre as questões de ordem pedagógica de uma escola, seja no sentido de coordenar, orientar, articular, mediar ou formar, é pensar também a quem pertencem estas funções e ao que se referem efetivamente. Articular o projeto pedagógico, mediar situações, transformar o ambiente escolar, são funções designadas ao que a literatura denomina “Coordenador Pedagógico”, profissional relativamente recente no campo educacional, que faz lembrar, um artesão, que recorta, cola, pinta, borda e costura, com muita atenção, cuidado e minuciosidade, para que nada descole, manche ou se desmanche durante seu processo de

³ Orientador Pedagógico é o termo atribuído na cidade de Sorocaba, ao cargo responsável pelo acompanhamento e coordenação do trabalho pedagógico da escola. Cargo criado após concurso público de ingresso em 2007, extinguindo e reunindo em um só, dois cargos até então vigentes: “Coordenador Pedagógico” e “Orientador Educacional”. Integram o Quadro do Magistério e a classe do Suporte Pedagógico (Supervisores de Ensino; Diretor de Escola; Vice-Diretor e Orientador Pedagógico). Denominações diferentes são utilizadas em outros municípios e estados, para esse cargo/função, neste texto utiliza-se o termo Coordenação Pedagógica e/ou Orientação Pedagógica, adequando as referências, os autores/as e pesquisadores/as da área, respeitando a denominação utilizada pelos/as mesmos/as. Ao citarmos Orientador Pedagógico nos referimos aos profissionais que exercem a orientação pedagógica, independente do gênero feminino ou masculino.

uso.

No contexto do cotidiano escolar, analisando as atribuições de um Orientador Pedagógico, observamos que as tarefas de orientar pedagogicamente, coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar, acompanhar sua execução, conduzir e mediar as reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivas (HTPC), como ações formativas e ainda, articular a busca de ferramentas e recursos, para colaborar e tentar minimizar as necessidades e lacunas, existentes no âmbito escolar, são atividades e ações intrínsecas aos fazeres da Orientação Pedagógica.

À medida que analisamos as atribuições deste profissional, observamos a complexidade de sua atuação e a relevância fundamental de sua presença na escola, no sentido de garantir o objetivo primordial no processo educativo escolar: a educação de qualidade a todos os estudantes.

Partindo deste pressuposto, consideramos o Orientador Pedagógico como um “elo integrador” (Leite e Silva, 2010, p. 1) e por isto, é de fundamental importância inclinar o olhar sobre este sujeito e sobre o seu processo de constituição profissional, no sentido de considerar seus saberes, fazeres, complexidades e possibilidades para o desenvolvimento de suas atribuições enquanto sujeitos no cotidiano escolar.

Ao discorrer sobre este processo Brito (2017, p. 13) revela um cenário de “trabalho, estudo, leituras, embates e a vivência do processo (belo e tenso) de constituição do coletivo de trabalho”, nos provocando a refletir e problematizar as ações da/na Orientação Pedagógica, as quais estão intrinsecamente relacionadas ao fazer docente e ao Projeto Político Pedagógico da escola.

No contexto de cada escola, o Orientador Pedagógico depara-se com a necessidade de configurar e reconfigurar suas ações constantemente, diariamente, buscando relacionar os saberes aos fazeres, para alcançar indícios e possibilidades no desenvolvimento do trabalho. Analisa e acompanha os planejamentos, de modo a mediar e contribuir com os processos formativos continuados junto ao trabalho docente, refletindo sobre a sua prática, sobre o desenvolvimento das suas atividades e sobre a sua atuação profissional pedagógica.

Embora o termo “formação continuada” tenha se transformado num grande guarda-chuva, como afirma Gatti (2008), não se pode deixar de considerá-la no processo de constituição de um sistema educacional de qualidade social, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Trata-se de entender as mutações pelas quais passam todas as profissões na sociedade contemporânea globalizada e a complexidade das particularidades da atuação docente nos diferentes níveis e etapas de ensino.

Cabe destacar que a formação continuada é requisito imprescindível para o trabalho, em função das constantes mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias, além das mudanças no mundo do trabalho, mas também exige o desenvolvimento de políticas públicas como resposta aos problemas característicos dos sistemas educacionais e condições para que sejam desenvolvidas, as quais impactam nos saberes e nos fazeres destes profissionais, destaque também mencionado no documento orientador da rede ora pesquisada, o Marco Referencial da cidade de Sorocaba (Sorocaba, 2017).

Esta produção traduz a busca por respostas a experiências profissionais e, ao lado da relevância acadêmica e social da pesquisa ora delineada, parte-se destes pressupostos e do lugar de fala, revelando as vivências e as experiências ao longo de minha trajetória enquanto estudante, Professora, Orientadora Pedagógica e profissional da educação da rede pública de Sorocaba.

Almejando corroborar de forma teórica e prática, a presente pesquisa lança-se no sentido de contribuir com a construção de conhecimento no campo, com as ações formativas e constitutivas junto aos Orientadores Pedagógicos, os quais têm a formação contínua como principal atribuição e desafio. Intencionamos apresentar este processo frente à sua atuação, compreendendo-o em sua dimensão político e pedagógica e em seu desenvolvimento profissional, problematizando o cotidiano do campo, em relação aos seus saberes e aos seus fazeres, ora apresentado:

Problema de Pesquisa

As funções e as atribuições do Orientador Pedagógico se tornam ainda mais complexas e consideráveis diante de contextos e realidades tão distintas, desfavoráveis e desafiadoras e, por conseguinte, tão necessárias à reflexão sobre a sua constituição, enquanto formador e sujeito histórico, que ao formar também se forma, no sentido de compreender o modo como a formação deve estar ligada à profissão (Nóvoa, Vieira 2017).

Nóvoa e Vieira (2017) compreendem a escola como um lugar estratégico para a mudança, lugar que concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino e de aprendizagem, onde as metas governamentais são implementadas e as políticas educacionais vivenciadas e experimentadas, porém, em algumas situações e circunstâncias, em condições desfavoráveis para as mesmas.

O funcionamento cotidiano da unidade escolar efetiva ou não as propostas declaradas para o ensino, uma vez que, neste espaço se desenrolam as histórias de vida de Professores,

crianças, funcionários e especialistas e, ao conhecer a escola, verificam-se os problemas e as perspectivas que dela decorrem, com vistas à implantação de um lugar autônomo (Silva, 1998).

Ao problematizar o cotidiano do campo da Orientação Pedagógica, bem como os saberes e os fazeres do Orientador Pedagógico, problematizamos também as lacunas e os distanciamentos entre a teoria e prática, as necessidades da realidade, a relação entre os elementos que constituem estes profissionais em seu desenvolvimento e atuação profissional no devir da escola enquanto sujeitos históricos.

Nesse sentido, inclinamo-nos à seguinte questão: Como se constitui o Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes e os fazeres da sua profissão?

Objetivos

Por almejar contribuir com as pesquisas e com a construção de conhecimento no campo, vislumbramos os seguintes objetivos nos âmbitos gerais e específicos:

Objetivo Geral

Compreender a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os seus saberes e os seus fazeres enquanto sujeitos no cotidiano escolar.

Objetivos Específicos

1. Apresentar a constituição do Orientador Pedagógico da rede municipal de Sorocaba, a partir do referencial teórico (perfil de formação e atuação), sob a perspectiva de dois eixos: saberes e fazeres;

2. Identificar de forma descritiva, na visão dos Orientadores Pedagógicos que atuam na rede municipal de Sorocaba, a partir dos instrumentos metodológicos, o decurso formativo profissional, os espaços e tempos da formação continuada (saberes);

3. Analisar as complexidades e as possibilidades do campo, descritas pelos Orientadores Pedagógicos, nas narrativas, sobre o desenvolvimento de suas ações (fazeres), no cotidiano escolar da/na Orientação Pedagógica.

Conjuntamente à relevância acadêmica e social aqui delineada, esta produção traduz a

busca por respostas a experiências profissionais vivenciadas no decorrer de minha trajetória enquanto Professora, Orientadora Pedagógica e profissional da Educação, dando origem à pesquisa que agora se apresenta e que, a partir da introdução, organiza-se em três capítulos da forma exposta.

O Capítulo 1 apresenta o referencial teórico e intitula-se: “Orientador Pedagógico: o elo dos laços no cotidiano escolar”; objetiva valorizar os conhecimentos construídos pelas pesquisas brasileiras e alicerçar a base teórica sob a qual produziremos nossa pesquisa, como também, apresenta a constituição do Orientador Pedagógico da rede municipal de Sorocaba, sob a perspectiva de dois elos: os saberes e os fazeres e como as produções definem este profissional, suas atribuições e especificidades no cotidiano escolar.

O Capítulo 2 apresenta a abordagem desta pesquisa e a Metodologia, ora intitulado “Os vínculos metodológicos da pesquisa”, na pretensão de identificar e descrever na visão dos Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Sorocaba, o decurso formativo profissional, os espaços e tempos da formação continuada (saberes). Trazendo em seu título uma analogia botânica, desenvolve-se a partir da consideração dos sujeitos, do cenário e do contexto em que estão inseridos, apresentando as ramificações dos caminhos percorridos. De forma descritiva, apresenta os instrumentos metodológicos desta pesquisa: o Estudo Documental, o Questionário de Pesquisa e a Roda de Conversa.

O Estudo Documental pauta-se nas documentações e legislações que esboçam e delineiam alguns saberes e fazeres dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Sorocaba. O Questionário apresenta os dados sobre o perfil, a formação e o desenvolvimento profissional, conforme Apêndice I, produzido e enviado via Google Formulário, disparado para os Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Ensino de Sorocaba, via Secretaria da Educação, devidamente autorizado (conforme anexo 1), protocolado sob o n.º 101043/2022 junto ao Comitê de Ética e Pesquisa - Plataforma Brasil, o qual possibilitou o estabelecimento de estreita relação com a constituição destes sujeitos, trazendo o olhar para o coletivo, fundamento primordial para a configuração do trabalho e para a atuação do Orientador Pedagógico. A Roda de Conversa finaliza a etapa metodológica em um movimento dialógico, significativo, repleto de reflexão e emoção, oportunizando vez e voz aos participantes, conforme triagem estabelecida e apresentada no percurso metodológico.

O Capítulo 3 intitula-se “Peregrinos ou Turistas: Quem somos NÓS e como NOS constituímos?” e apresenta de forma analítica, as complexidades e as possibilidades do campo, reveladas pelos Orientadores Pedagógicos, nas narrativas, sobre o desenvolvimento de suas ações (fazeres) no cotidiano escolar, da/na Orientação Pedagógica. Analisadas a partir do

método por Triangulação de Dados, estratégia de diálogo que amplia a possibilidade de explicações para determinados fenômenos a partir do uso de diferentes dispositivos, no caso, documentais, instrumentais e narrativos, apresenta-se como uma estratégia que possibilita o diálogo entre as abordagens, qualitativa e quantitativa, por prismas diferentes articulados metodologicamente.

Na finalização, pretende-se com as Considerações apresentar tessituras sobre a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os seus saberes e os seus fazeres enquanto sujeitos no cotidiano escolar. Apresentamos o processo, os resultados considerados, de modo a expor as contribuições para a ampliação de conhecimento do/no campo, destacando as inferências sobre a constituição destes profissionais, indicando possibilidades e ações que venham contribuir para a atuação profissional no que concerne orientar, coordenar, articular, formar e transformar.

Ao passo que vislumbramos novas produções e pesquisas no campo, reconhecemos o trabalho pedagógico como atividade fundamental destes sujeitos, evidenciando os caminhos percorridos e o quanto ainda falta percorrer, sem esquecer o início desta conversa: se *“é junto dos bão que a gente fica mió”*, então é junto deste coletivo que intencionamos a pesquisa, no sentido de melhorar e avançar.

Iniciada a Introdução,
Para o próximo capítulo, seguimos.
Com o referencial teórico em mãos,
Os elos desta conversa construímos.

Para compreender a pertinência,
Buscamos as principais referências.
Profissional no cotidiano escolar,
Elo que constrói laços, de forma singular.

Elos se desenvolvem na leitura da realidade,
Elos compreendem a constituição na coletividade.
As contribuições, trazem discussões recorrentes,
Os estudos revelam que o campo ainda é recente.

O primeiro elo trata sobre o Fazer,
Elo articulado ao Saber,
Elos da atuação profissional,
Partem do estudo e do referencial.

O segundo elo, trata do Saber,
Entrelaçado ao elo do Fazer,
Relacionado ao conhecimento e à formação,
Tardif é a referência nessa questão.

No decurso do processo histórico,
A função ganha diferentes proporções.
O papel do Orientador Pedagógico,
No excurso, sofre mutações.

Ao ocupar os espaços,
Os estudos revelam um devir,
Os equívocos aparecem,
Vejam no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 1 - Orientador Pedagógico - o elo dos laços no cotidiano escolar

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreender, mas para incorporar. Entender é parede; procure ser árvore.

Manoel de Barros

Na tentativa de ser árvore, como diz o poeta,
Vejo a poesia como a loucura das palavras,
Festa verbal, de leitura aprofundada,
Ressonância de letras, de poesias guardadas.

Se as palavras poesia guardam,
Mais do que emoção,
Permitem-nos incorporar,
Para além da compreensão.

Requer sensibilidade, entendimento,
Brotam insignificâncias.
Requer criatividade, conhecimento,
Brotam as relevâncias.

O capítulo primeiro,
O referencial vem apresentar,
Orientador Pedagógico,
Como elo no cotidiano escolar.

Conhecimentos construídos,
As pesquisas brasileiras valorizar,
Base teórica sustentada,
Nossa pesquisa alicerçar.

Elo: etimologicamente, do latim *annellus.i*. Designação de cada uma das argolas que formam uma corrente; em sentido figurado: união ou relação construída entre pessoas ou coisas; conexão. Para a botânica: ligação que une uma planta a outra; gavinha. Seus sinônimos: relação, conexão, gavinha, união.

Nesta pesquisa apresentamos na Introdução o Orientador Pedagógico como um “elo” que une, reúne e integra o desenvolvimento das ações no cotidiano da escola. Neste capítulo, apresentamos os dois elos que constituem o Orientador Pedagógico: os **fazer**es e os **saber**es,

os quais formam os laços no cotidiano escolar.

Interessa-nos conhecer a definição de Orientador Pedagógico nas produções, as atribuições definidas pela literatura acadêmica e as especificidades da Orientação Pedagógica. Apresentamos o referencial teórico sob o título: “Orientador Pedagógico: o elo dos laços no cotidiano escolar”, com o intuito de valorizar os conhecimentos construídos pelas pesquisas nacionais, de modo a fazer um alicerce, sobre os conceitos e a base teórica sob a qual produziremos nossa pesquisa.

Ao analisar a complexidade de atuação deste profissional, suas especificidades e particularidades, observamos a relevância fundamental de sua presença na escola, como um elo de ligação entre os sujeitos e as ações que se concretizam no cotidiano da escola, uma poesia nem sempre compreendida, mas que deve ser incorporada.

O Orientador Pedagógico como um elo, transcende a compreensão dura, estática e não flexível, um elo-sujeito que procura ser árvore, fazendo analogia às considerações de Manoel de Barros, na epígrafe inicial deste capítulo, incorpora e transborda entre os tempos e os espaços do cotidiano da escola.

Para discorrer sobre este profissional, faz-se necessário olhar para os vínculos que sustentam a introdução, o contexto escolar, o processo histórico no Brasil, o percurso que vem legitimando a presença e a identidade deste sujeito, também formador, no ambiente educativo. Para alinhar essa linha histórica, trazemos como referencial teórico os estudos de Domingues (2014) e Placco (2010).

Na imagem: clips - peças para união.
Em sentido figurado: relação,
Em sentido aproximado: conexão,
Elos que se formam: orientação.

Elo que ratifica a necessidade,
Compreender as suas especificidades.
Elo de articulação e formação,
Sua particularidade: transformação.

Veremos os papéis e as funções,
Como também os fazeres e as atribuições,
O percurso histórico deste profissional.
Da Orientação Pedagógica educacional.

Prosa breve sobre a Orientação Pedagógica,
Reflexão por lente e documentação histórica,
Breve prosa sobre a pluralidade de seus saberes.
Formando elos com os seus fazeres.

Figura 2: Orientador Pedagógico - o elo do cotidiano Escolar



Fonte: Produção da Autora. Acervo Pessoal. Junho/2023

1.1 Primeiro Elo: Os FAZERES do Orientador Pedagógico

O primeiro elo trata dos **fazeres** do Orientador Pedagógico, relacionados às atribuições e atuação deste profissional. Veremos, a partir dos estudos e referencial teórico, a revelação do campo da Orientação Pedagógica, como um espaço recente na realidade das escolas públicas e a ratificação da necessidade de haver um profissional específico para as questões pedagógicas no cotidiano escolar.

Considerando a súmula de atribuições, da rede ora pesquisada, podemos observar que os fazeres do Orientador Pedagógico, relacionam-se de modo geral ao acompanhamento do planejamento escolar e docente, à organização e à avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, à formação continuada de Professores, ao envolvimento dos demais sujeitos do cotidiano: estudantes, diretores, funcionários de apoio, membros da comunidade escolar, inspetores, auxiliares de educação, estagiários e cuidadores, atribuindo-se também a função de implementar os programas e os projetos estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Tomando como referência a súmula de atribuições, para estes profissionais apresentamos os **Fazeres** da Orientação Pedagógica, produzidos e comentados a partir do olhar, dos saberes e fazeres da pesquisadora, os quais se articulam e aproximam-se por semelhança, organizados por eixos e distanciados da ordem literal da referida súmula, os quais se configuram em uma tarefa ávida e desafiadora, contudo, inescusável:

- I. Fazeres Operacionais;
- II. Fazeres Formativos;
- III. Fazeres Organizacionais e Avaliativos e
- IV. Fazeres Relacionais e Institucionais.

I - Fazeres Operacionais:

○ **Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática:** consiste em contribuir com a articulação das ações para o desenvolvimento do construto deste documento norteador das ações da escola, com planejamento, organização, mobilização e incentivo coletivo, junto aos docentes e aos demais sujeitos da escola, envolvendo-se de modo teórico e prático, contribuindo com estratégias e metodologias, para o alcance dos objetivos propostos no documento. Cabe destacar que colaborar junto ao PPP, é auxiliar a gestão da escola, a instituição de ensino, e, não necessariamente, assumir toda a responsabilidade, individualmente, frente aos registros, documentações e execuções, colaborar, indica fazer com, ao contrário de fazer só.

○ **Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução:** corresponde a sistematizar, estruturar, conduzir, articular e acompanhar os registros e as ações frente ao Planejamento Pedagógico dos docentes da escola, de modo a contribuir e intervir sempre que necessário, frente aos instrumentos documentais, metodológicos, avaliativos e curriculares. Além do Planejamento Pedagógico Curricular (organizados em Sequência Didática e/ou outra modalidade organizativa), o Orientador Pedagógico, também, assessora e acompanha, outros tipos de registros documentais tais como: Planos de Ação, Relatórios, Fichas Individuais, PDI, Atas de Conselho, Atas de Registro de Atendimento, entre outras.

II - Fazeres Formativos

○ **Orientar pedagogicamente o educador da instituição:** Corresponde às ações de condução, assistência, apoio, suporte, acompanhamento, de modo ativo e atento, aos docentes e aos demais educadores da escola, como também, de mediar os atendimentos entre escola e família no que diz respeito às questões de ordem pedagógicas (ensino e aprendizagem). Compreendemos por educadores, os profissionais que atuam na instituição escolar, o que torna ainda mais complexa a função do Orientador Pedagógico junto a todos esses sujeitos.

○ **Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente:** Consiste no desenvolvimento de ações formativas e continuadas no lócus escolar, de modo individual e coletivo, seja em momentos de HTPC ou em outros espaços e tempos. Discutiremos mais adiante, sobre estes aspectos e as condições para que os mesmos ocorram, mas cabe salvaguardar que, não se trata de uma demanda exclusiva do Orientador Pedagógico, mas das condições possibilitadas e do órgão institucional público como um todo.

○ **Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais:** Trata-se de possibilitar situações, momentos e oportunidades para que todos os elementos da escola participem frente aos objetivos previstos

nas dimensões dos planos operacionais, conforme as orientações da SEDU, Caderno nº 05 p. 14. No entanto, faz-se necessário o entendimento e o reconhecimento de um trabalho conjunto e colaborativo, entre todos os sujeitos, e, principalmente a existência de uma integração e parceria entre a equipe gestora, uma vez que, a Direção é elemento chave nesse processo.

III - Fazeres Organizacionais e Avaliativos

○ **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:** Consiste em auxiliar, assistir e colaborar, junto à direção de escola, nas diversas organizações da rotina escolar e na tomada de decisões, relativas às atividades mencionadas.

○ **Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção:** Refere-se à condução e contribuição, junto aos processos mencionados, pautando-se no Regimento Escolar e pareceres do Conselho Municipal de Educação.

○ **Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso:** Trata-se de apreciar, analisar, ponderar, considerar e reestruturar (transformar) quando necessário, junto aos processos e resultados de ensino e aprendizagem, estimulando possíveis e oportunas mudanças, junto à Unidade Escolar.

IV - Fazeres Relacionais e Institucionais

○ **Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniformidade dos preceitos pedagógicos da rede municipal de ensino:** Aborda ações de trabalho colaborativo junto à equipe de gestão da unidade escolar (Direção e Vice-direção) e Supervisão de Ensino, respeitando os princípios de urbanidade e relações hierárquicas.

○ **Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação:** Remete a colocar em prática os programas e projetos da SEDU, conforme as disposições previstas nos Cadernos de Orientações e Comunicados.

Apresentados aos fazeres da Orientação Pedagógica, no contexto ora pesquisado, percebemos o conjunto de ações, atividades e atribuições distintas com as quais este profissional lida no cotidiano da escola, demandas que envolvem documentação, orientação, avaliação e interação, em uma rotina movimentada, em condições diversas, as quais serão problematizadas e analisadas, no terceiro capítulo.

Discutiremos, ao longo desta produção, a partir da análise documental e dos demais instrumentos metodológicos, os desdobramentos, as mudanças, as alterações, o recorte do

contexto histórico e os impactos da criação do cargo na rede e no processo de constituição destes profissionais. Para o momento, seguimos, com a apresentação de um breve histórico, sobre a trajetória destes profissionais, os desdobramentos dos fazeres e os impactos na constituição e no desenvolvimento da profissão, considerando os estudos de Domingues (2014) entre outros referenciais teóricos.

O campo da Orientação Pedagógica apresenta uma trajetória profissional em construção, trata-se de uma profissão recente e Domingues (2014, p. 22) destaca este percurso histórico e a função deste profissional, constituído em um tempo dinâmico, somado por contornos específicos, que se explicam pela imersão neste processo.

O cargo ou a função de coordenador pedagógico, por se constituir num tempo dinâmico, foi acrescido(a) de contornos específicos, só explicados pela imersão no processo histórico. Assim a coordenação pedagógica vivenciada no século XXI é uma recriação daquela primeira, com outras demandas, gerada no tempo presente. A fluidez desse tempo traz novas exigências, novos modos de ser, novas demandas e outra perspectiva de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola, está empenhada de conhecimento e história que vai “recharacterizando” o coordenador pedagógico e propiciando que ele se estabeleça como um profissional a serviço da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada do docente na escola. (Domingues, 2014, p. 22-23)

De acordo com os estudos de Domingues (2014), a história e a legislação brasileira, deixaram registrados que parte das atribuições desenvolvidas hoje pelos profissionais do campo, esteve de alguma forma renunciada no sistema escolar e associada a outras funções e a outros cargos dentro do organograma educacional da época.

Na linha do tempo apresentada pela autora, os precursores do campo iniciam por volta do século XII, durante a história da inspeção escolar. No período confessional, de intensa influência religiosa, o acompanhamento das atividades institucionais era supervisionado pelos bispos e, posteriormente, a inspeção foi delegada ao “mestre escola ou escolástico” que, além de acompanhar as atividades nas instituições, tinha autoridade para conceder o direito de ensinar.

A influência da igreja declina, a indústria, o comércio e a burguesia em ascensão, a municipalidade assume a responsabilidade em relação à fiscalização das escolas, e, por volta do século XVIII, surge a figura do inspetor escolar público. Ao passo que o Estado assume a responsabilidade, a inspeção escolar se apropria da função fiscalizadora, caracterizando a supervisão nos períodos decorrentes.

Em linhas gerais, o Brasil não acompanha o desenvolvimento europeu, devido à colonização. O ensino, durante vinte anos, fica atrelado à Companhia de Jesus e os aspectos pedagógicos e administrativos são organizados conforme as concepções jesuítas. Os jesuítas

são expulsos em 1759, a estrutura administrativa do ensino se dilui e o Estado assume, pela primeira vez, a educação pública, mas, entre esses dois momentos, há um processo de treze anos. No período pós-colonial, surgem as transformações na sociedade com uma camada intermediária (comerciantes, artesãos e mineradores), as escolas começam a ser criadas, inicialmente nos centros urbanos, ainda de modo precário, tanto na inspeção quanto no corpo docente.

Na segunda metade do século XIX, São Paulo se destaca entre as províncias devido à organização e regulamentação da instrução pública, cria o cargo de Inspetor de Distrito em 1868. Com a República e a modificação do Conselho Superior, cria-se o cargo de inspetor escolar; por volta de 1897, o Conselho é extinguido e cria-se a Inspeção-geral na capital, que mantém a estrutura dos inspetores escolares. Já no século XX, o Estatuto dos Funcionários Públicos (1941), prevê o provimento de cargos para diretor, inspetor escolar e delegado escolar, cada cargo era provido de uma forma, considerando o tempo de experiência e a prova de títulos.

Domingues (2014, p. 23), referenciando Fusari (1997, p. 52) apontam que os inspetores, “quando havia oportunidade, necessidade e competência, realizavam um trabalho de formação dos educadores em serviço” e podem ser considerados os precursores destes profissionais.

Entre o final de 1950 a 1960, a formação dos Professores em serviço estava pautada no suprimento de falhas da formação inicial. Inicialmente eram ofertados cursos, palestras e reuniões, que visavam o aperfeiçoamento docente, o treinamento dos domínios de técnicas, para repetir e reproduzir. Com as transformações políticas e econômicas da década e o Plano de Assistência Brasileira, no Ensino Elementar, surge a Supervisão Escolar, coincidindo com a criação das habilitações em Pedagogia, em 1969 e, dentre elas a de Supervisão Escolar. Com a posterior integração das concepções e funções da inspeção e supervisão feitas pela LDB, o supervisor assume a função de fiscalizar o sistema, bem como a de orientar pedagogicamente.

Os estudos sobre a temática, realizado por diversos autores, como (Fusari 1997, Garcia 1997, Salvador 2000) apontam identificações implícitas e certa coincidência, entre o exercício da função e na promoção, do desenvolvimento profissional da equipe escolar, entre as ações do ‘supervisor escolar’ (articulação entre as dimensões administrativas e pedagógicas) e a do ‘coordenador pedagógico’ (atuava na relação pedagógica no âmbito escolar, frente à organização para a aprendizagem dos estudantes e no acompanhamento da ação pedagógica dos Professores).

De acordo com Domingues (2014, p. 25) “o sistema sempre criou uma forma de acomodar, entre as muitas tarefas desenvolvidas pelos profissionais da educação (Inspetores, Supervisores, Diretores, Professores), atividades relativas à coordenação pedagógica” exercida por algum tempo, de forma genérica por diversos educadores. Tal situação ainda é muito difusa em diversos estados e municípios brasileiros, nos quais o ‘supervisor’ é visto como um ‘coordenador pedagógico’ e vice-versa, devido ao imbricamento encontrado entre as duas funções no que diz respeito à formação contínua na escola.

A ideia de uma ‘coordenação pedagógica’ surge na década de 1960, no Estado de São Paulo, associado às escolas experimentais, às escolas de aplicação, aos ginásios pluricurriculares e a outros que, em decorrência da Lei nº 4.024 de dezembro de 1961, adquiriram autonomia para organizar o currículo, os métodos, os tempos e os espaços.

Ao passo que essas escolas se transformaram, formas novas de gestão pedagógica surgiram, até a função ser disseminada para todas as escolas da rede estadual de São Paulo em 1996, com a promulgação da Resolução SE n. 28/1996.

No município de São Paulo, especificamente, “a função da coordenação pedagógica aparecia disseminada nas atribuições dos assistentes pedagógicos e dos Orientadores Educacionais” até a criação do cargo de Coordenador Pedagógico em 1985, quando ocorreu a fusão dos cargos de assistente pedagógico e Orientador Educacional.

Nesse contexto, o papel deste profissional passa por ressignificações e sua função cada vez mais é associada à formação contínua do Professor na escola. Na década de 1980 as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino, com a diminuição da retenção e evasão escolar, momento histórico marcado pelo movimento pós-ditadura, rico em debates e produções científicas, acrescida de alterações legais, com a Constituição Federal de 1988, que traz novos ares e perspectivas para a educação nacional, a qual impulsiona o movimento de reforma educativa nos Estados.

Segundo Domingues (2014), as demandas de trabalho para este profissional se ampliaram a partir destes novos ares e perspectivas, bem como as pesquisas sobre a atuação desse profissional, cada vez mais associado à formação do Professor na escola, situação que vem se consolidando, tanto do ponto de vista institucional como do administrativo, dando sentidos outros ao papel da formação de Professores e aos conhecimentos para a formação em serviço, com ênfase na reflexão sobre a epistemologia da prática docente, aproximando a produção teórica da didática e da prática cotidiana das escolas.

Cabe destacar que a figura desse profissional está difundida pelo Brasil, muitas vezes em virtude das alternâncias das condições de trabalho, de acordo com cada contexto e

realidade de cada estado e município, tornando-se uma atividade sustentada em profissionais, muitas vezes, sem habilitação específica e sem recursos adequados, condições que criam uma imagem difusa do campo e da profissão e uma diversidade de critérios para o exercício desta função.

Diante dessa diversidade, o trabalho do ‘Coordenador Pedagógico’, no século XXI, como gestor dos processos de formação na escola, tem especial importância pela possibilidade de conduzir uma reflexão, produzindo a consciência das identidades possíveis, frente às discontinuidades da atualidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade em que atua.

De forma geral, ao longo do processo histórico, observamos que a função destes profissionais foi, paulatinamente, tomando proporções e ocupando seu espaço, com as mudanças em seus termos. Os papéis, em suas funções e em suas ações, confundiram-se e se equivocaram no devir desta trajetória de sua responsabilidade para com a formação continuada como elemento promotor de reflexão, para a atuação e o desenvolvimento profissional, junto ao trabalho dos Professores no cotidiano escolar.

Ao passo que refletimos sobre estas questões, percebemos ainda que muitas atribuições são destinadas para estes profissionais de forma confusa e equivocada, e, por isso, é imprescindível que haja compreensão, sobre o papel que assume no cotidiano da escola, ação que requer discussão e consolidação, uma vez que esta definição se faz distante e resulta, na maioria das vezes, em desvios de função, desarticulação de atividades, transformando este profissional numa espécie de “faz-tudo” ou “quebra-galho” da escola, fato que se desencadeia pelo desconhecimento de sua função e atuação.

A literatura e os estudos despontam ações e atividades direcionadas de forma equivocada a estes profissionais, fazendo com que haja a necessidade e a exigência da compreensão do papel, da identidade e da ação efetiva desses sujeitos na escola, considerando-os articuladores das ações técnico-pedagógicas entre Professores, escola e família, como um sujeito expressivo no interior da escola defronte a incontáveis desafios. Tais desafios requerem a superação e a compreensão da importância do trabalho pedagógico formativo, do qual este profissional faz parte do processo, a serviço do coletivo e não como único responsável pela formação e capacitação dos Professores, mediador de situações que busca possibilidades acerca das problemáticas, sujeito histórico que, ao formar, também se forma, no devir desta coletividade.

Além de concebermos o Orientador Pedagógico como sujeito histórico, é importante também, compreendê-lo como um profissional que oferece suporte, condução e mediação às

relações, ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que reflete sobre os seus saberes e sobre os seus fazeres, bem como dos Professores, uma vez que assume a articulação das ações técnico-pedagógicas entre os docentes, escola e família, tornando-se sujeito de expressão dentro do ambiente escolar e que se constitui a partir da identidade docente, pois é, antes de tudo, um Professor.

No devir coletivo, no contexto da divisão do trabalho na escola, da pluralidade de entendimento sobre a sua ação de coordenar, orientar pedagogicamente e do discurso intenso sobre a formação contínua na escola, enquanto atribuição desse profissional, afirma-se o desafio e a reflexão sobre a formação deste profissional, que requer sua formação sustentada na compreensão de que a prática pedagógica deve estar e ser comprometida com um dos maiores desafios da função: a transformação da realidade social.

Olhando na direção desta perspectiva é desejável que:

a formação inicial do coordenador pedagógico seja em um curso de Pedagogia, visto que os conhecimentos advindos desta formação dariam suporte teórico e prático para ação desse profissional, pois subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atrelados as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica. (Domingues, 2014, p. 27).

Nesse sentido, entendemos que a formação do Orientador Pedagógico deve expressar “características críticas de desvelamento da realidade imediata, da busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico” (Domingues, 2014, p. 28) e que considere as desigualdades sociais, o crescimento do capitalismo, o contexto no qual está inserido e os sujeitos ativos do seu processo de trabalho e de formação, ou seja, a formação inicial deste profissional, somadas às experiências formativas vivenciadas, assumem um peso que podem determinar como será conduzida a formação, que papel terá o Professor e se a sua ação será prescritiva ou se será produto de discussões e de análises, do currículo e da relação da escola com a sociedade.

Refletindo sobre a formação destes profissionais Libâneo (2002, p. 74) inclina sobre o que deveria caracterizar o curso de Pedagogia, no sentido de pensar as especificidades nos diversos campos da atividade pedagógica e do pedagogo não docente. Na perspectiva do autor, o curso de Pedagogia deveria ser exclusivo à formação do pedagogo:

A retomada da formação específica para as atividades de organização/gestão e coordenação pedagógica das escolas é uma necessidade improrrogável do sistema de ensino [...] O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico curricular a

organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógica didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com os professores e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento das necessidades ligadas ao ensino e a aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividade de formação continuada práticas de avaliação da aprendizagem. Para tantas, e imprescindíveis tarefas, faz-se necessária uma formação específica, é para isso que se propõe um curso de pedagogia ou estudos pedagógicos. (Libâneo, 2022, p. 74).

Partindo desta reflexão, observamos e destacamos que o Orientador Pedagógico é um dos sujeitos no cotidiano escolar cuja especificidade de atuação profissional requer uma formação inicial pertinente à função, que permita impulsionar o desenvolvimento de sua profissionalidade, para que possa atender a amplitude dessa ação profissional, de modo que esteja alicerçado em uma concepção de trabalho educativo e partilhado entre os profissionais que compõem a gestão escolar.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 inicia-se o debate nacional sobre a formação a ser oferecida nos cursos de Pedagogia, considerando a separação explícita sobre “formar o docente e o especialista em Educação” declarada no artigo 64. Desde 1970, quando esses profissionais aparecem no cenário nacional, parece haver um investimento cada vez maior na especificidade dos profissionais de ensino, no entanto, a formação inicial destes profissionais ainda não se estabelece de modo específico e transita entre outras habilitações, dando margem a leituras, releituras, definições e equívocos sobre suas atribuições, vinculadas às determinações do poder público.

Considerando que os cursos de Pedagogia não habilitam o pedagogo escolar, exclusivamente para o trabalho de gestão da escola e para as especificidades de cada função (diretor, coordenador pedagógico e supervisor escolar) corre-se o risco de escamotear a singularidade de cada uma dessas funções, uma vez que estes cursos estão voltados para a formação de Professores.

Ao tratar das especificidades e das atribuições destes profissionais, compreendemos a Pedagogia como um campo de conhecimento configurado na ação prática, materializando uma teoria, longe de se configurar um catálogo finito e estático de ações ou teorias, mas sim dotá-lo de dispositivos que permitam a construção de uma competência profissional, que contribui de modo a intervir frente às demandas de seu trabalho, na condução dos processos sistematizados e para a formação de Professores no cotidiano escolar, por isto, faz-se necessária e imprescindível uma formação qualificada no campo do conhecimento pedagógico, alvo de reflexão dos gestores de políticas públicas para o Ensino Superior e dos profissionais que trabalham com a formação em Pedagogia, uma vez que a atuação dos

especialistas pedagogos, exige conhecimentos e ações especializadas frente às demandas escolares do século XXI, principalmente com o deslocamento da formação contínua dos Professores para a escola, inclinada como a atribuição específica do Orientador Pedagógico.

De acordo com Domingues (2014), se esta formação manifestada nos cursos de Pedagogia parece dispersa, as compreensões pessoais sobre quem exerce a função tendem a parecer, também, resultado de um processo de formação deficitário, de experiências pouco positivas, de ausência ou baixa autonomia, falta de apoio do sistema, de crenças numa educação pautada pelas ideias de uma racionalidade técnica ou ainda pela variedade de nomenclaturas (supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional assistência pedagógica e orientação pedagógica), presentes em diversos municípios e estados brasileiros que designam e geram equívocos sobre a função em si e, embora sejam diferentes terminologias, todas se referem ao trabalho de acompanhamento da ação pedagógica junto ao corpo docente.

Considerando a relevância do papel restrito do campo, Lima (2007, p. 83) reitera que “não se caracteriza como dimensão mecânica e centralizadora” ou que se aliena das questões contextuais inquietantes aos Professores, estudantes e comunidade, ao contrário, é o que garante “o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar”, lutando por uma educação de qualidade, bem como a atualização, a capacitação, a formação e a constituição profissional permanente, visando a superação dos entraves e desafios que inviabilizam as ações coletivas, ações que muitas vezes são/estão implícitas aos saberes e aos fazeres da Orientação Pedagógica.

Por essa ótica e na relação conjunta aos Professores, cabe aos Orientadores Pedagógicos, exercerem o “ofício de coordenar para educar”, no sentido de propiciar as trocas e as dinâmicas da própria essência da aprendizagem: “aprender a aprender e, junto à essência do que se concebe como formação continuada de educadores”, declara Lima (2007, p. 83).

A forma como a Orientação Pedagógica articula e organiza as ações formativas, no cotidiano escolar, indica para a equipe e comunidade as maneiras de escolha, de ensino e aprendizagem, convivência, diálogo, resolução de problemas e conflitos na perspectiva singular e coletiva. Exercer tal função, compreende um processo decorrente de trocas, como essência da aprendizagem, como formação continuada articulada ao compromisso dos profissionais da educação, visando à mudança e à construção contínua, buscando sentido e significado da teoria à prática, do individual para o coletivo.

Embora ainda recente, a literatura sobre o profissional que atua na Orientação Pedagógica tem se ampliado significativamente, especialmente pelas produções de alguns programas de pós-graduação, segundo Lourenço (2020, p. 17), é o caso da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a qual tem por “objeto de investigação a formação dos formadores, como uma área de concentração específica denominada Formação de Formadores: Formação Pedagógica e Avaliação” sendo possível localizar produções vinculadas ao trabalho e à constituição do ‘coordenador pedagógico’ (denominação utilizada na Universidade).

Autores como Vera Maria Nigro Placco, Vera Lúcia Trevisan de Souza, Laurinda Ramalho de Almeida, entre outros pesquisadores-colaboradores, vêm contribuindo de forma singular, ampliando as produções científicas sobre a atuação deste profissional da educação sob distintas lentes e prismas.

Reconhecendo a relevância destes profissionais em sistemas educacionais, Placco (2012, p. 759) destaca, em uma de suas pesquisas, a conferência “*Desenvolvimento Profissional dos Professores para a Qualidade e Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida*”, realizada em Lisboa, em setembro de 2007, no âmbito do Conselho da União Europeia, que enfatizou a concretização das metas educativas pró-melhoria da qualidade da Educação. A Conferência recomendou aos países membros do Conselho que incluíssem, entre suas prioridades:

a de “manter e melhorar a qualidade de formação de professores ao longo de toda a sua carreira”, reconhecendo o papel decisivo dos docentes. E reafirmou a posição de que cada escola constitui uma comunidade de aprendizagem, capaz de produzir novas práticas e saberes profissionais, interligando, assim, os processos formativos com a organização da gestão escolar (Canário, 2008 *apud* Placco, 2012).

Para Placco (2012, p. 759), “há um consenso dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola”, ela destaca que, muito embora não tenha havido menção sobre “um articulador para esses processos”, entende-se que aqueles são os “interlocutores qualificados para a constituição desse coletivo de aprendizagem”. Dentro do contexto da pesquisa ora apresentada, o Orientador Pedagógico tende a assumir esse papel.

De acordo com os estudos de Placco, Souza e Almeida (2012o), as pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile mostram que há sempre um profissional que “articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela”

e na visão das autoras é semelhante ao do ‘Coordenador Pedagógico’ no Brasil.

Tais estudos apontam que, nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas, estes profissionais foram inseridos em todas as escolas e as atribuições são definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais vigentes e são diversas, envolvendo desde a liderança do Projeto Político Pedagógico, até funções administrativas de assessorias da direção, mas acima de tudo, uma série de demandas relacionadas ao desenvolvimento pedagógico da escola e de apoio aos docentes, tais como:

avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (Placco, 2012, p. 761).

Partindo deste pressuposto e do lugar de fala, Placco (2012) nos provoca a refletir se todas essas atividades estão e são necessariamente relacionadas ao desenvolvimento pedagógico da escola e de apoio aos Professores, ou seja, aos fazeres do Orientador Pedagógico, já que, ao considerar a avaliação dos resultados dos alunos, o diagnóstico referente às situações de ensino e aprendizagem, o andamento do planejamento das aulas, o planejamento das avaliações, o material para as reuniões pedagógicas, a organização das ações pedagógicas cotidianas e a formação continuada dos Professores, observamos aproximações aos fazeres pedagógicos destes profissionais. No entanto, a supervisão, a frequência de alunos e Professores, a organização de conselhos de classe, a organização das avaliações externas e o material necessário para as aulas, independem das atribuições destes profissionais, considerando que outros sujeitos podem desempenhar estas ações, tais como: o diretor, o vice-diretor de escola, os inspetores de alunos ou até mesmo os próprios Professores, quando refere-se ao material necessário para as aulas por exemplo.

Já o atendimento aos pais é uma ação que rende discussões e reflexões, o ideal é que seja uma ação compartilhada entre a equipe de gestão da escola, uma vez que os casos pedagógicos que visam orientações, encaminhamentos e supressão de dúvidas pedagógicas e curriculares, geralmente são atividades direcionadas ao Orientador Pedagógico e os casos disciplinares, como comumente prevê o Regimento Escolar, são demandas da direção e vice-direção da escola, pois tangenciam ações junto aos responsáveis e aos órgãos e instâncias superiores quando o caso.

Nesse cenário, vê-se que as legislações tendem a cooperar para constituir essa

identidade profissional, essencialmente como formador, tornando o desafio do desenvolvimento de seu trabalho ainda maior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), reitera que as atribuições estão associadas à autonomia para organizar e orientar o trabalho pedagógico dentro da escola, além de efetivar um processo de gestão participativa e democrática.

Para Placco (2015, p. 2) este profissional deve assumir um perfil apoiado em três pilares: “um formador, um articulador e um transformador”. O primeiro ajuda o corpo docente a se aprimorar e é preciso “entender de didática e metodologias”, o segundo prevê a articulação das pessoas, dos processos de aprendizagem e do projeto pedagógico da escola e o terceiro, o caráter transformador, visa incentivar e provocar a todos que compõem a escola, no sentido de buscar avanços constantes, “é uma questão de atitude, que tem a ver com uma visão de educação, de sociedade e de pessoas” o que implica reconhecer que estamos sempre em movimentos de mudança.

Nesse sentido, este profissional precisa desenvolver as dimensões articuladora e formadora com equilíbrio, para que consiga consolidar a função transformadora, no exercício de buscar a articulação “de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação” (Placco; Almeida; Souza, 2015, p. 11).

Para Placco (1994, p. 15) o trabalho com Professores apresenta desafios que envolvem sempre expectativas, inseguranças, as quais evocam “a necessidade de agir, de intervir, e fazer face aos desafios propostos pela experiência, de modo a refletir sobre as ocorrências da prática escolar”, clarear e transformar rumo à direção da formação para a sociedade em transformação, considerando que tais desafios conduzem a uma reflexão sobre o papel político deste profissional.

A partir das ideias da autora, refletimos sobre os principais desafios desses profissionais no cotidiano da escola, pois apesar da conquista por este espaço, ainda requer lidar com desafios e limites diários, inscrever-se em um campo de luta e tensão, onde fatores externos e internos interferem e concorrem significativamente para que este movimento seja uma constante.

Ao inclinar o olhar sobre estas questões, refletimos sobre o contexto deste trabalho e sobre como são sustentados os fazeres, de que maneira os saberes auxiliam nesse sustento, a subjetividade na relação Professor/Orientador e como é considerada e analisada a constituição profissional desses sujeitos.

Compreendemos que o Orientador Pedagógico se constitui a partir da sua identidade

docente porque, antes de tudo, é um Professor e não lhe cabe agir de forma solitária, mas sim de forma coletiva, junto aos Professores e aos seus pares, no cotidiano escolar, o qual tem a coletividade como princípio de trabalho e a compreensão dos saberes em rede.

Nesse sentido, Oliveira (2007), em seu texto “Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo” publicado na Revista Educação & Sociedade, nos auxilia a compreender a ideia sobre o conhecimento tecido em redes, de maneira dialogada, democrática, solidária e interativa, nos diferentes espaços e tempos:

é possível dizer que o objetivo dessas pesquisas é não só o pensar complexo – que permite pensar e praticar a ruptura com as fragmentações e hierarquizações entre os diferentes saberes, abrindo espaço para a compreensão de que os conhecimentos/valores se tecem em redes nas quais não há hierarquia nem ordem obrigatória e, portanto, para mais diálogo, mais democracia e mais solidariedade entre os diferentes grupos e sujeitos em interação nos diferentes espaços/tempos. (Oliveira, 2007, p. 13).

Refletir sobre a complexidade da vida cotidiana na escola, sobre o conhecimento tecido em redes, espaços e tempos, bem como a complexidade do trabalho da Orientação Pedagógica a partir do exposto, nos provoca a pensar sobre mais um desafio: o rompimento das pulverizações e hierarquizações entre os saberes distintos, no sentido de abrir espaço para compreender os conhecimentos e os valores tecidos em conexões, diálogos, democracia, solidariedade, ação coletiva e colaborativa, e entre os sujeitos que interagem neste campo.

Reiteramos que o exercício da função articuladora é fundamental para que as construções sejam feitas de forma coletiva e os sujeitos se sintam autores/produtores de conhecimento, com sentimento de pertencimento e corresponsabilidade pelos processos pedagógicos e educativos do cotidiano. Ao assumir a função articuladora junto à formação dos Professores, pauta-se em uma relação e perspectiva de autoria: com o outro e não para o outro.

Nessa direção, refletimos sobre a função articuladora, sobre a melhora da qualidade dos processos no cotidiano da escola, os quais dependem de alguns elementos, como o trabalho em equipe e colaborativo para o desenvolvimento de uma identidade profissional, inclinando um papel de destaque aos Orientadores Pedagógicos, uma vez que são articuladores e auxílios em suas equipes, promotores de reflexão e encontro de soluções, que desconfigura o caráter individualista, uma vez que o processo de formação na escola requer um clima de trabalho em comum, entre os sujeitos que nela interagem, mediada por estes e outros elementos. A postura de colaboração e mudança, então, tende a transformar a prática, quando por sua vez assume uma postura reflexiva sobre suas próprias ações.

Para tanto, os fazeres do Orientador Pedagógico neste cotidiano escolar deve ser organizado e alicerçado com respeito, liderança democrática e participativa, compreendendo a diversidade e as diferentes maneiras de pensar e agir. Pensar estas ações, como um ganho coletivo, pensar em criar condições de mudanças de conceitos, práticas e atitudes (saberes e fazeres) que precisam estar ligadas com o meio sociocultural no qual os sujeitos envolvidos no contexto sejam abraçados por essas ações em suas reais necessidades.

Considerando a complexidade destes fazeres, bem como a tomada de decisões para dar conta de responder às partes ao todo, é uma ação diária, compreendendo o desenvolvimento de papéis ativos, como “construtores de saber”, ou seja, “sujeitos e não objetos da formação” conforme aponta Ferreira (2000, p. 75), essa construção ativa possibilita vislumbrarmos a Orientação Pedagógica como articuladora de pessoas, dos processos de aprendizagem e do Projeto Pedagógico da escola.

Nesse entretempo, o cotidiano do Orientador Pedagógico é impregnado de situações e experiências que o levam a uma atuação, por vezes sem ordem, repleta de ansiedade, imediata, reacional e até turbulenta, e, "nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação do momento, apagando incêndios em vez de construir e reconstruir esse cotidiano” conforme Placco (2003, p. 47).

No olhar de Placco (2010, p. 57-58) para que possa transformar e avançar suas ações e a dos demais educadores da escola, uma função imprescindível deste profissional é encarregar-se da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes, no sentido de que essa formação seja “uma superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente”, a fim de que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar uma compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino-aprendizagem e das relações sociais da e na escola, como uma “síntese da formação e da prática docente”, peculiaridades e especificidades que provocam mudanças contínuas nos docentes e em suas ações.

No olhar de Placco, a função formadora põe em contato os mundos internos, valores, atitudes e ampliação de consciência com tudo o que fazemos em nosso cotidiano e no modo como conduzimos nossos controles docentes, nossa forma de atuar nas reuniões de Conselhos de Classe, na forma que realizamos as avaliações, os estudos e a compreensão que temos sobre as teorias e as aplicações na prática.

Para que a interferência no desenvolvimento profissional e no processo formativo ocorra, deve-se segundo Placco (1994 p. 117 *apud* Placco, 2010, p. 59), “incluir o estudo e a crítica das teorias”, as quais levam ao aprofundamento “da crítica à sua prática e a prática da

escola” e, nesses estudos e críticas, permitir e incentivar, “as contradições entre aquilo que é proposto como fundamento teórico e a prática cotidiana das escolas”, gerando questionamentos sobre os valores e as crenças docentes, muitas vezes adotados como definidos e definitivos, gerar dúvidas em suas certezas, gerar rupturas em seus pensamentos e em suas ações, de modo que estas contradições venham produzir sínteses provisórias e provocativas, no processo de movimento da consciência.

Reconhecemos a importância desta função e desta relação no contexto escolar, no entanto, cabe destacar que nem sempre é possível dar conta da função formadora e das demais complexidades que envolvem o campo, o cotidiano e o cenário da Orientação Pedagógica, uma vez que, superar os distanciamentos entre teoria e prática, torna-se mais um desafio. Faz-se necessário também o reconhecimento da relevância para os investimentos e construtos de Políticas Públicas para a formação docente, de modo sistematizado, organizado e permanente em nível de rede e de sistema.

Para que as sínteses provisórias e provocativas sejam produzidas no processo de movimento da consciência, podemos relacionar com a compreensão das concepções proeminentes do aprendizado docente, assegurados por Cochran e Lytle (1999) em três concepções distintas.

A primeira, as autoras chamam de “conhecimento-para-a-prática”, um conhecimento formal e teorias, considerada a sabedoria da prática, o que comumente os Professores usam para melhorar sua prática profissional.

A segunda, o “conhecimento-em-prática”, nesta perspectiva, um dos mais essenciais é conhecido como conhecimento prático, ou seja, o que os Professores sabem que está imbuído na sua prática ou nas reflexões que fazem sobre ela. Aprendem, quando sondam o conhecimento imbuído no trabalho de especialistas, aprofundam seus próprios conhecimentos e usam a capacidade de fazer julgamentos, desenhando significativas interações em sala de aula.

A terceira, as autoras chamam de “conhecimento-da-prática”. Diferentemente das outras duas, esta não pode ser entendida em divisão entre o conhecimento formal e o conhecimento prático, um de cada lado, então, presume-se, que:

o conhecimento que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles consideram suas próprias salas de aula locais para uma investigação intencional ao mesmo tempo em que consideram o conhecimento e teoria produzidos por outro material gerador para questionamento e interpretação. Os professores aprendem quando geram conhecimento local “de” prática trabalhando dentro do contexto de comunidades de investigação, teorizando e construindo seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas mais gerais. (Cochran; Lytle,

1999, p.2)

Partindo destes pressupostos, de se aprender quando gera conhecimento, de trabalhar dentro do contexto, de construir seu trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas, buscamos relacionar a forma com que os Orientadores Pedagógicos aprendem e se constituem, no sentido de identificar os saberes gerados no/para o desenvolvimento de seus fazeres.

Além do entendimento destas concepções, compreende-se o cotidiano escolar como um local de investigação, onde a Orientação Pedagógica não deve perder de vista as questões sobre o desenvolvimento profissional, a formação de Professores e sobre as relações interpessoais, existentes no cotidiano da escola.

Trata-se de um profissional que diariamente lida com as questões e relações humanas, com a formação do sujeito, que pode transformar a si e a realidade, realizando essa formação como resultado de sua intenção, exigindo da Orientação Pedagógica a capacidade de lutar pelas relevâncias do trabalho, de organizar a rotina, de saber agir e decidir nas necessidades e adversidades, sendo capaz de “construir e ampliar nós mesmos e em nós mesmos a consciência de nossa sincronicidade”, conforme sustenta Placco (2010, p. 59).

A mobilização da consciência de nossa sincronicidade engloba uma ação subjacente, de um saber ser e um saber agir, que envolvem as dimensões técnica, humana e política, em movimento crítico e simultâneo, responsável pela mediação da ação pedagógica, de forma consciente e crítica, construir e ampliar tornam-se ações desafiadoras, em um cotidiano complexo, que implica na identificação e diagnóstico de lacunas, limites, complexidades e problematizações.

Reconhecendo a relevância desta ação, das complexidades, especificidades e singularidades, como também a compreensão e o campo neste sentido, nota-se que o Orientador Pedagógico - (co)responsabilizado pela formação - faz também parte do processo e não sai do contexto ao final do mesmo, uma vez que permanece junto, diariamente e continuamente com a responsabilidade de formar. Ao formar, também se forma, tarefa fundamental do sistema responsável pela escola, o qual não deve eximir-se e depositar toda a responsabilidade nos ombros ou no colo dos Orientadores Pedagógicos.

À medida que reconhecemos o campo da Orientação Pedagógica, refletimos sobre este ambiente colaborativo e coletivo, de um cotidiano escolar composto por espaços interstícios, entendido como lugares institucionais comuns a todos, lugares de passagem os quais podem assegurar vínculos e estabelecer conexões e que traz sentido ao campo (Roussillon, 1988).

Em sentido semelhante, Larrosa (1999) concebe os espaços como intersticiais, sendo:

(...) o lugar do perigo, porque aí, fora do mundo seguro e insignificante das salas de aula, não valem as seguranças da verdade, da cultura, do saber, do sentido. Renunciando à segurança dos espaços tutelados, nos quais se comercia uma verdade intranscendente, habitando a diversidade caótica e sem marcas dos lugares marginais, os estudantes divagam (...) é aí, nesta extravagância onde testam seus gestos, suas armas (...) é aí, nestes espaços fronteiriços não tutelados, que (...) vai se dar a viver na intempérie, formar sua maneira de ser, começar a reconhecer seu destino, acumular forças para novos saltos, para novas rupturas (...) vai enfrentar o risco inevitável, o extremo perigo em cujo contato vai se converter no que ele é. (Larrosa, 1999, p. 81-82).

Compreendemos os espaços intersticiais como ambientes propícios para inovar o modo de fazer, agir e pensar, e, a diversidade de tempos e espaços nos/dos cotidianos escolares, tendem a ser espaços de perigo, pois causam estranhas relações de segurança e insegurança, instabilidades e estabilidades, de fronteiras a se avançar e novos saltos a se conquistar.

Espaços promotores de ações formativas, formais e informais junto à Orientação Pedagógica, junto aos Professores e aos demais sujeitos que compõem a escola, seja em atendimentos individuais ou coletivos, em reuniões específicas, em atendimento com responsáveis e famílias, momentos que vislumbram situações que perpassam o cotidiano da escola, formando sua maneira de ser, construindo conhecimentos para novos saltos, novas experiências, novas vivências, enfrentando os riscos e os perigos inevitáveis, compondo assim as histórias de vida, as memórias de formação, os saberes e os fazeres da profissão.

Considerando os diversos modos de como os sujeitos se relacionam e dialogam nesses tempos e espaços, ao elaborar e partilhar suas histórias, Souza e Meireles (2018, p. 4) sinalizam “as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de Professores em processos de formação inicial ou continuada” como formas múltiplas de expressão “revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de Professores, de crianças, jovens e adultos”.

Ao vivenciar os espaços como possibilidades de ações formativas, individuais e coletivas, os sujeitos desenvolvem conhecimentos sobre si mesmos e sobre seus universos profissionais, possibilitando, por meio de suas experiências, a construção de um conhecimento particular e único.

Para Larrosa (1999) o processo de formação vivido por cada pessoa se assemelha a uma viagem, na qual as transformações são fruto das experiências que compõem o modo de ser do sujeito:

(...) o processo de formação está pensado como uma aventura, uma viagem não

planejada e não traçada antecipadamente (...) Experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo para que a viagem seja uma viagem interior. A formação é uma viagem, que não pode estar antecipada e uma viagem interior na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém e a prova de desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. Larrosa (1999, p. 53).

Com base nesta analogia, a viagem proposta por Larrosa, se torna exigente e desafiadora, formadora e transformadora, uma vez que o desdobramento da ação formativa, requer um planejamento estruturado, organizado, pautado no coletivo e nas ações de troca e partilha e que ao mesmo tempo, corrobora para a individualidade, singularidade e particularidade, favorecendo o encontro com si próprio, para que a transformação desabroche, como fruto das experiências nestes dois polos.

Podemos considerar o primeiro elo, no que tange os fazeres do Orientador Pedagógico, as atribuições e as funções, quanto a coordenar, formar, integrar e transformar, traduzidas nas experiências que passamos e nos transpassa, “nos coloca em estado de inquirição com o modo de ação e, pela permanente transmutação, provoca transformações formativas, nos faz evoluir, caminhando por espaços intersticiais, a deixar o novo brotar”, levando ao nosso próprio interior, conforme Guérios, (2002, p. 179).

A seguir, apresentamos o segundo elo da constituição do Orientador Pedagógico: os **saberes**, pautados nas lentes de Tardif (2002).

1.2 Segundo Elo: Os SABERES do Orientador Pedagógico

Os estudos de Placco e Almeida (2015) sugerem ao Orientador Pedagógico o processo contínuo e permanente de reflexão e autoavaliação, as quais constituem suas principais ferramentas de trabalho, de modo que possa cuidar de sua própria formação, de seus saberes, zelando por tempos para estudo e para manter-se motivado em participar de cursos e ações de compartilhamento entre os pares. A formação identitária, deste profissional, constrói-se nas ações e relações da vida, ao longo de sua formação.

Compreendemos este profissional, também como um Professor que, ao formar-se, também se forma, mas que não necessariamente ser um bom Professor reflita na garantia em ser um bom Orientador Pedagógico, pois:

“Os saberes e aprendizagens dele exigidos para o desempenho de seu papel na escola - especialmente junto aos professores - se diferenciam daqueles exigidos dos professores, na medida em que a liderança esperada desse profissional qualifica de

maneira destacadas dimensões a ser por eles desenvolvidas, cognitiva e afetivamente. (Placco; Almeida, 2015, p. 60).

Nesse sentido, apresentamos o segundo elo para tratar dos **saberes** do Orientador Pedagógico relacionando ao conhecimento, à formação inicial e continuada e para a atuação deste profissional, destacamos que, entre os elos dos saberes, articulam-se os elos dos fazeres, ora aproximando-se, ora distanciando-se.

Para tratar da pluralidade do conhecimento, da formação e dos saberes do Orientador Pedagógico, partimos da referência de Tardif (2010), pesquisador canadense, que nos apresenta quatro tipos de saberes, resultados de sua pesquisa sobre o trabalho docente, pilares fundamentais na ação do Professor.

I - Saberes da formação profissional (pedagógicos);

II - Saberes disciplinares;

III - Saberes curriculares e;

IV - Saberes experienciais.

Apresentamos de forma sintetizada, os conceitos de cada um deles, pautados nos pressupostos de Tardif (2002, p. 36-38); nossa ênfase se dará sobre os saberes experienciais, de como são apropriados e/ou ressignificados na atuação profissional cotidiana da/na Orientação Pedagógica, contudo, em alguns momentos, poderão se encontrar, entrecruzar e interligar-se aos demais saberes, da formação profissional (pedagógicos), disciplinares e/ou curriculares.

I - Saberes da Formação Profissional: são baseados nas ciências e na erudição, transmitidos aos Professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada, são os conhecimentos pedagógicos, relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente.

II - Saberes Disciplinares: são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.) e são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, administrados pela comunidade científica, seu acesso é possibilitado por meio das instituições educacionais.

III - Saberes Curriculares: são os conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares), são apresentados sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) os quais devem ser aplicados pelos Professores.

IV - Saberes Experienciais: são resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos Professores, produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas, relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com os estudantes e os colegas de profissão.

A perspectiva de Tardif (2002) sobre os saberes docentes se baseia em alguns fios condutores (eixos): a relação do saber docente com a pessoa do trabalhador e com o seu trabalho; a pluralidade de saberes; a temporalidade do saber; a experiência - fundamento do saber; o trabalho docente, que é essencialmente interativo; e o repensar sobre a formação docente, elementos que nos ajudarão a compreender os saberes da Orientação Pedagógica, mais adiante.

Os eixos propostos pelo autor evidenciam a importância dos saberes práticos ou experienciais, o reconhecimento do docente como produtor de saber e a valorização dos saberes práticos, trata-se de um processo recente no âmbito educacional e requer relacioná-los com o trabalho, mostrar a origem social e a pluralidade, que são compostos e heterogêneos, além da evolução ao longo da carreira.

Declarando a existência de diversos saberes relacionados aos fazeres docentes, Tardif (2002, p. 38) nos chama a atenção para os saberes experienciais, os quais “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”, justificados, principalmente, pela relação de exterioridade que os Professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação.

Tardif (2002, p. 54) destaca que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” e, partindo desse pressuposto, observa-se que é a experiência de trabalho que se constitui em fundamento do saber, uma vez que os saberes experienciais são fruto da vivência cotidiana, um alicerce para a prática e para as competências profissionais.

A valorização da pluralidade do saber profissional, destacada pelos saberes experienciais, emergem da prática e da vivência cotidiana, como um núcleo vital do saber, constituindo a cultura docente em ação:

não se encontram sistematizados em quadros de doutrinas ou teorias, pois, são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (Tardif et al., 1991, p. 22).

O saber profissional docente é, portanto, para o autor, um amálgama de diferentes

saberes, uma mistura de diferentes elementos provenientes de fontes diversas, construídos, relacionados e mobilizados pelos Professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Ao considerarmos o Orientador Pedagógico também como um Professor, notamos que estes saberes contornam, delineiam e emergem da prática, da vivência e das experiências cotidianas, sendo que corroboram para a constituição do campo destes profissionais.

Tardif (2002, p. 63), em direção oblíqua, procura estabelecer uma classificação e uma relação entre os saberes dos Professores, as fontes sociais de aquisição e os modos de integração no trabalho docente, em relação aos quais compreendemos a aproximação junto aos saberes da Orientação Pedagógica.

Para o autor, os saberes docentes que são utilizados na docência interferem na configuração de suas formas de fazer e contribuem para as concepções a respeito de sua atividade profissional, assim, como os saberes da formação profissional, os saberes da experiência, os saberes pessoais e os saberes caracterizados como instrumentais. O “local de aquisição dos saberes profissionais” evidencia que o processo de constituição docente não se restringe apenas ao vivido no tempo presente, mas envolve a questão temporal, frente aos conhecimentos adquiridos no contexto e na trajetória de sua vida pessoal, familiar e escolar, sendo decisivos na constituição da identidade profissional.

O “modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes” acontece nos processos de socialização, pelas experiências que antecedem a carreira (pré-profissional) ou pela trajetória profissional (socialização profissional), pois os saberes dos Professores não são caracterizados por uma construção individual somente. As relações estabelecidas, ao longo da vida nos espaços pessoais, sociais, educacionais e profissionais, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Para Tardif, os saberes profissionais apresentam diversas origens, os quais podem ser compreendidos considerando todas as suas faces.

Notamos como a pluridimensionalidade dos saberes impactam o cotidiano do campo e se desenvolvem nele, definidos por Tardif e Gauthier (1996, p. 11) como um “saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”, articulados de formas diversas, relacionados ao saber fazer bem (Rios, 2010), uma ação inclinada ao compromisso, ao diálogo e à reflexão crítica permanente, um movimento dialético, dinâmico e cíclico (Schon, *apud* Pimenta, 1999).

Ao passo que caminhamos sobre o processo de constituição dos Orientadores Pedagógicos, notamos que os saberes expostos por Tardif (2002) nos auxiliam na compreensão de fontes de aquisição e formas de integração no trabalho, os quais se

ressignificam e aproximam-se, mas também tomam outras direções, uma vez que compõem saberes para a atuação da/na Orientação Pedagógica, uma profissão delineada para a gestão pedagógica das instituições escolares, embora com o mesmo curso de formação inicial, mas com um olhar diferenciado e sistêmico sobre as questões escolares.

No que diz respeito aos **saberes da formação profissional**, compreendemos que são adquiridos também, na maioria das vezes, a partir da formação inicial e/ou continuada, uma vez que envolvem as questões pedagógicas, técnicas e métodos de ensino, acompanhados e mediados pelo Orientador Pedagógico junto aos docentes, assim como os **saberes disciplinares e os saberes curriculares**, apresentados, conduzidos e orientados sob a forma de programas, projetos, planos de aula, plano de ação, entre outros dispositivos que visam os objetivos, os conteúdos e as metodologias escolares, os quais são aplicados pelos Professores. Quanto aos *saberes experienciais*, de modo aproximado aos docentes, são resultantes da própria atuação profissional, produzidos por meio das vivências de situações específicas, relacionadas ao próprio campo, ao espaço da escola e às relações de troca com os pares.

Ao apresentarmos a constituição do Orientador Pedagógico a partir destes elo (saberes), compreendendo este profissional também como um elo no cotidiano escolar, que desenvolve seu trabalho, suas ações e seus conhecimentos, envolvidos em um movimento cíclico, dialético e dinâmico, pois o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, delineia uma forma metodológica de constituição da identidade, consolidando-se em processos formativos, os quais possibilitam a gerência de sua própria aprendizagem, de seus próprios saberes.

Considerando esses elos, Almeida (*apud Galeno et. al.*, 2003) complementa reiterando a relevância das interações e relações interpessoais na profissão, uma vez que:

se o ensino é uma profissão relacional e se boa parte dos saberes dos professores é construída na relação com o outro, o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador e seus professores interagem (Almeida *apud Galeno et. al.*, 2003, p. 70).

Ao lidar com Professores, que por sua vez, também trabalham com pessoas, como os próprios instrumentos de trabalho, cabe ao Orientador Pedagógico, o desenvolvimento de alguns **saberes relacionais**, para atuar junto aos docentes, em uma relação autêntica (entre e com) mobilizados com: o olhar, o ouvir, o falar e o prezar.

Vejamos cada um deles, pautando-nos em Placco e Almeida (2012):

1. **Saber olhar**: considera a imprescindibilidade de prestar atenção no outro, em

seus conhecimentos, dificuldades, angústias e momentos. Um olhar atento, paulatino, acolhedor para as mudanças, para as semelhanças e as diferenças, um olhar que possa captar antes de agir.

Nessa inclinação, adverte-se a necessidade de clareza do olhar do Orientador Pedagógico, uma vez que sua perspectiva, compõem objetivos, pressupostos, tendências, crenças teóricas e critérios, em relação ao universo que carrega e que tem naquele momento. Ampliar o olhar, torna-se elemento de importância, necessário à Orientação Pedagógica: o **olhar imediato** de curto alcance, que chega às pessoas e aos problemas do cotidiano e o **olhar dilatado**, que projeta o futuro que se deseja construir a médio e a longo prazo.

2. **Saber Ouvir:** experiências significativas nas relações interpessoais estão ligadas à alegria em ouvir e a alegria em ser ouvido. Um construto de escuta profunda, que no contexto educacional reitera a possibilidade de atuação no relacionamento da Orientação Pedagógica junto aos Professores.

Para tanto, o saber **ouvir** deve ser **ativo**, o que consiste em colocar-se no lugar do outro, mediante atenta conversa, que auxilia e esclarece a melhor compreensão dos problemas enfrentados no cotidiano. Um ouvir que pressupõe uma resposta, que por sua vez, traduz o que ainda está nebuloso ao Professor. Contudo, nem sempre o Orientador Pedagógico tem todas as respostas e nem sempre todas as respostas serão do agrado, mas ouvir ativamente pode tornar a relação junto à Orientação Pedagógica, mais confortável e satisfatória.

3. **Saber Falar:** um elemento significativo nas trocas no cotidiano escolar, a comunicação. Geralmente, o Professor apresenta expectativas em relação à fala do Orientador Pedagógico, devido às contribuições que tranquilizam, dão segurança, oferecem dicas, como também podem mostrar intimidações, advertências e/ou causar tensões. Para Placco e Almeida (2012, p.74), a fala pode ser “organizadora, sistematizadora do pensamento do Professor ou bloqueadora”, podendo construir ou destruir, fortalecer ou esmorecer o relacionamento interpessoal.

Nesse sentido, a autora apresenta e adverte três cuidados fundamentais, sobre estes saberes, que envolvem a comunicação e o relacionamento:

a) **Referencial Teórico:** nem sempre o docente tem o mesmo referencial teórico do Orientador Pedagógico, por isso, é necessário encontrar as “ideias-âncora” que o Professor domina, partir do ponto de vista do outro, e lembrar que a fala muito acadêmica pode impactar em distanciamentos e a fala muito popular tende a desvalorizar o conteúdo.

b) **Códigos de Comunicação:** conhecer os códigos dos docentes e reconhecer que, tanto a aceitação, como a resistência às propostas e ideias, são fortalecidas pelos códigos.

Cabe ao Orientador Pedagógico lembrar que os docentes têm uma história comum na escola, participaram de importantes momentos juntos, aliaram-se no enfrentamento de problemas ou no encontro de soluções, conferindo diversos e distintos códigos de comunicação.

c) **Atuação e Fala:** é na atuação que a fala é reconhecida, ou seja, a atuação traz legitimação para a fala. O olhar atento e o ouvir ativo, são pré-requisitos para uma fala significativa ao Professor.

Na atuação de observar e ouvir o Professor, o Orientador Pedagógico poderá diagnosticar suas necessidades e oferecer ajuda indicando ações, leituras e intermediando a troca de experiências, entre outros encaminhamentos. O saber falar, deve, portanto, considerar e abraçar, um conteúdo de reconhecimento e conhecimento, do ponto de vista do Professor, de seus problemas, lacunas, recursos, como também de conhecimento com o oferecimento de subsídios para a atuação docente, em uma relação pedagógica, pois, se a relação Professor-aluno-conhecimento é pedagógica, a relação do Orientador Pedagógico com o Professor, também é, uma vez que é mediada pela relevância da formação.

Faz-se relevante, também, considerar as vozes dos espaços intersticiais, das reuniões informais, das trocas pedagógicas, dos corredores e salas dos Professores, que muitas vezes se perdem nas reuniões coletivas, um Orientador Pedagógico atento a esses aspectos, retoma nos encontros sistematizados.

4. **Saber Prezar:** a relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, desde que preze e expresse características de empatia, consideração e autenticidade.

Nesse âmbito, Placco e Almeida (2012) destacam que o saber prezar envolve autenticidade, isto é, a integração entre o pensar, o sentir e o agir. Saber prezar, impacta em mudanças, que ocorrem não só na pessoa que se pretende ajudar (Professor), como também na que propõe a ajuda (Orientador Pedagógico). Um enfoque centrado na pessoa (Professor, estudante, funcionário) e no outro com quem nos relacionamos. Será efetivo quando acreditarmos que o outro merece consideração positiva e confiança, quando perceber que nos comunicamos com ele, pela fala ou pelo corpo, que vemos, ouvimos e o prezamos, enquanto pessoa, independente de condições existenciais, intelectuais, sociais ou emocionais.

Para Almeida (Almeida *apud* Galeno *et. al.*, 2003) a empatia, o colocar-se no lugar do outro, é recurso fundamental, para levar ao crescimento das relações entre os Professores e a Orientação Pedagógica, uma vez que, ser capaz de tomar o lugar de referência do outro, permite relações interpessoais, promotoras de crescimento:

Por outro lado, o esforço para a autenticidade e a empatia não será concretizado se eu não tiver consideração pelo outro, se eu não prezar como pessoa que é. Essas três

condições rogerianas, autenticidade, a empatia, a consideração tem como instrumentos: o olhar, a escuta e a fala. (Almeida *apud* Galeno *et. al.*, 2003, p. 76)

Considerando estes saberes relacionais e os conhecimentos construídos com as pesquisas, o contexto histórico da profissão e seu percurso, percebemos que estes elementos corroboram com a constituição desses sujeitos, mesmo que desenhados com incompletudes, lacunas, complexidades, limites e um longo caminho para percorrer à frente, mas ao passo que aproximamos o olhar, permitem ver alguns brotos que se arriscam e surgem, ainda que de forma insegura e tímida, mas como possibilidades relevantes.

Os saberes do Orientador Pedagógico articulam-se com os diversos fazeres, atividades e atribuições, desde o acompanhamento do planejamento e do docente, da elaboração e desenvolvimento de avaliações, da contribuição com o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes, como também à orientação, à coordenação, à articulação, da rotina escolar, do atendimento aos pais e com a comunidade. Mesmo com uma organização diária, agenda, cronogramas e planos de trabalho, o cotidiano do Orientador Pedagógico é repleto de acontecimentos e situações variadas, justapostas e imprevisíveis, a cada situação e a cada novo episódio ou acontecimento, requer acionar um ou mais de seus saberes e ainda construir novos.

No desenvolvimento de suas funções, além dos saberes relacionais, exige-se a mobilização de uma série de outros saberes, identificados a partir dos fios condutores, apresentados anteriormente por Tardif (2002).

A partir destes eixos (fios condutores) e dos saberes ora mencionados tecemos, em linhas gerais, considerando também as observações de Almeida (*apud* Galeno *et. al.*, 2003, p. 22), os saberes do Orientador Pedagógico no desenvolvimento de suas atribuições no cotidiano da escola, os quais são inevitavelmente articulados com os fazeres do campo, vejamos cada um deles:

1. A pessoa do trabalhador e seu trabalho: No cotidiano da Orientação Pedagógica, é comum a relação deste profissional, com os Professores, estudantes e pais e com a mediação de conflitos, com o acompanhamento de planejamentos e a organização das diversas atividades diárias, o atendimento às emergências, a atenção ao PPP da escola e ao envolvimento dos Professores no processo. São saberes relacionados ao cotidiano, que revelam a capacidade de articular os distintos tipos de saberes na resolução dos desafios diários. Um cotidiano que se articula, se superpõem e contrapõem, exigente de uma sabedoria pessoal, adquirida em fontes diversas: família, escola, relações interpessoais, formação

profissional e na experiência diária, e, por isso, requer que esses saberes sejam amalgamados em função do contexto e das contingências do trabalho. O modo de integrar esses saberes e colocá-los em ação é muito particular e está relacionado com os sentidos e os significados atribuídos aos problemas enfrentados, às questões a se resolver, à estreita relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito, entre o saber e o trabalho.

2. A pluralidade de saberes: No cotidiano da Orientação Pedagógica são mobilizados saberes de naturezas diversas: os saberes gerenciais, para a resolução de problemas; os saberes profissionais, éticos e políticos e os saberes relacionais no atendimento à comunidade e aos estudantes; os saberes profissionais, na elaboração e preparo das ações formativas aos Professores. Os saberes curriculares, técnicos, profissionais, afetivos e experienciais são identificados e articulados, ao realizar contato com os estudantes, ao acompanhar e avaliar atividades, saberes provavelmente adquiridos ao longo da vida profissional, durante a formação inicial ou em sua experiência de atuação, são saberes de origem social, advindos das relações com o outro e dos significados atribuídos com as experiências, no mundo, na cultura, na sociedade, em um determinado período de tempo. Os saberes curriculares são mobilizados ao lidar e mostrar um saber específico, ao preparar ações de formação continuada e tratar dos documentos pedagógicos, por exemplo, e o domínio dos saberes pedagógicos, ao realizar contato direto com os estudantes, no diálogo, na conversa e nas orientações necessárias. Identifica-se no cotidiano da Orientação Pedagógica a relevância do domínio desses saberes, os quais permitem o desenvolvimento da função mediadora, nas relações interpessoais e da função articuladora na escola em si.

3. A temporalidade do saber: Os saberes evoluem e modificam-se ao longo do tempo, os saberes adquiridos, seja na família, na escolarização ou na formação continuada, recebem cores novas e enfoques, quando vivenciados no contexto do trabalho e compartilhados com os pares. A experiência permite a consolidação de certos saberes, eficientes em determinadas situações, mas que requerem revisões para fazer frente às novas situações, aos novos saberes, os quais serão gerados, testados e reestruturados se necessário. No cotidiano, o Orientador Pedagógico atua num espaço de mudança, por isso é considerado um agente de transformação da escola. Para tanto, requer atenção às brechas, que tanto a legislação, quanto a prática permitem para atuar, inovar e provocar nos docentes possíveis inovações. Ao resolver as questões cotidianas, este profissional não deixa de lado sua perspectiva formadora, não como um cobrador de impostos e avaliador, mas sim como

alguém que busca questões a serem dialogadas e refletidas em conjunto com os docentes, seja nas reuniões de Conselho de Classe, nos atendimentos individuais, nos espaços formais, quanto nos espaços intersticiais de modo espontâneo, buscando as brechas que podem conduzir para a transformação da escola, no intuito de metamorfosear a prática pedagógica e aperfeiçoar os processos e resultados de aprendizagem.

4. A experiência enquanto fundamento do saber: Os saberes provenientes da experiência do trabalho cotidiano são relevantes na educação escolar. O Orientador Pedagógico, ao estimular a diversificação das metodologias, atua na formação contínua, junto aos Professores, mobilizando os saberes relacionais e técnicos, angariados na formação inicial, mas sobretudo nas experiências do trabalho cotidiano. Trata-se de um saber adquirido, no devir da atuação, atravessado por sucessos e insucessos, nas experiências cotidianas, frutificado pelas interações, especificidades, situações e contexto de trabalho; saberes práticos elaborados e ressignificados, a cada circunstância ou desafios vivenciados e superados na experiência profissional.

5. Os saberes humanos a respeito de seres humanos: Estes saberes possibilitam tornarem-se consultores, apoio e suporte ao processo de formação da profissionalidade docente no cotidiano da escola, o que implica um trabalho de parceria e coletividade. Os saberes relacionais se destacam nessa parceria e o saber ouvir torna-se fundamental, para o fortalecimento da identidade, a tomada de consciência de si e ao assumir-se enquanto sujeito, ao fomentar junto aos Professores a revisão de práticas e metodologias, o Orientador Pedagógico manifesta a revelação de respeito e acredita na capacidade de mudança.

6. O saber repensar a formação dos Professores: Ao passo que o Orientador Pedagógico vivencia os sucessos e os insucessos referentes às relações do cotidiano, também se vê diante de enfrentamentos e dúvidas que o levam a pensar e repensar suas ações. O incentivo e o fomento às mudanças trazem a exigência de um planejamento cuidadoso e intencional, mudanças, compreendidas aqui, como um processo orientado para uma finalidade, viva, ativa, mutável e constante.

Nesse sentido, podemos compreender como parte das ações da Orientação Pedagógica a reflexão sistemática e constante, que inclui “o estudo e a crítica às teorias e à própria prática” (Almeida, 2003, p. 22) e perceber a pluralidade, a heterogeneidade e a interligação (amálgama) entre os saberes, os quais se compõem e recompõem-se na atuação cotidiana.

Para que os saberes do Orientador Pedagógico sejam efetivos no cotidiano escolar, a partir do olhar de Almeida (*apud* Galeno *et. al.*, 2003), é de fundamental relevância que não se perca entre os fazeres emergenciais e as rotinas diárias.

Em sentido aproximado, Garrido (2015) reitera, o quanto este profissional ainda:

encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço. (Garrido, 2015, p. 11).

As autoras nos provocam a refletir sobre um grandioso e audacioso desafio, porém, muito desejável. Trata-se de um saber primordial no trabalho da Orientação Pedagógica: parar, pensar, planejar, organizar e redimensionar as suas próprias ações, “lutar pela importância do trabalho de coordenação pedagógica”, o que implica e significa “cuidar também da própria formação contínua, reservando o tempo para ler, estudar, pensar a prática cotidiana e rever constantemente as intenções”. (Placco; Almeida, 2010, p. 47).

A partir dos saberes que constituem o Orientador Pedagógico e o campo da Orientação Pedagógica, fomenta-se a reflexão sobre a organização dos tempos e dos espaços, o reconhecimento e a importância de valorizar o trabalho destes profissionais, como também, permanece o convite à luta e a almejar, a proposição de políticas públicas para a apropriação dos saberes, as quais tendem a repercutir no desenvolvimento significativo dos fazeres, o que pode parecer mais uma utopia, todavia, nos adverte Birri (*apud* Galeano, p. 310, 1994), “para que serve a utopia?": para que não deixemos de caminhar.

Partindo nesse caminho, anunciamos:
O segundo movimento está começando.
A metodologia e seus instrumentos apresentamos.
Os vínculos da pesquisa, nutrindo e consolidando.

O capítulo tem a seguinte intenção:
Responder aos objetivos desta investigação.
Com a base teórica, consonância estabelecer.
Os saberes e os fazeres, do orientador compreender.

A dimensão político pedagógica e seu papel formador,
Sujeitos históricos, do conhecimento, autor e produtor.
Elo, junto, diariamente e continuamente, mediador.
Profissional que, ao formar, também se forma, Professor.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA - Os vínculos metodológicos da pesquisa

Na vida, nós devemos ter raízes, e não âncoras.

Raiz alimenta, âncora imobiliza.

Mário Sérgio Cortella

Com o intuito de responder aos objetivos da presente pesquisa, estabelecendo consonância com a base teórica e epistemológica enunciada, com o ambiente natural de vivência dos participantes, considerando seus saberes e fazeres com o seu desenvolvimento profissional, com a sua dimensão político pedagógica e seu papel formador, sujeitos históricos, autores e produtores de conhecimento e que ao formar também se forma, apresentamos o presente capítulo, trazendo o significado de vínculo, como sinônimo de laço, ligação, elo, liame e raiz, ressaltada na epígrafe, como alimento, nutrição e provimento.

Optamos pela abordagem qualitativa, do tipo interpretativa e descritiva, fazendo uso de três diferentes tipos de instrumentos metodológicos: **Estudo Documental**, **Questionário** e **Roda de Conversa**.

1. O Estudo Documental complementa e apresenta o levantamento de informações, o estudo e a análise dos documentos históricos e legais produzidos pela rede municipal de Sorocaba, os quais estão/são relacionados aos saberes e aos fazeres do Orientador Pedagógico, estabelecendo relações com os pressupostos teóricos e com os dados coletados.

2. O Questionário de Pesquisa oportunizou a produção de dados que foram analisados, cotejando os documentos produzidos pela Rede Municipal de Sorocaba, organizado com questões mistas, fechadas (múltipla escolha) e abertas (dissertativas/narrativas), caracterizando o perfil dos sujeitos da pesquisa e possibilitando a identificação dos saberes e fazeres profissionais, como também as complexidades e as possibilidades do campo.

3. A Roda de Conversa oportuniza o fechamento, a terceira etapa do processo metodológico, como um momento de voz e vez, escuta e partilha para o aprofundamento da análise dos dados e tratamento das informações.

De forma ilustrada, a Metodologia, desenha-se conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Etapas da Metodologia

Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa	3ª Etapa	
	→ INSTRUMENTOS ←			
	Estudo Documental	Questionário de Pesquisa	Roda de Conversa	
A Ç Õ E S	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo e análise de Documentação histórica e legal, da rede municipal, ao que se refere aos saberes e fazeres do Orientador Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de Questionário misto, questões fechadas (múltipla escolha) e questões abertas (dissertativas/narrativas); • Caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa; • Identificação dos saberes e fazeres, complexidades e possibilidades do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização da Roda de Conversa - momento dialógico • Recurso digital “Google Meet” • Aprofundamento e análise dos dados. 	

Fonte: Produção da autora. Julho/2022.

Neste capítulo, apresentamos a Metodologia considerando os pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem qualitativa, fundamentados em Chizzotti (2003), buscando relacionar teoria e prática, disponibilizando ferramentas para a interpretação das questões educacionais, manifestadas e comprometidas com a prática, com a emancipação humana e com a transformação social, que consideram os sujeitos, o cenário, o contexto, os caminhos percorridos e os instrumentos metodológicos utilizados para a construção da presente pesquisa.

Reiterando, Creswell (2010, p. 206) parte do pressuposto que “os métodos qualitativos mostram uma abordagem diferente da investigação acadêmica do que aquela dos métodos da pesquisa quantitativa”, investigar de forma qualitativa requer diferentes concepções filosóficas, formas e métodos de coleta, análise e interpretação dos dados, baseados em texto e imagem, com etapas singulares, exigente nos detalhes, singulares no processo e no resultado, de lentes e possibilidades múltiplas.

No anseio de emergir um estudo qualitativo interpretativo e descritivo, com dados relatados em palavras, com foco nas percepções, nas vivências e nas experiências dos sujeitos participantes, concentramos a pesquisa no processo e no resultado. Buscamos, com a interpretação ideográfica, as particularidades e especificidades dos dados interpretados, utilizando o conhecimento de forma tácita, conforme Creswell (2010, p. 211), relacionando os autores e a literatura para promover significado aos participantes, recorro novamente ao

Cordel, emprestando ideias, inspirando-me em Cris Pizzimenti, faço recortes, colagens, alinhavos, costuras e bordados, acreditando que também posso ser feita de retalhos.

Retalhos de tecidos e também de papel,
Pedacinhos da minha vida neste Cordel,
Em cada composição, ficamos maior,
Em cada formação, ficamos melhor.

“Em cada retalho, uma vida, uma lição”
Com Arte - vínculos, com pesquisa - ação,
Com linhas, papel e tesoura nas mãos,
Com teclas, letras, palavras, só emoção.

A partir destes retalhos, aproximo o olhar sobre os fazeres intrínsecos ao Orientador Pedagógico no cotidiano escolar, pautados em tarefas que lidam com as questões humanas, pedagógicas e administrativas: orientar, coordenar e acompanhar o planejamento pedagógico, conduzir e mediar as ações formativas, articular as ferramentas e recursos, acudir as necessidades, minimizar as lacunas (ou tentar), reorganizar os tempos escolares, atuar junto aos Professores de forma coletiva, colaborativa e reflexiva, além dos demais sujeitos que compõem o ambiente escolar e ainda a gestão pedagógica de todas essas ações e interações, as quais requerem o aprofundamento dos saberes, das relações e das emoções em um caminho de chegadas, partidas e inacabamentos:

Entre chegadas e partidas, nos vemos cortados,
Entre leituras e pesquisas, nos vemos inacabados.
Pedaços outros, tornam parte da gente,
Pedaços outros, vejo por outras lentes.

Um retalho novo, sempre haverá, para completar,
Um pedaço, novo, para colar ou remendar,
Seja para cobrir, lembrar ou enfeitar,
Seja para descobrir, alinhavar ou pespontar.

Delineamos em Bogdan (1994, p. 48) o pressuposto de considerar que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto”, entendendo que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas em seu ambiente habitual, entendidos no “contexto da história das instituições a que pertencem”, assim, interessa-nos o contexto e os sujeitos que compõem o campo da Orientação Pedagógica.

Nesta inclinação, concebemos o investigador como instrumento relevante no processo de interpretação antropológica, consistindo na construção de uma leitura dos acontecimentos, assumindo o comportamento humano, influenciado pelo contexto em que ocorre.

Voltamos nosso olhar sobre a constituição do Orientador Pedagógico, no contexto de

seu cotidiano, no desenvolvimento de suas ações, considerando suas vivências e suas experiências, suas memórias, suas narrativas, suas histórias de vida, os recortes e as colagens que subsidiam a reflexão individual e coletiva e em consonância com Deslauries (2014, p. 130-137), identificamos no cotidiano da Orientação Pedagógica um cenário de desafios, adversidades, complexidades e limites, como também possibilidades, as quais impactam o desenvolvimento das atribuições deste profissional.

No sentido de possibilitar a descrição da situação social demarcada, promovendo a familiarização dos sujeitos envolvidos, ao problematizar este cenário, olhamos não somente para as lacunas, para os distanciamentos entre teoria e prática, mas também para a superação destas questões, para as práticas afirmativas, para a relação com a docência e para a constituição deste profissional no devir da escola.

É neste cenário qualitativo que apresentamos o campo, visando compreender a constituição do Orientador Pedagógico, partindo do pressuposto em Cresweel (2010, p. 208), no ambiente natural que os participantes vivenciam, considerando seus saberes e fazeres, limites e possibilidades em seu desenvolvimento e atuação profissional, sua dimensão político-pedagógica e seu papel formador.

Pautados nas coletas do Estudo Documental, do Questionário de Pesquisa e do aprofundamento com a Roda de Conversa, a partir das narrativas sobre a constituição do Orientador Pedagógico, sobre os saberes e os fazeres que constituem o campo, sobre as vivências e as experiências na/da atuação do Orientador(a) Pedagógico(a) em suas diversas fases e tempos da viagem na carreira, apresentamos o capítulo terceiro, de forma analítica, a partir da Triangulação de Dados.

Considera-se nesta produção, a Triangulação de Dados enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica, permitindo a ampliação e a possibilidade de explicações para determinados fenômenos a partir do uso de diferentes estratégias, como teórica, metodológica, de dados e de investigadores, as quais evidenciam uma análise e interpretação mais completa dos fenômenos estudados.

De acordo com Gomes e Dias (2020, p. 34), apresenta-se como uma estratégia que possibilita o diálogo entre as abordagens qualitativas e quantitativas, apontando para a compreensão dos fenômenos estudados, por prismas diferentes em decorrência da articulação metodológica e da quebra da supremacia da utilização de um único método em pesquisa.

As autoras, referenciando Duarte (2009) destacam que o campo dos estudos de metodologia avança como possibilidade de diálogo entre as abordagens quantitativa e qualitativa e se atualiza à medida que surgem contextos sociais diversos e complexos e no

sentido de superar a polarização desses modelos, surgem os métodos mistos, múltiplos e a triangulação,

Apresentamos a Triangulação como uma possibilidade de diálogo entre as dimensões qualitativas e quantitativas, entretanto, compreendendo de forma ampla o fenômeno estudado, consideramos como uma abordagem qualitativa baseada na interpretação de uma determinada realidade social, pois de acordo com Tuzzo e Braga (2016, p. 145), “é analítica, explicativa, ou seja, ela é regida pelos dados que gerarão conclusões e reflexões”, tomando por base a complexidade do contexto ou sociedade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Consideramos que os dados qualitativos não se projetam para serem medidos, contados ou manifestos em números, mas sim expressos em palavras, imagens ou objetos, coletados com a utilização de métodos qualitativos, os quais implicam na relação para a qualidade ou caráter de algo, fornecendo entendimento de situações e interações sociais, valores, opiniões, percepções, motivações, comportamentos e reações, uma abordagem para fortalecer os resultados e conclusões e reduzir o risco de equívocos nas interpretações (Denzin, 2010, p. 38).

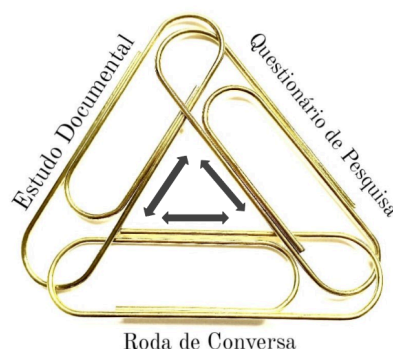
Consistindo no uso de distintas metodologias com possibilidades de coletar e analisar os dados de diferentes maneiras, a triangulação, também implica ao pesquisador o papel de assumir e olhar sob diferentes perspectivas sobre o fenômeno e a questão em estudo (Flick, 2009, p. 62) “através de diferentes lentes” a fim de ampliar as possibilidades de explicações e alternativas, diminuindo as deficiências e tendências de qualquer método, ou seja, a potência de um método pode compensar as fragilidades do outro, de modo que o diálogo entre os métodos seja possível.

A utilização de apenas uma perspectiva metodológica não seria suficiente para tornar compreensível um fenômeno complexo, e, por isso, a abordagem da triangulação se faz relevante no processo, uma vez que permite considerar, ponderar, cogitar “diferentes níveis de profundidade que o desvelamento de um fenômeno exige”. Dessa forma, o termo triangulação para o autor, refere-se à busca da “compreensão de um fenômeno por duas ou mais perspectivas ou abordagens metodológicas” (Flick 2011, p. 323-328 *apud* Santos et al., 2018, p. 657) e, diante disto, optamos pela triangulação de dados, ilustrada na figura abaixo, considerando a pluralidade de instrumentos e de vozes, a qual nos possibilitou o desenvolvimento da análise dos dados em sua complexidade, profundidade e diversidade conforme se apresentavam.

Gomes e Dias (2020, p. 48) ao definir a triangulação explicitam que:

A triangulação apresenta-se como uma possibilidade nas pesquisas científicas ao passo que proporciona o cruzamento de diversos pontos de vista, sejam eles pelo viés teórico ou da diversificação do grupo de pesquisadoras (es); pela recolha de dados em diferentes fontes e investigação comparativa. A articulação dos métodos quantitativos e qualitativos confere profundidade que se traduz em qualidade tanto na descoberta como nas etapas de análise e interpretação dos dados, podendo ou não assumir o mesmo status de investigação. Tais questões vão sendo aprofundadas à medida que o problema de pesquisa a ser investigado apresenta possibilidades. (Gomes; Dias, 2020, p. 48).

Figura 3: Desenho da Metodologia de Análise -Triangulação



Fonte: Produção da Autora. Acervo Pessoal. Junho/2023.

Na intenção de aprofundar a investigação da problemática ora apresentada, procuramos, a partir dos dados, analisar estes saberes e fazeres mobilizados pelos Orientadores Pedagógicos, indicando aqueles que consideramos serem subsídios, elementos e composição de constituição destes profissionais, os quais contribuem para o desenvolvimento profissional na relação triangular, com as funções **articuladora**, **formadora** e **transformadora** (Placco; Almeida; 2015).

Ao analisarmos o processo de constituição do Orientador Pedagógico, inclinamos os olhares para os saberes e os fazeres destes profissionais, mobilizados pelas contribuições compartilhadas, socializadas e desprendidas nos três instrumentos metodológicos, os quais dão continuidade aos objetivos propostos nesta pesquisa e apresentam-se organizados no quadro a seguir:

- A coluna 1: apresenta os **Elos** (eixos) que sustentam esta pesquisa, denominados “**saberes**” e “**fazeres**”;
- A coluna 2: apresenta os **Instrumentos Metodológicos** utilizados: os Documentos produzidos pela rede municipal de Sorocaba, o Questionário de Pesquisa e a Roda de Conversa; em cada instrumento metodológico estão descritos os principais dados e os resultados coletados e obtidos, de modo substanciado, os quais estão denominados **destaques**;

- Os **destaques** são apontamentos sintetizados, agrupados de acordo com a frequência e com a temática e elucidam as principais ideias quanto aos saberes e aos fazeres, poderão encontrar-se de modo equiparado, em mais de uma coluna, ou instrumento a depender da informação, dado e/ou temática abordada;

- A linha 1 traz as Unidades de Significado, ora denominadas Elos de Significados, estruturando as **Categorias** de análise;

- Abaixo da linha 1 estão dispostas três colunas com as principais temáticas reveladas em cada instrumento metodológico, de modo que, ao realizarmos as análises por meio da Triangulação de Dados, vislumbramos possíveis resultados, considerações e perspectivas:

- os processos relativos à **Formação Continuada**, ora denominada “**Elo Formativo**” estão relacionados ao primeiro elo (Saberes);

- as questões relacionadas à **Rede/Secretaria**, ora denominadas “**Elo Institucional**” abarcam questões relativas e imbricadas aos dois elos (Saberes e Fazeres) e;

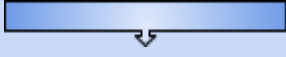
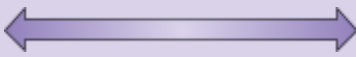

- as questões sobre **atribuições, demandas, identidade e concepções**, as quais denominamos “**Elo Atuação**” está relacionado ao segundo elo (Fazeres).

Para a organização das categorias, Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 134) nos auxiliam a compreender o processo de categorização como “um processo de classificação ou de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou conjuntos que contém elementos ou características em comum”, de modo a levantar e identificar possíveis resultados.

Ao que tange o objetivo fundante desta pesquisa, buscamos características comuns nestas categorias, a fim de compreender o fenômeno ‘a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba’ por duas ou mais perspectivas metodológicas.

Com o quadro, podemos observar como as categorias se constituíram, do tipo emergente, obtidas mediante o processo de interpretação dos dados, diretamente dos instrumentos de análise, perpassando os procedimentos quanto à identificação dos saberes, dos fazeres e da constituição destes profissionais, junto aos documentos produzidos pela rede municipal e legislações públicas locais, aos dados do Questionário de Pesquisa e ao movimento dialógico na Roda de Conversa, considerando a pluralidade dos instrumentos, das informações e das vozes, a qual nos possibilitou o desenvolvimento da análise dos dados em sua complexidade, profundidade e diversidade, previstas no movimento de triangulação (Gomes; Dias, 2020).

Quadro 2: Elo de Significados

Quadro Elo de Significados				
E L O S	Elos de Significado - Categorias			
	INSTRUMENTOS	Elo Formativo (SABER) 	Elo Institucional (SABER ↔ FAZER) 	Elo Atuação (FAZER) 
S A B E R E S	D O C U M E N T A L	<p>LDB 1996 - Exigência para provimento do Cargo - Art 9º inciso III - Nível superior Graduação em Pedagogia ou curso que atenda o disposto no artigo 64, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Experiência docente na Educação Básica, mínima de três anos</p> <p>Marco Referencial 2017: aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas</p> <p>Cadernos de Orientações (anuais): instrumentos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas. Articulação de “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”.</p> <p>Instrução Nº 01 - 15/03/2017 critérios para a participação dos servidores do Quadro do Magistério (PMS) - Cursos de Longa Duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu).</p>	<p>Lei 12.136 - 03/12/2019 Adequação da Jornada de Trabalho - 30h/semanais</p> <p>Instruções Normativas - atos normativos expedidos pela Secretaria da Educação (normatizar, disciplinar a execução de lei, decreto ou regulamento)</p> <p>Marco Referencial 2017: aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas</p> <p>Cadernos de Orientações (anuais): subsidiam o desenvolvimento de ações administrativo-pedagógicas Articulação de “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”</p> <p>Caderno nº 14/2023 - informa a adesão ao Currículo Paulista.</p>	<p>Lei n.º 4.599 06/09/1994 Plano de Carreira do Magistério Público Municipal Campos de atuação art. 8º - inciso XI</p> <p>Lei 4.599/1994 Súmula do Coordenador Pedagógico Coordenar e orientar [...] Prestar assistência técnica aos professores [...] assegurar a eficiência e eficácia do desempenho.</p> <p>Lei 4.599/1994 Súmula do Orientador Educacional Elaborar a programação das atividades [...] Colaborar na elaboração do currículo [...]</p> <p>Lei n.º 8.119 - 29/03/2007 Republicação da Lei n.º 4.599 -06/12/1994 - regulamenta as ações do cargo de Orientador Pedagógico (súmula)</p> <p>Regimento Escolar Seção II Do Conselho de Classe e Ano/Série/Termo Composição do Conselho e assessora o diretor na presidência do Conselho Presidido pelo diretor da escola, assessorado pelo Orientador Pedagógico.</p> <p>Seção III Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem acompanhamento do</p>

				<p>Orientador Pedagógico e diretor da escola § 4º Orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação [...] CAPÍTULO XIV - DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR - § 3º supervisionado pelo Orientador Pedagógico. Marco Referencial 2017 aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas Cadernos de Orientações: instrumentos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas Articulação “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”.</p>
Q U E S T I O N Á R I O		<p>Destaques para: - oferta e/ou busca de cursos específicos para o campo - tempos e espaços em nível de rede, com intencionalidade formativa: a) Formação com os pares: reuniões para trocas, estudo, pesquisas, discussões e articulações das ações profissionais; b) Formação Institucional: (nível de rede) subsídios SEDU - parcerias Universitárias c) Autoformação esforço pessoal</p>	<p>Destaques para: - tempos e espaços em nível de rede, com a intencionalidade formativa: a) Formação Institucional b) Subsídios pela SEDU c) Parcerias Universitárias</p>	<p>Não houve destaques</p>

	R O D A D E C O N V E R S A	<p>Destaques para: a importância das ações que contribuem com os saberes e os fazeres:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conscientização, • emancipação crítica, • organização política enquanto coletivo, • diálogo em movimento horizontalizado. <p>- Necessidade de tempos e espaços destinados de forma específica, para as trocas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elemento Fundamental para o aprimoramento dos fazeres e saberes. 	<p>Destaques para: papel dos Supervisores de Ensino no ingresso ao cargo, (recorte histórico); - aprimoramento profissional (saberes e fazeres) - conquista do espaço e oportunidade de refletir - lugar para ações conjuntas (reuniões sistematizadas pela Rede - resgate histórico) (2008)</p> <p>-Alinhamento, planejamento e orientações nível de rede (impacto nos fazeres - individual e coletivo).</p>	<p>Destaques para: questões de alinhamento, planejamento e orientações nível de rede, impactam os fazeres, individual e coletivo.</p> <p>- Ações para um caminhar pautado em princípios: partilha, coletividade e reunião de ideias</p> <p>- Perspectiva colaborativa como premissa do trabalho pedagógico</p>
F A Z E R E S	E S T U D O D O C U M E N T A L	<p>Marco Referencial 2017: aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas</p> <p>Cadernos de Orientações (anuais) instrumentos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas. Articulam “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”</p>	<p>Marco Referencial 2017: aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas</p> <p>Cadernos de Orientações (anuais) instrumentos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas . Articulam “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”</p>	<p>Marco Referencial 2017: aporte teórico e filosófico para o desenvolvimento das ações pedagógicas</p> <p>Cadernos de Orientações (anuais) instrumentos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas. Articulam “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”</p> <p>Calendário Escolar anexo Cadernos de Orientações Prevê a participação do Orientador Pedagógico, considerando a súmula (assessorar a direção da escola quanto à composição do calendário escolar).</p>
	Q U E S T I O N	<p>Destaques para:</p> <p>- momentos dentro do espaço escolar, da prática cotidiana, como espaços promotores de diálogo e troca (reuniões, intervalos, HTPC, RAEA, entre outros).</p>	<p>Destaques para:</p> <p>- a importância de investimento do Sistema público para aprimoramento e reconhecimento profissional.</p>	<p>Destaques para:</p> <p>a) Identidade do cargo: equívocos (papéis e atribuições)</p> <p>b) Ações administrativas: dicotomia teoria e prática (impacto desenvolvimento ações e trabalho).</p>

Á R I O		- Necessidade de alinhamento, planejamento e orientações nível de rede, (impacto nos fazeres, de forma individual e coletiva).	c) Comunicação: relações e trabalho colaborativo d) Desafios: gestão de pessoas, relações interpessoais, relações hierárquicas, urbanidade, condições de trabalho: disparidades recursos materiais e humanos. e) Normatização do Cargo: (profissionais da E.I (duas UEs inviabilizam ações exitosas).
R O D A P E D C O N V E R S A	Destaques para: a Roda de Conversa como um elemento/momento que contribui para o fortalecimento da constituição do Orientador Pedagógico , para o fortalecimento do grupo e para o movimento formativo do encontro; Necessidade de ações: trabalho colaborativo e coletivo, formação para (aprimoramento e aperfeiçoamento profissional); Trabalho Individualizado: limita o aprimoramento e fragmenta;	Destaques para: resgate histórico dos encontros presenciais, semanais (início da criação do cargo/concurso 2007/2008) Contribuição: fortalecimento das ações, apropriação dos saberes necessários ao cargo, estabelecimento de vínculos, fortalecimento da comunicação e diálogo e alinhamento em rede.	Destaques para: complexidades, limites e relevâncias do campo de forma coletiva Compreensão identitária do cargo (contexto escola) Encontros como rotina no campo pedagógico: contribui com a prática profissional, fortalecimento coletivo e desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola. Importância de Diretrizes para desenvolver o trabalho.

Fonte: Produção da Autora. Maio/2023.

Este movimento nos permitiu criar uma nova página, com outros recortes e outras colagens, formando novas composições ou, um novo álbum, com fotografias outras, com lentes, histórias e memórias, como nos provoca Almeida (Almeida *apud* Galeno *et. al.*, 2003, p. 35), ao afirmar que “levantar da cadeira é o primeiro passo para sonharmos com possíveis horizontes de fuga”, conjectura-se um movimento de levantar e avançar nas situações de retrocesso, no vislumbamento de possibilidades sobre as dificuldades, inspirados e entrelaçados, com a essência criativa da Arte, fomentamos possíveis horizontes no elo deste anel, ilustrando essa escrita, recorrendo aos versos da narrativa em Cordel.

Uma analogia ao artesanato de minha afeição:

Um álbum de *scrapbook* nesta composição.

Nas páginas dos momentos únicos da vida, a formação:

Um relicário de textos, processos, fotos e recordação.

Os registros se fundem em memórias únicas, documentar.
Os sujeitos se unem, nos recortes e colagens, ressignificar.
Os enfeites, as vozes, os sotaques alegres, acrescentar.
Os sorrisos, respingos de afeto, falas e sentimentos, guardar.

Um álbum, um tesouro itinerante,
Não ficará guardado como ouro estanke,
Quero levar para o todo canto,
Compartilhar e espalhar seu encanto.

Que essa experiência conduza a investigação,
Quero compartilhar suas páginas com emoção,
Falar de sua grandeza, de sua importância,
Mostrar toda a sua beleza e significância!!!

Nos próximos itens, de forma descritiva, apresentamos cada um dos instrumentos metodológicos selecionados para a construção desta pesquisa: o Estudo Documental, o Questionário e a Roda de Conversa, a fim de buscarmos elementos para as questões, inquietações e apontamentos que nos movem durante o processo de pesquisa: “os documentos e as legislações municipais tratam dos saberes e dos fazeres do Orientador Pedagógico?”, “os resultados obtidos no Questionário de Pesquisa, relacionam-se com as documentações e legislações municipais?”, “as narrativas e o movimento de roda de conversa trazem elementos que corroboram em afirmações, negações ou ampliações para os resultados dos demais instrumentos?”, vejamos cada um deles.

2.1 O Estudo Documental - Entre papéis físicos e funcionais

O Estudo Documental parte do pressuposto em Lüdke e André (1986, p. 46), considerando uma técnica de abordagem qualitativa que complementa e pode apresentar uma série de novas ou desconhecidas informações sobre o assunto pesquisado, para as autoras, esta abordagem “possibilita a articulação entre os pressupostos teóricos do estudo e os dados da realidade”, sendo de grande relevância para o estudo em questão.

De acordo com Ludke e André (1986, p. 39) “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” e representam uma espécie de fonte “natural” de informações, a qual surge em um contexto determinado, fornecendo informações sobre o mesmo.

Com o foco na Orientação Pedagógica e no desenvolvimento das ações destes profissionais, desdobramos estudo e análises sobre os documentos históricos e legais

produzidos pela Rede Municipal de Sorocaba, que além de documentar, devem nortear as questões e ações junto aos saberes e fazeres do Orientador Pedagógico.

Os documentos históricos e legais contemplados abaixo são de domínio público, estão disponíveis para acesso, consulta e download no site oficial da Secretaria da Educação. Justificam-se por informar e tangenciar ações do trabalho pedagógico, as quais são desenvolvidas no cotidiano das unidades escolares, e, ainda, por apresentar um leque de possíveis orientações, aos Orientadores Pedagógicos, revelando a complexidade e a importância dos saberes e fazeres destes profissionais.

Para a composição deste item, recorreremos às fontes primárias e específicas quanto aos documentos produzidos pela Rede Municipal de Sorocaba, apresentando de modo geral e descritivo os dispositivos consultados: as Legislações Específicas no contexto municipal; a Súmula do Suporte Pedagógico/Orientador Pedagógico; o Regimento Escolar da Rede de Sorocaba; as Instruções Normativas; o Marco Referencial da Cidade de Sorocaba; os Cadernos de Orientações para Planejamento e Pró Construção do Projeto Político Pedagógico, a adesão ao Currículo Paulista e os Calendários Escolares (anexos dos Cadernos de Orientações), estimando a contribuição para a contextualização histórica, cultural, social, local e acadêmica.

As Legislações municipais contempladas para esta pesquisa são:

- **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;
- **A Lei n.º 8.119, de 29 de março de 2007**, que republica a **Lei n.º 4.599, de 06 de setembro de 1994** e passa a regulamentar as ações dos cargos no município, especificamente do cargo de Orientador Pedagógico;
- **A Lei n.º 9.394, de 20 de Dezembro de 1996** Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Artigo 9º);

A **Súmula de Atribuições** e o **Regimento Escolar** da Rede Municipal de Sorocaba página 08, artigo 8º, **Seção II Da Orientação Pedagógica**, os quais descrevem as atribuições do Orientador Pedagógico, com o mesmo texto das referidas leis (**Lei Ordinária nº 8119/2007** e **Lei nº 4.599, de 06 de setembro de 1994**).

As **Instruções Normativas**, consistem em atos normativos expedidos pela Secretaria da Educação para normatizar, disciplinar a execução de lei, decreto ou regulamento, sem, no entanto, transpor ou inovar em relação à norma que complementa.

Para os objetivos desta produção trazemos três Instruções Conjuntas, expedidas pela Secretaria da Educação e Secretaria de Recursos Humanos (SEDU/SERH): a **Nº 12 de 07 de**

DEZEMBRO de 2018; a N° 03 de 04 de FEVEREIRO de 2020⁴ e a N° 01, DE 15 DE MARÇO DE 2017⁵, vejamos ao que se referem, descritivamente, cada uma delas.

● **A INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 12 de 07 de DEZEMBRO de 2018** dispõe sobre o cumprimento da Hora de Trabalho Pedagógico docente em seu Art.1° “como parte integrante da jornada de trabalho do pessoal docente, a serem cumpridas no local de trabalho, atendendo a proposta pedagógica da escola”, conjecturando seu objetivo e conceito.

● **A INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 03 de 04 de FEVEREIRO de 2020**, dispõe sobre a normatização do horário de trabalho do suporte pedagógico cujo Art. 1.º orienta sobre a importância da escala de trabalho e sobre o horário do Orientador Pedagógico, nas “instituições educacionais que atendem ensino fundamental e/ou ensino fundamental com educação infantil” de forma a garantir no item III - a presença da orientação pedagógica nas HTPs coletivas.

● **A INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 01, DE 15 DE MARÇO DE 2017⁶** dispõe sobre critérios para a participação dos servidores integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba em cursos de longa duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu). A Secretaria da Educação e a Secretaria de Recursos Humanos, no uso de suas atribuições, consideram o disposto no Decreto nº 22.119, de 28 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a regulamentação do sistema de capacitação profissional.

O **Marco Referencial** da cidade de Sorocaba constitui-se numa sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Sorocaba e parte do pressuposto de que a educação é direito público e subjetivo de todo cidadão, a qual deve ser promovida “com a colaboração de todas as instâncias sociais (formais e informais), por meio de relações e práticas sociais, para garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, respeitando suas integridades física, psicológica e social” (Sorocaba, 2017, p. 20).

Os **Cadernos de Orientações** são encaminhados pela SEDU e por compreender as singularidades que compõem o campo e os objetivos previstos na pesquisa, destacamos a escolha dos exemplares abaixo, de modo a descrever e facear oportunamente com os dados coletados nos demais instrumentos metodológicos:

⁴SOROCABA. **Jornal do Município**. Sorocaba, Ano: 27, Número 2437, pág. 01-01, 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br-2437-06-de-fevereiro-de-2020.pdf>. Acesso em: Janeiro/2023.

⁵Secretaria de Educação. Instrução Conjunta SEDU/SERH N° 01, de 15 de Março de 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/normatizacao/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/instrucaoconjuntasedu-serh-n01-2017.pdf>. Acesso em: Janeiro/2023.

⁶Secretaria de Educação. Instrução Conjunta SEDU/SERH N° 01, de 15 de Março de 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/normatizacao/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/instrucaoconjuntasedu-serh-n01-2017.pdf>. Acesso em: Janeiro/2023.

- Nº 01: Diretrizes para Conselho de Classe;
- Nº 03: Diretrizes Pedagógicas para Escola de Ensino Fundamental Integral;
- Nº 04: Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil;
- Nº 05: Diretrizes para a Construção do Projeto Político Pedagógico;
- Cadernos de Orientações para Planejamento.

Reiteramos que no próximo capítulo, retomaremos os documentos supracitados, de modo a aprofundar as análises.

2.2 O Questionário de Pesquisa

A opção pelo “Questionário de Pesquisa”, pauta-se em Gil (1999, p. 128), definido como um procedimento técnico de investigação composta por um número de questões “apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”, nesse sentido, os dados produzidos pelos questionários foram analisados, cotejando os documentos produzidos pela Rede Municipal de Sorocaba acima elencados.

O Questionário apresenta o formato Misto e é composto por questões fechadas (múltipla escolha), que vislumbram a descrição do perfil dos Orientadores Pedagógicos e por questões abertas (dissertativas), as quais visam descrever os saberes e os fazeres destes profissionais, no sentido de construir um panorama destes sujeitos.

Este instrumento metodológico, almeja contribuir junto a estes profissionais para a construção de conhecimento no campo e ainda compreender a constituição deste profissional no contexto escolar, considerando os seus saberes e fazeres, as complexidades e as possibilidades em seu desenvolvimento profissional.

Toda a pesquisa está cadastrada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número de comprovante: 101043/2022. Optamos pela ferramenta “Formulário” via site de serviços “Google”, a qual possibilita a produção e a criação de formulários e questionários de maneira online e gratuita.

O encaminhamento do Questionário foi articulado com a Secretaria da Educação de Sorocaba - (SEDU), a qual enviou por e-mail, para todas as escolas da rede municipal, endereçados aos respectivos Orientadores Pedagógicos, convidando-os a participar deste movimento, através de comunicado próprio, esclarecendo ser uma ação acadêmica, não institucional, desenvolvida pela pesquisadora ora apresentada, conforme a devida autorização para a realização da pesquisa (anexo 1).

As medidas para garantir a integridade e segurança dos participantes foram asseguradas, uma vez que não solicitamos os dados relacionados a números de documentos, matrículas, datas de nascimento, etc, bem como os dados pessoais sensíveis, os quais envolvem origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico. Algumas semanas após a data de envio, realizamos a segunda e a terceira chamada, totalizando 54 respostas no formulário, destas respostas, 02 participantes declinaram a participação a partir do Termo Consentido de Livre Esclarecimento (TCLE) e 52 participantes deram continuidade ao preenchimento do Questionário.

O Questionário divide-se em 3 seções.

1. A primeira informa sobre a pesquisa, o título, o nome da pesquisadora e da Professora orientadora, o público e o anseio acadêmico, no sentido de contribuir para a construção de conhecimento no campo da Orientação Pedagógica, sendo que as intenções da pesquisa são informadas no sentido de esclarecer a pertinência desta pesquisa: a constituição destes profissionais no contexto escolar, os saberes, os fazeres, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento profissional.

2. A segunda seção inicia com as questões sobre o perfil profissional, com os dados gerais e específicos sobre a formação e a atuação.

3. E a terceira traz as questões sobre os saberes e fazeres da profissão, contemplando as respostas narrativas, registrando as vivências e as experiências mais significativas destes profissionais conforme apêndice 1.

Informamos também nesse instrumento sobre o Termo Consentido de Livre Esclarecimento (TCLE), o sigilo e o consentimento, reiterando que os nomes dos participantes ficam em absoluto sigilo e todas as informações obtidas na pesquisa são apenas para a análise científica dos dados, a assinatura indica a participação voluntária, manifestando a compreensão de todas as informações explicitadas e esclarecidas.

Esclareceu-se, neste termo, que o participante poderia detalhar ou complementar as informações a qualquer momento da pesquisa, sendo livre para se recusar a responder a questões específicas e para sair do estudo a qualquer momento sem sofrer nenhuma penalidade. A declaração de livre participação expressa o desejo de acordo e continuidade ou não com o preenchimento do formulário conforme o Apêndice 2.

Após o envio do e-mail, pela Secretaria da Educação, para todos os Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Sorocaba, cento e seis no total (106), obtivemos cinquenta e quatro (54) respostas, sendo duas (02) sem prosseguimento a partir da leitura do TCLE e

cinquenta e duas (52) com prosseguimento a partir do TCLE.

Vejam os a partir do próximo item, os principais dados profissionais dos participantes desta pesquisa, a fim de conhecer o perfil e o contexto em que se inserem:

2.2.1 A Rede - Seção I - Recortes e Colagens de quem somos - Resultados do Questionário de Pesquisa

Atendendo as normativas legais, a partir do concurso de 2007, os requisitos exigidos em edital, para assumir os cargos de Suporte Pedagógico, especificamente para os cargos de Orientador Pedagógico são: Nível Superior em Curso de Graduação em Pedagogia ou curso que atenda ao disposto no art. 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere à formação dos profissionais da educação e experiência como docente na Educação Básica, com tempo mínimo de três (3) anos. Nesse sentido, obtivemos os seguintes dados:

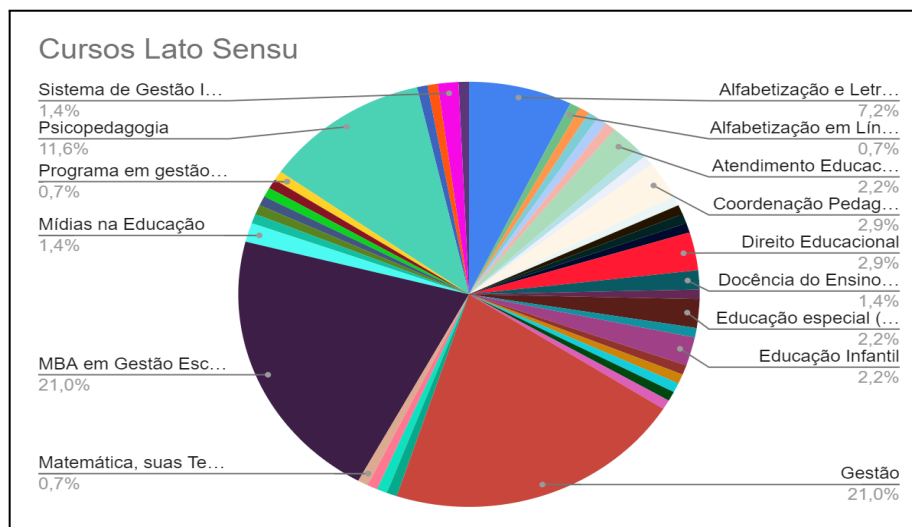
Quanto à **Formação Inicial**: quarenta e nove (49) participantes declararam ter Licenciatura em Pedagogia, um (01) o curso de Normal Superior e apenas dois (02) declaram Letras e Biologia como a formação inicial. Dos quarenta e nove (49) profissionais, dezoito (18) tiveram a formação inicial no extinto curso de Magistério (em nível Médio).

Quanto às **Licenciaturas**, a maioria dos Orientadores Pedagógicos que responderam à esta pesquisa, possui a licenciatura em Pedagogia, requisito para ingresso ao cargo, conforme preveem os documentos legais. Outras licenciaturas, como percursos de formação e habilitações específicas são declaradas entre os participantes, como: Letras (10), Ciências Biológicas (4), História (3), Matemática (2), Geografia (2), Filosofia (1), Arte (1) e Educação Física (1).

Dentre as **Especializações Lato Sensu**, um (01) participante declarou não ter realizado nenhuma especialização. Um quantitativo significativo possui especialização em Gestão Escolar, vinte e nove (29) no total e suas ramificações são: Gestão de Pessoas, Gestão de Excelência na Educação, Gestão em Orientação e Supervisão Escolar.

Na especialização em Psicopedagogia, somam-se dezesseis (16) participantes e, em Alfabetização e Letramento, somam-se dez (10). As demais especializações seguem ilustradas no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Resultado sobre a Formação Lato Sensu dos Orientadores Pedagógicos



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Especialização (Stricto Sensu) Mestrado e/ou Doutorado**, trinta e nove (39) participantes declararam que não participaram de Especialização (Stricto Sensu) Mestrado e/ou Doutorado. Os demais dados estão no quadro abaixo:

Quadro 3: Resultado sobre a Formação Stricto Sensu dos Orientadores Pedagógicos

Mestrado em:	Total	Doutorado em:	Total
Educação, Arte e História da Cultura	01	Psicologia da Educação	01
Profissional em Matemática (PROFMAT)	01	Educação (Teorias e práticas)	01
Educação (Formação de Professores)	02	Educação (<i>in curso</i>)	01
Educação	04		
Filologia (<i>in curso</i>)	01		
Geografia	01		
Total	10	Total	03

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto ao **Tempo na profissão docente**, a maioria dos participantes encontram-se entre 10 a 15 anos de docência, considerados em Huberman (1995, *apud* Day, 2001) como a fase dos novos desafios e preocupações (experimentação, responsabilidade e preocupação), conforme os dados no quadro abaixo:

Quadro 4: Resultados sobre o Tempo de Profissão Docente

Tempo de Profissão	Total	Tempo de Profissão	Total
até 3 anos	0	até 15 anos	15
até 5 anos	1	até 20 anos	12
até 10 anos	10	até 25 anos	07
		mais de 25 anos	07

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Faixa etária**, a maioria dos participantes estão entre 41 a 45 anos e apenas 1 participante na faixa etária dos 18 aos 25, conforme apresenta o quadro abaixo:

Quadro 5: Resultados sobre a Faixa Etária

Faixa Etária	Total	Faixa Etária	Total
18 a 25	01	41 a 45	13
26 a 30	02	46 a 50	9
31 a 35	07	acima de 50	9
36 a 40	11		

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto aos **Auxílios Profissionais no ingresso ao cargo**, oferecemos uma questão com grade de múltipla escolha, no sentido de identificar quais foram os suportes, as bases de referências, os demais sujeitos e/ou instâncias, que colaboraram e/ou ofereceram auxílio e/ou oportunizaram trocas dialéticas e dialógicas aos Orientadores Pedagógicos no ingresso de suas funções/cargo, semelhante a simbólica cerimônia de “vestir os jalecos”, muito comum na Medicina como gesto de acolhimento e responsabilização dos mais experientes pela formação dos iniciantes, (Nóvoa, 2017, p. 19).

Para as ações, oferecemos sete opções para que os participantes refletissem sobre estes auxílios ao iniciar no cargo:

1. **Recepção/Acolhimento:** ações de subsídios, apadrinhamento para a inserção e receptividade ao cargo e à nova experiência profissional;
2. **Formação:** ações voltadas ao aprimoramento, aperfeiçoamento e partilha dos saberes, da gestão pedagógica e do trabalho do Orientador Pedagógico;
3. **Acompanhamento:** ações de condução, de recebimento de assistência,

assessoria e colaboração junto à nova experiência profissional;

4. Orientações sobre o trabalho e atividades: ações de orientações específicas quanto aos fazeres do cargo, seja entre colegas experientes, chefias superiores ou setores exclusivos da Secretaria de Educação ou Recursos Humanos;










5. Informações gerais: ações informativas no que se refere aos fazeres do Orientador Pedagógico;

6. Integração: ações iniciais para quaisquer ingressos efetivos ao cargo junto ao sistema público municipal (PMS);

7. Mentoria privada: ações voltadas tanto aos saberes quanto aos fazeres do Orientador Pedagógico, vinculadas à busca de cursos e assessorias externas, por recursos próprios, sem financiamento e/ou articulação com o sistema público municipal.

E para as instâncias e/ou sujeitos, oferecemos nove opções, cuja legenda abaixo indica cada tipo de auxílio para favorecer a leitura e interpretação dos gráficos, gerados automaticamente pela planilha do Questionário de Pesquisa:

Quadro 6: Legenda Auxílios profissionais no ingresso ao cargo

	Orientador Pedagógico Experiente		Outros profissionais da escola
	Orientador Pedagógico Iniciante		Outros profissionais de carreira e profissão
	Diretor de Escola		SEDU/RH
	Supervisor de Ensino		Cursos pagos com os próprios recursos
	Professor da Unidade		

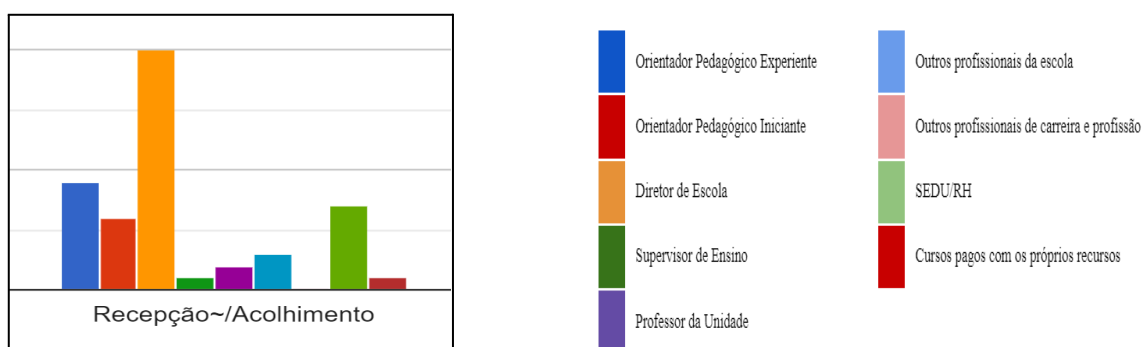
Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Recepção/Acolhimento**, nove (9) participantes responderam que receberam auxílio de Orientadores Pedagógicos Experientes e seis (6) receberam auxílio de Orientadores Pedagógicos Iniciais ao ingressar no cargo. A maioria dos participantes respondeu que o Diretor de Escola foi responsável por auxiliar no ingresso ao cargo, totalizando 20 Orientadores Pedagógicos nesta resposta, enquanto apenas um (1) declarou que o Supervisor de Ensino foi responsável por esta ação.

No contexto escolar, dois (2) participantes declararam que receberam auxílio de Professores da unidade e três (3) declararam que receberam auxílio de outros profissionais da escola quando recém ingressaram. Os participantes que declararam auxílio das instâncias e setores da Secretaria da Educação como SEDU/RH totalizaram sete (7) e um (1) participante apenas declarou a busca por cursos pagos com os próprios recursos.

Nenhum participante sinalizou “outros profissionais de carreira e profissão”, como auxílio nesse movimento inicial de ingresso ao cargo/função. O gráfico abaixo, ilustra os dados nesse âmbito:

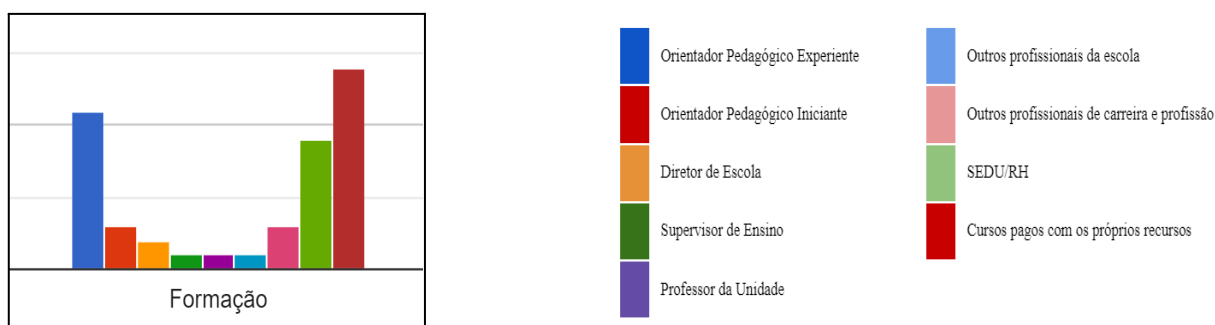
Gráfico 2: Resultados sobre Recepção/Acolhimento



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Formação**, o gráfico e os dados revelam que os Orientadores Pedagógicos, ao ingressarem em seus cargos, puderam contar com o auxílio de seus colegas mais experientes, onze participantes (11) manifestaram esta resposta e (14) catorze sinalizaram a busca pelo conhecimento, por meio de cursos pagos com os próprios recursos. Na sequência para esta ação, a Secretaria da Educação SEDU/RH, destaca-se com nove respostas, neste sentido, enquanto que os demais âmbitos circulam de uma (1) a três (3) manifestações de respostas.

Gráfico 3: Resultados sobre Formação



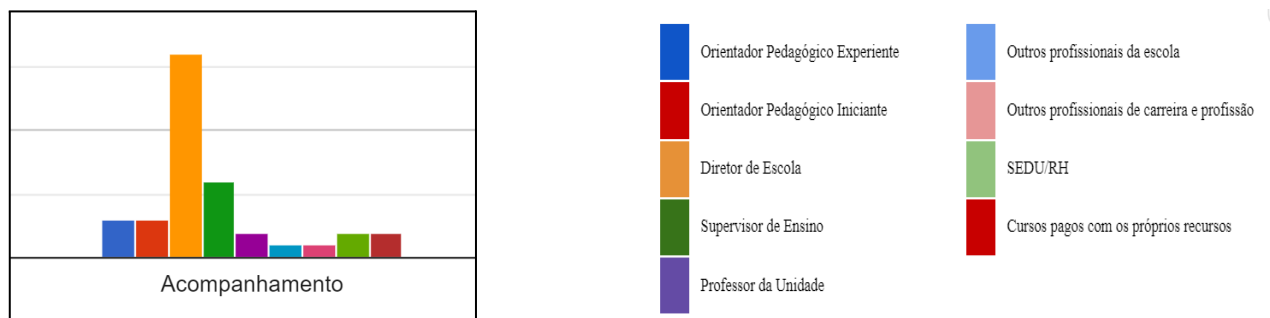
Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto ao **Acompanhamento**, do mesmo modo que o item sobre **Recepção e Acolhimento**, o Diretor de Escola aparece em destaque, totalizando dezesseis (16) manifestações de respostas. Neste âmbito o Supervisor de Ensino é destacado por seis (6) participantes, revelando a importância do Suporte Pedagógico e da equipe de gestão como

esferas que impactam o processo de inserção destes profissionais.

Em seguida, os profissionais, experientes e iniciantes, igualmente aparecem como auxílio neste item, sendo três (3) manifestações para cada um. O Professor da unidade, a SEDU/RH e os cursos pagos com os próprios recursos, são manifestados por dois (2) participantes cada um, enquanto os outros profissionais da escola e de carreira e profissão, são manifestados por apenas um (1) participante cada um.

Gráfico 4: Resultados sobre Acompanhamento Profissional



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto às **Orientações sobre o trabalho e atividades**, mais uma vez o Diretor de Escola aparece em destaque, sendo catorze (14) manifestações, seguidos dos colegas mais experientes, onde onze (11) participantes declararam receber auxílio neste sentido, ao ingressar no cargo/função. Em manifestação equiparada o Supervisor de Ensino e os outros profissionais de carreira e profissão, totalizaram quatro (4) manifestações de respostas cada um e três (3) destacaram o sistema público municipal SEDU/RH como fator favorecedor neste processo inicial. Já os Orientadores Pedagógicos iniciantes, o Professor da unidade e os outros profissionais da escola foram manifestados por apenas dois (2) participantes cada um. Os cursos pagos com os próprios recursos, não apareceram neste âmbito.

Gráfico 5: Resultados sobre Orientações sobre o trabalho e atividades



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto ao recebimento das **Informações gerais**, o auxílio que mais se destacou foi a Direção de Escola novamente, totalizando dezessete (17) manifestações, seguidos de dez (10) manifestações para os Orientadores Pedagógicos experientes e oito (8) do sistema público municipal SEDU/RH. Já os Orientadores Pedagógicos iniciantes, foram apontados por quatro (4) participantes, três (3) apontaram o Supervisor de Ensino, dois (2) para os outros profissionais da escola e um (1) apenas para os outros profissionais de carreira e profissão. Os demais itens não foram mencionados neste âmbito.

Gráfico 6: Resultados sobre Informações Gerais



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Integração**, segundo a manifestação de vinte e cinco (25) participantes, revelou que a maioria dos Orientadores receberam este auxílio no ingresso ao cargo. Os Orientadores Pedagógicos experientes são mencionados por nove (9) participantes e quatro (4) manifestaram os Orientadores Pedagógicos iniciantes como auxílio nesse momento.

A Supervisão de Ensino aparece com três (3) menções e a representatividade da direção de escola neste âmbito não se destaca como nos anteriores, totalizando apenas duas (2) manifestações, equiparando-se aos outros profissionais da escola. O item outros profissionais de carreira e profissão é mencionado apenas por um (1) participante e os cursos pagos com os próprios recursos não são mencionados.

Gráfico 7: Resultados sobre Integração



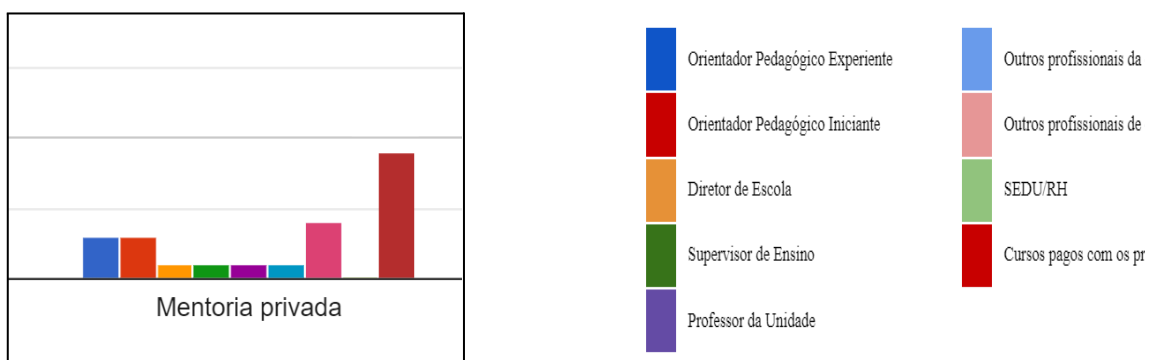
Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

E quanto à **Mentoria privada**, observamos que apenas vinte e dois (22) participantes responderam neste âmbito, recorrendo a este tipo de auxílio em seus ingressos ao cargo.

Os cursos pagos com os próprios recursos totalizaram nove (9) respostas, demonstrando que os profissionais recorreram a este tipo de recurso com maior ênfase, enquanto que a busca por outros profissionais de carreira e profissão totalizaram quatro (4) menções.

Para os Orientadores Pedagógicos experientes e iniciantes, três (3) participantes destacaram o auxílio nesse sentido. Já a direção de escola, destacada em outros âmbitos, aparece junto com a Supervisão de Ensino, com o Professor da unidade e com os outros profissionais da escola, apenas com uma (1) menção cada. A SEDU/RH não foi mencionada neste âmbito.

Gráfico 8: Resultados sobre Mentoria Privada



Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto ao **Ano de ingresso** como Orientador(a) Pedagógico(a), obtivemos os seguintes dados: nos anos de 2010, 2012, 2015, 2017, 2018 e 2023 não houve nenhum ingresso, conforme dados obtidos no Questionário. Dos que ingressaram no primeiro ano da criação do cargo em Sorocaba (2008), nove (9) responderam a esta pesquisa e exercem o cargo há mais de quinze 15 anos. Os Orientadores Pedagógicos iniciantes, os quais ingressaram em 2021,

somam a maior participação nesta pesquisa (14) catorze participações:

Quadro 7: Resultados sobre Ano de Ingresso

Ano	Total	Ano	Total	Ano	Total	Ano	Total	Ano	Total	Ano	Total
2008	9	2011	6	2014	5	2016	1	2020	1	2022	4
2009	7	2013	3	2015	1	2019	2	2021	14		

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Quanto à **Etapas de Atuação**, as maiores participações foram dos Orientadores que atuam em unidades de: Ensino Fundamental I Séries Iniciais (1º ao 5º ano) totalizando dezenove (19) participações, seguidos da Educação Infantil - Creche e Pré-Escola com treze (13) participações e de Ensino Fundamental I Séries Iniciais (1º ao 5º ano) com Educação Infantil com oito (8) participações. As demais etapas circulam entre uma (1) a quatro (4) participações nesta pesquisa.

Quadro 8: Resultados sobre Etapas de Atuação

Educação Infantil					
Creche	4	Pré-Escola	4	Creche e Pré-Escola	13
Ensino Fundamental I Séries Iniciais					
1º ao 5º ano	19	1º ao 5º ano com Infantil	8	1º ao 5º ano Integral	1
Ensino Fundamental I e II - Séries Iniciais e Finais					
		1º ao 9º ano	3		

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

Apresentamos neste item um panorama dos resultados obtidos na seção I do Questionário de Pesquisa, de modo a conhecer o perfil dos profissionais participantes da pesquisa, as faixas etárias, as etapas de ensino que atuam, os processos de desenvolvimento formativo e profissional, o tempo na profissão docente e o tempo de exercício no cargo de Orientador Pedagógico, bem como os auxílios, as referências e os suportes que sustentaram os fazeres de suas funções em seus inícios profissionais, no ingresso ao cargo, como também os âmbitos mais relevantes para o desenvolvimento profissional.

No próximo item apresentamos, de forma descritiva, a segunda seção do Questionário

de Pesquisa: as questões dissertativas/narrativas.

2.2.2 O Questionário de Pesquisa - Seção II - Laços se formam a partir de “NÓS”

A poetisa Maria Beatriz Marinho dos Anjos, em seu poema “O laço e o abraço” ao descrever sua observação curiosa para o laço, como uma fita que dá voltas, enrosca, sem embolar, vira, revira, circula e pronto, é assim o laço, “não prendem, não escravizam, não apertam, não sufocam. Porque quando vira nó, já deixou de ser um laço!” (Recanto das Letras, 2024).

Concordamos com a poeta, ao dizer que nó aperta, mas que ela nos permita contrariar, nossa intenção é falar de “NÓS” que formam laços, pois, considerando os sujeitos desta pesquisa e os laços que se formam a partir deles, a partir de “nós”, consideramos as relações que se estabelecem entre (NÓS) Orientadores Pedagógicos, no desenvolvimento dos elos: saberes e fazeres, no processo da caminhada e da trajetória de (nossa) constituição profissional no cotidiano escolar.

Apresentamos então, de forma descritiva, a terceira parte do Questionário Misto de pesquisa, trazendo as questões dissertativas/narrativas, organizadas sob os elos (eixos) **Saberes e Fazeres** conforme os enunciados abaixo, visando coletar dados sobre os saberes e fazeres destes profissionais.

1. Em seu olhar, quais momentos e/ou espaços e/ou cursos podem possibilitar a ampliação dos conhecimentos profissionais e/ou subsidiar a sua prática enquanto Orientador (a) Pedagógico (a)?
2. No seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo Orientador Pedagógico, no desenvolvimento de suas ações cotidianas?
3. Narre um episódio (positivo e/ou negativo) que julgue interessante e significativo socializar, a partir de suas vivências enquanto Orientador (a) Pedagógico (a).

De modo elucidativo, destacamos que a primeira questão intenciona levantar dados, considerando aspectos de decurso formativos, os conhecimentos adquiridos no campo, com os pares, com as ações relacionadas e subsidiadas ou não junto ao sistema municipal, momentos, tempos ou espaços inclinados para os **saberes** desses profissionais, os quais tendem a subsidiar a prática do cotidiano.

A segunda questão, solicita que sejam descritas situações, ações, momentos, atividades que representam os entraves, os nós apertados, os limites e as lacunas do cotidiano, as quais

compreendemos ser parte dos **fazer**es diários, e, posteriormente, a terceira questão, solicita o registro por meio de narrativas ou episódios que demarquem vivências e experiências do cotidiano, e que integram tanto os saberes, quanto os fazeres, para então compor junto aos demais instrumentos e tratamento dos dados.

As respostas foram organizadas em uma Planilha de Excel, organizada automaticamente pelo Google Formulário. As narrativas registram as vivências e as experiências significativas dos Orientadores Pedagógicos (possibilidades), as adversidades, as lacunas e os limites da Orientação Pedagógica para a constituição e desenvolvimento profissional, doravante denominadas complexidades, as quais se descrevem, se inscrevem, se imprimem e se pautam em laços de “NÓS”. Ressaltamos que as respostas das questões número 2 e 3 incluem, ao que denominamos, complexidades, no decorrer desta produção.

Compreendemos complexidades nesta pesquisa como a característica do que é complexo, qualidade do que é difícil, confuso ou complicado, que possui múltiplos aspectos ou elementos, que podem apresentar relação de interdependência, em uma dada realidade transpassada por contradições e incertezas, imprevisibilidade e acasos, tensões e desafios, como parte da condição humana e da vida, (Sorocaba, 2017, p. 95) , e, de certo modo, mesmo se opondo à etimologia da palavra (do grego: “complexus: o que é tecido junto, entrelaçado”), observamos que as complexidades também entrelaçam o contexto e a realidade dos sujeitos e do campo que compõe esta pesquisa.

Ao depararmos-nos com o desenvolvimento das leituras, com o processo de imersão para o tratamento dos dados e surpreendida pela emoção sobre o relato de vários episódios, a pesquisadora não consegue conter-se, uma vez que a lembrança de situações semelhantes, reportaram a vivências e experiências marcantes em sua complexidade, tensionadas e desprovidas de bons sentimentos e/ou boas recordações.

Esse momento é impactado pela potência da pesquisa qualitativa, estabelece relações com as produções do humano, contribui para o fortalecimento do nosso lugar de fala, promove inédito viáveis, experiências singulares e plurais, com nome, sobrenome e autoria. Pausamos-nos e buscamos de outra forma e de recursos outros para que fosse continuada a leitura, o tratamento dos dados, a análise e a reflexão. Ao desconsiderar a lente pessoal momentânea, exigiu-se desta pesquisadora certo afastamento do lugar de fala, reconfiguração da leitura, retomada da visão sobre a pesquisa, mantendo o olhar pesquisador e o distanciamento emocional.

A partir da reconfiguração da postura e das emoções, organizamos os dados de acordo com as vivências relatadas, de modo a elucidar as possibilidades e as complexidades

significativas do campo e do contexto ora pesquisado, para contemplar os objetivos, os critérios desta pesquisa e a triagem de seleção para a próxima etapa metodológica: a Roda de Conversa.

2.3 A Roda de Conversa - Entre papéis, recortes, colagens e nossos ELOS

O terceiro instrumento metodológico desta pesquisa é a Roda de Conversa, com o intuito de oportunizar voz e vez, potencializar e aprofundar as narrativas e os apontamentos significativos, coletados com o Estudo Documental e com o Questionário de Pesquisa.

Acreditando-se na importância da Roda de Conversa pela partilha dos saberes, em consonância com Silva (2020), trata-se de um instrumento que cria e oportuniza espaço e tempo, voz e vez e escuta dos sujeitos que participam do movimento. Compreendemos a potencialidade dessa ferramenta, no sentido de favorecer o diálogo e o empoderamento, como o fortalecimento das percepções individuais e coletivas, para a construção de conhecimentos integrados, com sentido, e que favorecem a mediação da pesquisadora.

Avistamos a possibilidade de criar um espaço dialógico, não hierarquizado, requisito primordial da presente metodologia que, na percepção de Warschauer (2001), tem foco na organização do grupo, na troca de conhecimentos, no relato sobre as vivências e sobre as experiências, promovendo reflexão sobre a própria prática, constituindo-se também uma ação formativa, uma vez que propõem a reflexão do vivido, criando um espaço de confrontação dos pontos de vista dos participantes.

Empreender a construção de contextos sociais participativos e coletivos, como a Roda de Conversa para Warschauer (2017a, p. 126), significa possibilitar circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos participantes, “alimentar as redes de conversa e explicitar as histórias construídas a partir delas, individuais ou grupais” abrindo caminhos para tomar consciência do poder de (trans)formação de cada sujeito, na construção de uma sociedade mais justa, colaborativa e coletiva. Com a Roda de Conversa, pretende-se, dialogar e refletir juntos sobre os percursos formativos, a articulação dos saberes e fazeres da rede ora pesquisada, as complexidades e as possibilidades comuns ao cargo, o desenvolvimento e a constituição profissional.

No sentido de aprofundar as especificidades e particularidades do campo junto aos sujeitos que compõem esta pesquisa - os Orientadores Pedagógicos - buscou-se, junto à coleta de relatos, selecionar participantes, os quais descreveram suas narrativas e histórias, de forma significativa e relevante para esta produção, sendo que aquelas não se encontram em arquivos

documentais, pautando-nos nos seguintes critérios de triagem e seleção:

1. profissionais em efetivo exercício;
2. profissionais em ciclos distintos de seu desenvolvimento e atuação profissional;
3. profissionais com realidades e contextos diversos e aproximados;

Subdivididos em três categorias:

- a. “Iniciante”: de 1 até 3 anos de trabalho (estágio probatório)
- b. “Estável”: a partir de 4 anos de atuação e
- c. “Experiente”: a partir de 10 anos de atuação

Consideramos ainda, as especificidades e as particularidades de atuação destes profissionais e das etapas de Ensino em que atuam, compreendidas na rede municipal como: Educação Infantil (Creche e Pré-Escola) e Ensino Fundamental: séries iniciais (I - 1º ao 5º ano) e séries finais (II - 6º ao 9º ano).

Buscou-se nesta triagem, contemplar os Orientadores Pedagógicos de etapas e níveis de Ensino aproximados, unidades escolares, relativamente do mesmo porte/tamanho em atendimento, número de turmas e equipe docente, bem como a localização e a distribuição de forma equitativa nos três setores do município Zona Leste/Sul, Zona Oeste e Zona Norte, de modo a garantir a representatividade, destes profissionais.

Para os critérios de inclusão e exclusão consideramos o quadro abaixo:

Quadro 9: Critérios de Inclusão e Exclusão Triagem Roda de Conversa

Inclusão	Exclusão
<ul style="list-style-type: none"> ● o aceite em participar da pesquisa; 	<ul style="list-style-type: none"> ● as recusas/desistências e/ou inconsistências no preenchimento do formulário/questionário;
<ul style="list-style-type: none"> ● os diferentes níveis/tempos de atuação na profissão (iniciantes/estáveis e experientes); 	<ul style="list-style-type: none"> ● os dados imprecisos ou incompletos;
<ul style="list-style-type: none"> ● as questões dissertativas com narrativas significativas quanto aos saberes e fazeres. 	<ul style="list-style-type: none"> ● as questões dissertativas sem preenchimento e/ou sem narrativas e/ou incompletas;

Fonte: Produção da Autora. Fevereiro/2023.

De modo a discorrer sobre os elos e os laços da constituição do Orientador Pedagógico, sobre as impressões, as representações e as ressignificações, apresentamos a Roda de Conversa como um instrumento a partir de “NÓS”, de significância tão bonita, que transcende o papel, “nós” que inspira, rima e escreve-se mais uma vez em Cordel.

Nós para articular, nós estreitos,

Nós para amarrar, sem apertos.
 Nós para unir, formação,
 NÓS, um devir, constituição.

Instrumentos que se unem,
 As categorias se fundem.
 Dados, coletados e interpretados
 Em quadros organizados.

Venham todos minha gente,
 A roda já vai começar,
 Vez e voz nessa conversa,
 Venham todos prosear.

Foi remoto, foi online,
 Foi a Roda de Conversa,
 Eixos articulados e imbricados
 Saberes e fazeres e vice-versa.

A noite estava chuvosa,
 A internet colaborou,
 A atividade foi remota,
 O mau tempo não prejudicou.

A roda rodou, foi sucesso,
 O movimento é um processo,
 Um devir de constituição
 “NÓS”- profissionais da Educação.

Noite de Outono, março 2023, a chuva forte com relâmpagos não impede a ação e a atividade remota, nos valendo da internet e das ferramentas tecnológicas que favorecem o processo e dá margem para um movimento de imersão acadêmico-pedagógica emotiva e significativa, iniciamos a Roda de Conversa, compreendendo a importância deste recurso para esta etapa metodológica, “Michel Serres fala-nos do digital como a terceira revolução na história da humanidade” (Nóvoa, 2017, p. 39). Há 5000 anos, primeiramente, a invenção da escrita. Há 500 anos, a invenção da tipografia e do livro impresso, a terceira, vivemos hoje, e em cada um destes momentos e revoluções, passamos a usar o cérebro, pensar, comunicar, relacionar e a aprender de modos diferentes.

Coincidindo com a popularização da expressão e conceito de “Professor reflexivo” há cerca de 30 anos, surge na literatura a importância de dar voz aos Professores, desenvolvendo-se a partir de então, as histórias de vida e as narrativas biográficas, cruzando com as questões das subjetividades e com os debates sobre o gênero relevantes no campo.

No reconhecimento da importância destas “vozes”, sabendo que são fundamentais para a compreensão da constituição profissional, como também a necessidade de construir e

oportunizar espaços institucionais e públicos para que se possam fazer ouvir, sentimos essa necessidade e pensamos nesta possibilidade para legitimar a presença destes profissionais, nestes espaços possibilitando visibilidade e voz aos sujeitos que participam desta roda - os Orientadores Pedagógicos.

Os Orientadores Pedagógicos participantes desta roda, reconhecendo a importância da ação e do processo de produção de conhecimento para o campo e para a valorização profissional, reiteram a carência de ações deste tipo, problematizando as lacunas dos espaços e dos tempos para dialogar sobre o cotidiano, sobre os saberes e fazeres da profissão, (desafios, troca de ideias e experiências) e aceitam o convite em participar de forma espontânea, fora do horário convencional, após um dia inteiro de trabalho, de uma atividade profissional, a qual tem como premissa a discussão, o diálogo, a troca, a partilha e o aprofundamento de estudo, junto aos pares. Cabe realce à observação dos profissionais participantes, uma vez que revela o impacto das insuficiências formativas (espaços e tempos - em nível de rede), para o desenvolvimento do trabalho e para a constituição profissional do Orientador Pedagógico.

O convite para a participação na Roda de Conversa foi enviado, diretamente aos sujeitos selecionados, com base nos critérios já expostos no capítulo anterior, no qual consideramos a representatividade do coletivo, bem como o respeito às fases da carreira e às etapas de ensino em que atuam. Iniciamos a Roda de Conversa, acolhendo, agradecendo a participação, o aceite e desejando as boas-vindas para a atividade. Em seguida, apresentamos uma breve explanação sobre o processo da Pesquisa, sobre o Questionário e trechos de algumas das narrativas para disparar a conversa, partindo da pergunta norteadora que desencadeia a presente pesquisa, como também reconhecemos a importância de cada um e cada uma nesta ação, no âmbito pessoal e profissional, uma vez que consideramos as demandas diárias e a tarefa hercúlea de conciliar agendas e horários.

Vislumbramos que a Roda de Conversa, a partir daquele momento, se inclinaria para além de um instrumento metodológico acadêmico, mas também como um movimento qualitativo-formativo, proporcionando voz e vez, espaço e tempo, reconhecendo a importância do momento de fala e escuta, como também pontos de encontros e desencontros, de apontamentos e reflexões, sobre as nossas vivências e de como nos enxergamos no processo cotidiano da Orientação Pedagógica, uma forma de manifestar a nossa relação com os propósitos do cargo, fortalecer a nossa identidade profissional e afirmar uma posição.

Buscamos identificar a constituição do Orientador(a) Pedagógico(a) na rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes e os fazeres da profissão, partindo então de alguns

excertos das narrativas apresentadas no Questionário de Pesquisa, destacando algumas possibilidades e complexidades do campo. Partimos da questão central desta pesquisa “Como se constitui o Orientador Pedagógico na rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes e os fazeres da sua profissão?”, com a finalidade de provocarmos um movimento dialógico-reflexivo entre os profissionais participantes.

Optamos pelo uso do dispositivo “Google Meet”, serviço de videochamadas muito utilizado na atualidade, com recursos de gravação de imagem e voz, o qual favorece o desenvolvimento desta metodologia enquanto o recurso tecnológico do “Google Documento - digitação por voz”, possibilitando-se a transcrição da gravação da roda, de modo a organizarmos os tempos e a interlocução das falas em arquivo próprio. Para resguardar o anonimato dos profissionais, atribuímos nomes fictícios aos Orientadores Pedagógicos participantes, de modo que, ao fazer uso das transcrições nesta pesquisa, suas identidades estarão preservadas.

A partir deste movimento, destacamos as narrativas significativas, selecionamos as transcrições, e, posteriormente, contrastamos junto aos documentos públicos municipais e com os dados coletados e produzidos pelo Questionário de Pesquisa ora mencionados e justificados. A triangulação dos dados e os resultados obtidos sobre a constituição do Orientador Pedagógico, seus saberes e fazeres, bem como a análise sobre as complexidades e as possibilidades do campo para o desenvolvimento de suas ações, desde o ingresso ao cargo até a atuação no cotidiano da escola, serão descritas de forma analítica no próximo capítulo.

Partindo deste olhar, prosseguimos ao “Capítulo III Peregrinos ou Turistas: Quem somos NÓS e como NOS constituímos?” o qual, de forma analítica, aprofunda e discorre sobre os dados coletados com os três instrumentos metodológicos, de modo a contemplar os laços formados a partir de nós (Orientadores Pedagógicos), nós que se (nos) constituem mesmo com os apertos do cotidiano, nós como elos, que se unem e projetam passos e olhares na direção de outros panoramas.

No próximo capítulo, de forma analítica também,
Sobre os saberes e os fazeres, olhamos além.
Contam os profissionais, em narrativas suas vivências,
Contam as fases da carreira, histórias e experiências.

Peregrinos ou turistas:
Quem somos nós?
Na longa estrada da vida,
Perceba: você não está só!

Partindo das considerações teóricas expostas,
O capítulo III traz a análise das respostas.
Discorre sobre os dados coletados,
Na busca de um campo aprofundado.

As respostas são eixos de anúncio:
Saberes e Fazeres da profissão.
Laços, a partir de nós: formação.
Olhares, panoramas, passos, projeção.

CAPÍTULO 3 - Peregrinos ou Turistas: Quem somos NÓS e como NOS constituímos?

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa.

José de Sousa Saramago.

Neste capítulo queremos anunciar
Que sujeito é esse que se forma ao formar?
Que sujeito é esse, que forma elo ao entrelaçar?
Sujeitos de nós, de laços, que une o caminhar?

Ora peregrinos, ora turistas, a viajar,
Em quais experiências se permitem morar?
Ora consumidores, ora contempladores,
Caminham os viajantes, os orientadores!

Que sejamos lembrados e prolongados,
Na viagem, na memória e na narrativa,
No trajeto da Orientação Pedagógica,
Na abordagem da pesquisa qualitativa.

Intitulado “Peregrinos ou Turistas: Quem somos nós?”, este capítulo vislumbra uma linguagem de metáforas aos sujeitos desta pesquisa, nos permitindo compreender sentidos outros, em um movimento reflexivo sobre os elos: saberes e fazeres na/da Orientação Pedagógica os quais constituem o Orientador Pedagógico.

Associamos este processo à metáfora do peregrino e do turista, apresentada pelo pensador polonês Zygmunt Bauman (1998), a qual nos fez pensar sobre o tempo e o espaço em que vivemos e caminhamos. Ao iniciar uma jornada, o peregrino leva consigo, todos os aparelhos e ferramentas necessárias, os instrumentos e os conhecimentos preenchem a sua mochila, porém não faz ideia do que encontrará ao longo do seu caminho e a experiência do vivido é que lhe conferirá o sentido dessa caminhada. Os obstáculos, os desafios, os limites são companheiros em cada passo, mas não são motivos para fazê-lo desistir, são estes elementos que impulsionam a busca, porque os contratemplos são interpretados como situações que inclinam a novos olhares e outras formas de resistência e de (re)existência, que cooperam para a superação a cada dia.

Já a caminhada do turista apresenta contornos diferentes, mesmo sendo também um

viajante, sua motivação é a curiosidade, o entretenimento e a diversão, não necessariamente a experiência de transformar-se, suas escolhas pautam-se em lugares mais famosos e badalados, e tende a se basear mais no olhar do outro do que em seu próprio, sem importar-se com a pretensão de sua viagem, segue as pistas em um movimento às vezes de reprodução automática. Suas experiências são tangenciadas pela alteridade, (vive o mundo pelo olhar do outro) e não de identidade. Os contratempos são considerados aspectos ruins ao turista, pois seu foco está nas vivências fragmentadas, e qualquer intempérie alheia ao planejamento torna o processo prejudicado.

Partindo do estudo documental, legal e histórico, assim como dos dados obtidos com o Questionário de Pesquisa e com as narrativas na Roda de Conversa queremos destacar que, à medida que analisamos o processo de constituição dos Orientadores Pedagógicos no cotidiano da/na Orientação Pedagógica, vislumbramos semelhanças de constituição, ora como peregrinos, ora como turistas. Em alguns momentos somos peregrinos (uma vez que também me incluo enquanto parte deste coletivo), que se permitem morar nas experiências que vemos e vivemos, ora somos turistas, visitando as mesmas experiências, sem fazer imersão nelas, ora somos consumidores, como os turistas, ou contempladores, como peregrinos e, de uma forma ou de outra, somos viajantes, percorrendo trajetos, percursos, viagens e caminhos. Exigente de saberes e fazeres, o campo da Orientação Pedagógica nos faz reconhecer a nós mesmos, ora como peregrinos, ora como turistas no espaço e no tempo vividos.

Inspirados pela contribuição de uma das narrativas coletadas no Questionário de Pesquisa, associamos a figura de um peregrino a este capítulo, pois nos remeteu a ideia da disposição das pessoas que percorrem longos percursos e caminhadas, as quais são movidas pelo propósito de reconhecer a sua própria identidade, e, por conseguinte, assemelha-se ao cotidiano escolar, como um espaço e tempo convidativo à continuidade do percurso, ao sentirmos a intensidade das ações e das emoções, constituímos a experiência singular, da Orientação Pedagógica e entre os saberes e os fazeres, o devir do Orientador Pedagógico.

O convite para narrar um episódio de meu percurso como Orientadora Pedagógica, me provoca a refletir sobre o trajeto de minha atuação como Professora Orientadora Pedagógica, fazendo alusão à metáfora do peregrino. O desafio pelo encantamento que toda viagem oportuniza aos peregrinos prolonga-se em suas memórias, lembranças e narrativas... porque “a viagem não acaba nunca”, como afirma Saramago. [...] Tive o prazer de conhecer o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da articulação do trabalho desenvolvido pelos(as) Professores(as) coordenadores(as) do Programa e Professoras supervisoras (docentes da escola - anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental). Neste período, foi possível perceber potentes ações de formação contínua em serviço, [...] (processos formativos - articulação colaborativa e interdisciplinar, envolvimento de diversos sujeitos - /licenciandos/docentes). No trajeto da viagem, os obstáculos encontrados, relacionados com a falta de recursos materiais, cansaço ou até mesmo a respiração difícil e asfíxica provocada pelo sol escaldante, podem desencadear a sensação de

melancolia e fracasso. Mas, também são capazes de nos impulsionar a encontrar formas de resistência e de (re)existência a cada novo amanhecer. Os episódios vivenciados me convidaram e convidam sempre a percorrer, sentir a intensidade e o significado do vivido que se constituem em experiência ímpar. [...] Narrativa de uma Orientadora Pedagógica Experiente - Questionário de Pesquisa.

A partir deste excerto, destacamos como esta viagem acontece no campo da Orientação Pedagógica e como as legislações, as instruções, os Cadernos entre outras documentações, impactaram e impactam, o processo de constituição e desenvolvimento destes profissionais na Rede Pública Municipal de Sorocaba.

Com a análise das Legislações a partir de 1994, considerando o Quadro e o Plano de Carreira no Magistério, vemos que as alterações, mudanças de nomenclaturas, impactam os cargos de Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Orientador Pedagógico. A **Lei n.º 4.599, de 06 de setembro de 1994**, dispõe sobre o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e traz os campos de atuação em seu artigo 8º:

- 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)

Os cargos para provimento de Orientador Educacional e de Coordenador Pedagógico, ainda não contemplavam a Educação Infantil, pois não fazia parte da Educação Básica e eram cargos com súmulas distintas (Brito, 2017) e (Galão, 2022), vejamos no quadro comparativo abaixo:

Quadro 10: Comparação de Súmulas e Cargos - Lei 4.599/1994

Comparação de Súmulas e Cargos - Lei 4.599/1994	
Súmula 1 CARGO: COORDENADOR PEDAGÓGICO Lei 4.599/1994	Súmula 2 CARGO: ORIENTADOR EDUCACIONAL Lei 4.599/1994
<p>I - Coordenar e orientar o planejamento pedagógico e a eficácia de sua execução, em unidades educacionais.</p> <p>II - Propiciar condições para a participação efetiva de todo o corpo docente em torno dos objetivos educacionais da escola.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>V - Coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos.</p> <p>VI - Avaliar os resultados do ensino no âmbito da Escola, e propor reformulação quando for o caso.</p> <p>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.</p> <p>VIII - Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos.</p>	<p>I - 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.</p> <p>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.</p> <p>III - Colaborar na elaboração do currículo pleno da escola, opinando sobre suas implicações no processo de orientação educacional.</p> <p>IV - Participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos, bem como do processo da avaliação e recuperação dos alunos.</p> <p>V - Coordenar o processo de informação educacional e profissional, com vistas à orientação vocacional do aluno.</p> <p>VI - Participar do processo de integração escola-família comunidade, organizando reuniões com pais e professores da própria escola e de outras comunidades.</p>

Fonte: Produção da autora. Abril/2023.

Com 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, 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).

A legislação trouxe alterações para os cargos do quadro do Magistério, especialmente ao Orientador Pedagógico, e, baseados nessa legislação, as funções de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico, a partir de suas distintas referências e atribuições, denominadas súmulas, passam por modificações e transformam-se em cargo de Orientador Pedagógico, profissional que passa a atuar em unidades da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil, conforme estabelece a LDB vigente. (Galão, 2022, p. 50-53)

O Artigo 9º da LDB (BRASIL, 1996), por sua vez, determina para o provimento dos cargos e funções do quadro do Magistério e para o cargo de Orientador Pedagógico, especificamente, influi no inciso III, as exigências e requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação:

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).

A **Súmula de Atribuições**, após a **Lei Ordinária nº 8119/2007** versa sobre a alteração de dispositivos da **Lei nº 4.599, de 06 de setembro de 1994**, estabelece e reorganiza o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba, passa a vigorar em 2007 e dá outras providências, reiteradas também no **Regimento Escolar** da Rede Municipal de Sorocaba, declarando na página 08, na **Seção II Da Orientação Pedagógica**, no artigo 8º as atribuições do Orientador Pedagógico, o mesmo texto da referida lei:

- I – colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática;
- II – orientar pedagogicamente o educador da instituição;
- III – responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente;
- IV – propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais;
- V – coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução;
- VI – 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;
- VII – acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção;
- VIII – avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso;
- IX – implementar programas e projetos da Secretaria da Educação;
- X – desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniformidade dos preceitos

pedagógicos da rede municipal de ensino. (Sorocaba, 2007a. Plano de Carreira do Magistério Municipal).

Como já exposto, a súmula apresenta uma lista de funções (fazer) ao Orientador Pedagógico, abrangendo questões sobre a formação de Professores, o planejamento, a organização e a avaliação dos processos pedagógicos com os diversos sujeitos do cotidiano: estudantes, docentes, diretores, responsáveis, demais funcionários e membros da comunidade escolar: inspetores, auxiliares de Educação, estagiários e cuidadores, e ainda, atribui-se a função de implementar programas e projetos estabelecidos pela Secretaria da Educação.

Os Orientadores Pedagógicos, participantes desta pesquisa, elucidaram apontamentos sobre os equívocos, interpretações diversas e alheias, desdobramentos outros para os fazeres no cotidiano, frutificados não só pela reorganização e modificações, na súmula, como também pelas questões históricas imbricadas ao cargo em si, situação que ainda impacta, a constituição destes profissionais.

Vejamos um percurso e recorte histórico: em 2007, foi realizado o concurso público para suprir a demanda da lacuna desses profissionais na Rede Municipal de Sorocaba e a partir de sua homologação, os primeiros Orientadores Pedagógicos são efetivados na rede, distribuídos para atuar nas unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

A **Lei nº 9.132, de 26 de maio de 2010** (Lei Ordinária nº 9.132/2010 dispõe sobre a ampliação e regulamentação de Cargos do Quadro Permanente da Administração Direta, Autarquia e fundacional e dá outras providências), estende os números de cargos de Orientadores Pedagógicos de 70 para 130, passando a ser obrigatório o preenchimento dessas vagas. No ano seguinte, realizou-se o concurso de Edital nº 11/2011 para provimento dos cargos de Suporte Pedagógico (Supervisor de Ensino, Diretor e Vice-Diretor de Escola e Orientador Pedagógico), homologado em 14/06/2012 e foi instituído o chamamento de novos profissionais (Orientadores Pedagógicos) para a rede municipal, assim como os demais cargos do Suporte Pedagógico, (Galão, 2022, p. 54).

Em 2020, praticamente dez anos depois, abre-se concurso novamente, com o Edital 01/2020, em pleno contexto pandêmico, com o total de 05 vagas para o provimento dos cargos, em caráter efetivo, correndo a lista e o chamamento em 2021. Atualmente passando do candidato número 138 para o suprimento das vagas oferecidas. Estes profissionais são considerados, nesta produção, os Orientadores Pedagógicos iniciantes e, somam hoje, um quantitativo significativo neste coletivo.

Partindo deste resgate histórico, trazemos alguns excertos do **Regimento Escolar** da

Rede Municipal de Sorocaba, sobre as atribuições do Orientador Pedagógico no desenvolvimento de suas ações para o contexto escolar, vejamos no quadro, as páginas 13, 14, 29 e 35 do referido documento.

Quadro 11: Regimento Escolar

Excertos do Regimento Escolar		
Página	Seção ou Capítulo	Artigo/Inciso ou Parágrafo
13	Seção II Do Conselho de Classe e Ano/Série/Termo	§ 1º A composição a que se refere o caput obedecerá a seguinte proporcionalidade: I – 50 % (cinquenta por cento) distribuídos entre os integrantes da equipe escolar (professores, funcionários, vice-diretor e Orientador Pedagógico), excetuando-se o diretor da escola;
14	Seção II Do Conselho de Classe e Ano/Série/Termo	Parágrafo Único. O Conselho de Classe e Ano/Série/Termo será presidido pelo diretor da escola, assessorado pelo Orientador Pedagógico.
29	Seção III Da Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	Art. 94. No processo de avaliação, deverão ser utilizados formas e instrumentos diversificados, no mínimo 03 (três) diferentes, elaborados pelo professor e explicitados na Proposta Pedagógica, sob acompanhamento do Orientador Pedagógico e do diretor da escola. § 4º O Orientador Pedagógico deverá orientar a elaboração dos instrumentos de avaliação para que os mesmos sejam coerentes com a metodologia desenvolvida nas aulas, estabelecendo objetivos de cada questão de modo a contemplar as competências e habilidades trabalhadas.
35	CAPÍTULO XIV - DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR	- § 3º O processo de adaptação será supervisionado pelo Orientador Pedagógico.

Fonte: Produção da autora. Abril/2023

A **Lei n.º 12.136, de 03 de dezembro de 2019**, visa adequar a jornada de trabalho do Suporte Pedagógico (Supervisores, Diretores e Vice-diretores de Escola e Orientadores Pedagógicos), fixando-a em 30 (trinta) horas semanais. A legislação objetiva proporcionar a todos os servidores públicos da municipalidade, 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 2007/16**, para garantir o princípio constitucional da isonomia, inclui-se o direito 6 (seis) horas aos servidores do quadro de

Magistério em sua carga horária de trabalho.

As duas primeiras instruções citadas no capítulos anterior (**INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 12 de 07 de DEZEMBRO de 2018**) e a (**INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 03 de 04 de FEVEREIRO de 2020**) trazem normatizações quanto ao desenvolvimento das atribuições do Orientador Pedagógico (fazer) no contexto escolar enquanto a **INSTRUÇÃO CONJUNTA SEDU/SERH N° 01, DE 15 DE MARÇO DE 2017**⁷, está relacionada com o processo de formação continuada deste profissional (saber), prevendo a possibilidade de ampliação de conhecimento, como também a Evolução Funcional do servidor.

Trata-se de um movimento integrado ao Sistema de Capacitação Profissional, os títulos de Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu) devem estar atrelados em áreas correlatas ao campo do conhecimento da educação, devidamente autorizados nos termos da instrução e apresentados de forma única para fins de mudança de referência (promoção), cabe destaque à esta instrução, motivo de celebração, vitória, conquista e reconhecimento local, movida por representante deste coletivo, fruto de muita luta, insistência, resistência e persistência.

No que diz respeito ao Elo Formativo (**saber**), a legislação preconiza sobre as exigências quanto ao provimento do Cargo: curso e experiência mínima de três anos de docência na Educação Básica, três anos de docência configurados como os anos de entrada na carreira e estabilização, segundo Huberman (1995), os quais são fáceis ou difíceis a depender da capacidade em lidar com a organização e os problemas de gestão em sala de aula, com o conhecimento pedagógico, com o currículo e com as influências das culturas da sala de aula e da sala dos Professores.

Embora a legislação reitere os mínimos anos de docência para tomar posse do cargo, uma vez que para assumir o cargo de Orientador Pedagógico requer requisitos básicos obrigatórios (conforme a Súmula de atribuições do Orientador Pedagógico do Município de Sorocaba, estabelecida pela **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 citada no capítulo II), mas não necessariamente cursos específicos em Coordenação Pedagógica, há que se refletir sobre a relação entre o tempo de docência para o exercício de um cargo complexo e distinto do âmbito da docência, imbuído de particularidades e singularidades que transcende o espaço pedagógico da sala de aula e que transbordam em saberes e fazeres

⁷Secretaria de Educação. Instrução Conjunta SEDU/SERH N° 01, de 15 de Março de 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/normatizacao/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/instrucaoconjuntasedu-serh-n01-2017.pdf>. Acesso em: Janeiro/2023.

específicos da gestão pedagógica de uma instituição escolar.

Partindo das documentações legais e instruções normativas, outro documento de relevância ao município, no que tange o aporte teórico, filosófico e pedagógico (saberes e fazeres) é o **Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba**⁸. Tive a honra de fazer parte e atuar junto ao Comitê Executivo encarregado de revisar e atualizar o referido documento, representando o coletivo de Orientadores Pedagógicos do Ensino Fundamental I, devidamente eleita pelos pares, contribuindo com o processo de revisão, revisitação, (re)construção e execução do documento, uma ação hercúlea e marcante para todos os que compuseram o comitê.

O Prefácio do Marco Referencial resgata o processo histórico de sua (re)elaboração, em relação ao qual, a Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016, possibilita tempos e espaços para que houvesse dedicação ao estudo e à reflexão do Marco Referencial (MR) do município com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011 e, na ocasião, propôs a constituição de um Comitê Executivo, formado por profissionais da rede de ensino, eleitos entre os pares e técnicos da Secretaria da Educação, marcado por um processo intenso de estudos e articulações para que o documento se concretizasse pelas mãos e ações dos profissionais da cidade de Sorocaba, em detrimento à participação externa ou por mãos terceirizadas como na edição anterior.

A organização de trabalho, na ocasião, se pautou na leitura das contribuições advindas da própria rede em movimento anterior e, a partir delas, desenhou-se a compreensão da estrutura do documento. Com base nos textos preliminares, organizaram-se plenárias para a apresentação de propostas e debates, que possibilitaram a participação coletiva de todos os profissionais da educação, Professores, inspetores de alunos, auxiliares de educação e membros do suporte pedagógico (Supervisores de Ensino, Diretores e Vice-Diretores de escola e Orientadores Pedagógicos) que, por representatividade, puderam garantir a lisura de todo o processo de trabalho. Neste período, o documento estava sujeito às alterações e às contribuições da rede.

A abertura à participação aos educadores, junto ao movimento das plenárias demonstrou transcender “um caminhar do ser e fazer democrático”, expressou, “sobretudo, o fundamento de uma práxis educativa, pedagógica: ensinar e aprender com, na partilha, na troca, nas diferenças que constituem os sujeitos”. Com o propósito de atender a uma expectativa da

⁸Secretaria de Educação. Marco Referencial. 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>. Acesso em: Junho/2022.

própria rede, no sentido de ampliar a legitimidade deste documento e torná-lo “um instrumento de diálogo entre todas as pessoas participantes do processo educativo na busca - coletiva - da sistematização dos referenciais do trabalho pedagógico”, almejou-se apresentar concepções relevantes no sentido de contribuir “para a reflexão e a problematização do cotidiano escolar” ao que tange o planejamento, a implementação, o acompanhamento, a coordenação e a avaliação de ações intrínsecas ao fazer educativo, na busca incansável “pelo ser e fazer melhor” com decisões democráticas, articuladas e sistematizadas.

Considerando a fundamentação “na legislação, nas publicações institucionais e em diferentes teóricos da educação, e, ainda na reflexão das práticas já instituídas na rede municipal de Sorocaba” (Sorocaba, 2017, p. 9), o documento apresenta-se dividido em quatro eixos que se complementam:

1. Sociedade e escola sob a ótica da democracia;
2. A constituição do sujeito;
3. O currículo para uma escola democrática;
4. Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação.

Na expectativa de que o documento seja um instrumento que fomente a reflexão, a ação e a transformação das práticas instituídas em cada escola, e contribua para: o processo permanente de “formação coletiva acerca do fazer educativo”, a “apreensão das relações entre nossas concepções e ações pedagógicas”, o diálogo necessário e contínuo entre os fundamentos dos “marcos legais e conceituais”, assim como para o planejamento do Projeto Político Pedagógica da escola, oferecendo “referências e subsídios aos educadores e à comunidade escolar da rede municipal para a elaboração de um projeto político-pedagógico (PPP), atendendo uma educação que “garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem de todas as pessoas participantes desse processo de ensinar e aprender” inspirando um fazer educativo mediado pela relação dialética entre teoria e prática. (Sorocaba, 2017, p. 9).

Os prefaciadores destacam que o documento finalizado não se encontra acabado, advertem que se faz necessário que se mantenha vivo e dinâmico, que seja encarado para além de um documento teórico, mas efetivamente prático e real, “que haja quem leia, quem ouça, fale, discuta, reflita, se inquiete, problematize e se comprometa - por uma educação que, apesar das contrariedades e dos condicionamentos a enfrentar” possa florescer como um posicionamento, reiterado em 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 e compromissos. Expressa o “rumo”, o horizonte, a direção que a instituição escolheu, fundamento em elementos teóricos da filosofia, da ciência e da fé. Implica, portanto, opção e

fundamentação. (Vasconcellos, 2012, p. 182).

Apresentado como aporte teórico, filosófico e pedagógico para o desenvolvimento das ações pedagógicas o Marco Referencial, conduz a elaboração dos **Cadernos de Orientações**, apresentados, por sua vez, como instrumentos e dispositivos que subsidiam o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas para as instituições escolares, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação.

Como já exposto, os **Cadernos de Orientações** são encaminhados pela SEDU, objetivando a articulação dos “saberes, experiências, produção científica e prática educativa”, entendidos aqui como saberes e fazeres da/na Orientação Pedagógica, “com temáticas específicas que visam traduzir o caráter dialógico entre as situações atreladas ao cotidiano escolar e sua dinamicidade”. Estas documentações são apresentadas e disponibilizadas no site oficial do município, vejamos cada um dos cadernos eleitos para a composição desta pesquisa.

Dispostos no portal público da Secretaria da Educação, compreendem os anos de 2017 a 2023, na seguinte ordem: nº 07: Orientações para o Planejamento 2017; nº 07: Orientações para o Planejamento 2018; nº 08 – Orientações para Planejamento 2019; Caderno de Orientações 2021; Orientações para Planejamento 2021; Orientações Complementares para o Início do Ano Letivo 2021; nº 13 – Orientações para o Planejamento 2022 e nº 14 – Orientações para o Planejamento 2023.

O primeiro caderno enviado pela Secretaria da Educação (SEDU), por meio da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais ao verificar a grande diversidade de formas de registro dos Conselhos de Classe da rede municipal de Sorocaba, como também divergências conceituais e ausência de uma orientação padronizada em rede, propôs a formação/eleição de uma comissão, oficializada pela Portaria SEDU nº41/2013, publicada no Jornal do Município de 25 de novembro de 2013 para organizar o **Caderno N° 01: Diretrizes para Conselho de Classe** de forma a registrar as concepções, reflexões, estudos e propostas a serem consolidadas pela rede. O caderno ainda se encontra em vigência, no entanto, o modelo de registro de Ata de Conselho de Classe/Ano/Termo passou por algumas mudanças e reformulações.

O **Caderno N° 03: Diretrizes Pedagógicas para Escola de Ensino Fundamental Integral** “é fruto de reflexões acerca de estudos, práticas e ações realizadas em diferentes tempos e espaços” e desde a implantação da “Oficina do Saber”, no ano de 2007, a partir de movimentos instituídos pela Secretaria da Educação e/ou iniciativa daqueles que vivem a rotina do “tempo integral” nas escolas (gestores, Professores, técnicos e comunidade escolar)

debruçaram-se ao estudo sobre a temática, destacada no documento da forma exposta:

As ações formativas ocorridas, desde o momento da implementação da “Oficina do Saber”, que à época eram planejadas e realizadas pelos Diretores, Orientadores Pedagógicos, Professores Educadores Comunitários e Gestores de Desenvolvimento Educacional, envolvidos diretamente com o projeto/programa; Os esforços e contribuições da comissão instituída pela Portaria SEDU/GS 23/2014, que [dispunha] sobre criação de Comissão de Estudos do Programa Escola Viva – Oficina do Saber;

O trabalho da “força-tarefa”, que envolveu representantes das escolas que atendiam alunos, pelo até então, “Programa Escola em Tempo Integral – Oficina do Saber”, que ao longo dos meses de abril e maio de 2016 se reuniram semanalmente, com o intuito de contribuir com a publicação da Instrução SEDU/GS nº 24 de 20 de julho de 2016; Estudos e reflexões feitas pelos gestores de desenvolvimento educacional que acompanharam e/ou acompanham as ações que envolvem a Escola de Ensino Fundamental em Tempo Integral desta rede; Contribuições externas e internas a partir de parcerias diversas com instituições de assessoria; universidades e outras secretarias municipais. (Sorocaba, 2007, p. 6)

De autoria coletiva, o Caderno N.º 03 descreve em sua dinâmica um exercício árduo que perpassou por escolhas e enfrentamentos para a sua definição e estruturação, como também, os limites e as possibilidades que o texto predispõe. Um caderno com a pretensão de oportunizar reflexões acerca dos espaços e dos tempos da escola integral e da infância, que se constitui nesses espaços e nesses tempos, de modo a apresentar as orientações que norteiam a Educação Integral nas instituições escolares de Ensino Fundamental em Tempo Integral, reestruturada, reorganizada e qualificada, à época, visando a consolidação.

Coloca à disposição das escolas “as escolhas epistemológicas sobre o lugar da infância num espaço de educação institucionalizado; as tessituras dos espaços e oportunidades educativas, a organização do Trabalho Pedagógico a partir de modalidades organizativas” e os Eixos Estruturantes dos saberes a serem problematizados na proposta da escola que se apresenta, uma espécie de anúncio “que consolida movimentos anteriores, mas que não deixa de ser preliminar”, um instrumento que reconhece o longo percurso a ser trilhado à garantia de se tornar política pública. (Sorocaba, 2007, p. 6).

No entanto, com as mudanças e alterações, entre sistemas e governo, as reformulações, as suspensões e as contenções, impactam e reduzem, a continuidade de políticas públicas para a oferta e permanência da proposta. Atualmente três unidades de Ensino Fundamental, funcionam de modo integral, onde os ideais previstos no Caderno n.º 03, assim como as forças-tarefas envolvidas, convertem-se em material e fonte de pesquisa histórica, uma vez que os processos formativos e os pressupostos caminham em sentidos díspares, impactando o trabalho dos Orientadores Pedagógicos, que conduzem a gestão pedagógica destas unidades.

O Caderno N° 04: Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil

elaborado em 2016, pela Secretaria da Educação (SEDU), por meio da Diretoria de Área de Gestão Pedagógica e Seção de Monitoramento da Aprendizagem e Resultados Educacionais, intencionando (re)significar o olhar avaliativo e os instrumentos pedagógicos utilizados na Educação Infantil, propôs a eleição/formação de uma comissão, com o objetivo de sistematizar a documentação pedagógica desta etapa da Educação Básica. A comissão intitulada “Comissão de Avaliação da Educação Infantil” foi composta por membros do Suporte Pedagógico como Supervisora de ensino, Diretoras de creche e pré-escola, Orientadoras Pedagógicas, Professoras e Chefe de seção, o sendo que o referido Caderno versou e propôs ações sobre temáticas como: estudo dos referenciais legais e o estudo de referenciais teóricos e pesquisa sobre as práticas avaliativas junto às instituições de Educação Infantil. Os encontros resultaram na organização do Caderno “Diretrizes para a documentação pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba”, de modo a descrever as concepções norteadoras, o conceito de avaliação e as propostas a serem consolidadas. (Sorocaba, 2016, p. 5)

O **Caderno nº 05: Diretrizes para a Construção do Projeto Político Pedagógico** enfatiza o movimento de construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). O início se dá entre os anos de 1996 a 2000, quando houve um investimento no trabalho por projetos e nas discussões da qualidade da educação. Na ocasião, as instituições escolares começaram a esboçar seus documentos internos (PPP), considerando o respeito ao ideário da política educacional da Secretaria da Educação, pautado em três pilares: “Educação de Qualidade para Todos (Educação inclusiva); Educação Humanista e Gestão Democrática”.

Durante os anos 2000 a 2007 as escolas fundamentam suas ações nesse ideário, como uma diretriz na condução do PPP, e, a partir de 2007, a Secretaria da Educação de Sorocaba estabeleceu parceria com o instituto Paulo Freire (IPF) e implementou na rede municipal o Programa “Escola Cidadã”. Diversas ações foram desenvolvidas por meio deste Programa, sendo uma delas a atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), inicialmente a proposta previa que as escolas elaborassem seus documentos concomitantemente às formações com os membros do suporte pedagógico (Diretores, Vice-Diretores, Orientadores Pedagógicos e Supervisores de Ensino), considerando-se que as etapas previam a conclusão até 2009, entretanto, não houve a conclusão das mesmas e assim as instituições foram orientadas a elaborar para o ano de 2008, um documento denominado Plano de Trabalho Anual – PTA, construído ‘coletivamente’ durante as formações.

No processo coletivo de discussões, levantou-se a necessidade de “referenciais conceituais explicitados em um Marco Referencial” e, nesse sentido, no ano de 2010, a

Secretaria de Educação promoveu diversos encontros temáticos com os profissionais da educação e o resultado foi submetido à leitura e estudos. No início do ano letivo de 2011, a partir desta ação, introduz-se o Marco Referencial (histórico descrito anteriormente), como um referencial conceitual do Projeto Político-Pedagógico da rede municipal de Sorocaba em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF).

A partir de setembro de 2014, com o intuito de atualizar o documento, a Secretaria da Educação, estabelece a retomada das discussões e organiza um processo de participação das instituições educacionais para atualizar sua base conceitual.

Concomitantemente a este processo, o Caderno nº 05 é produzido com o objetivo de contemplar as diretrizes que nortearão a construção do Projeto Político-Pedagógico das instituições Educacionais de Sorocaba, “uma exigência legal e substancial às transformações necessárias em direção ao aprimoramento permanente da oferta da Educação” aos estudantes da rede municipal, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, ponto de partida para a elaboração do PPP. Ela regulamenta, em seu artigo 12: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, cabendo, às instituições escolares a organização de processos participativos visando a formulação, execução, acompanhamento, avaliação e revisão periódica à sua proposta pedagógica e à sua identidade institucional.

Considerando a importância do processo de construção do PPP, a Secretaria de Educação de Sorocaba assume a tarefa de orientar o processo de construção dos PPP's, sem ferir o princípio da autonomia das escolas da rede, compreendendo sua principal função, as ações coletivas da escola, buscando assim a garantia da qualidade social da educação para todos.

Os **Cadernos de Orientações para Planejamento** são elaborados pela Secretaria da Educação anualmente e apresentam aos profissionais da Educação da rede municipal de Sorocaba orientações para o Planejamento de cada ano letivo, com o objetivo de fornecer subsídios às unidades escolares para a organização do trabalho pedagógico, para a construção e a consolidação do Projeto Político-Pedagógico, organizados à luz das concepções que visam instrumentalizar as instituições educacionais a explicitar objetivos e metas e refletir sobre a construção de sua intencionalidade educativa, o qual passa por revisão e atualização a cada novo governo.

Por sua vez, o Caderno nº 14 declara a adesão ao **Currículo Paulista**, firmando o compromisso com a implementação deste documento curricular, ainda que ensarilhado, é um

documento disposto no item 4 - Organização do Trabalho pedagógico, pressupondo referenciar os saberes e fazeres do Orientador Pedagógico. Cabe destacar que a rede apresenta uma grande expectativa acerca deste dispositivo curricular próprio, de contribuição significativa para os saberes e para os fazeres dos Orientadores Pedagógicos, e embora haja uma comissão eleita, representativamente para a produção, construção e elaboração do mesmo, os trabalhos e atividades nesse sentido, ainda aguardam a manifestação e organização da secretaria municipal.

Tais cadernos concebem o ato de planejar como uma “construção cotidiana da educação”, um momento de relevância para (re)pensar coletivamente a escola, possibilitando aos envolvidos o reafirmamento de posições, a avaliação de suas práticas e a ressignificação de suas trilhas e partilhas, praticamente todos os cadernos seguem a mesma estrutura, organização, orientações e indicações quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico para o campo da Orientação Pedagógica.

O Elo Institucional deve informar e orientar por meio de seus cadernos, no entanto, tais documentos mostram-se carentes na garantia de unidade efetiva entre as escolas, uma vez que os dados e os Orientadores Pedagógicos, na Roda de Conversa, de modo expresso e significativo, revelam as complexidades sobre o alinhamento em rede, orientações explícitas e sensações ilhadas.

Todos os cadernos trazem o **Calendário Escolar** como parte dos anexos, previamente elaborados por uma comissão, anualmente eleita pelos pares, com representantes de cada segmento, etapas, cargo e função, além das chefias da SEDU. Os calendários são organizados pelas equipes escolares, junto à equipe gestora (Direção e Orientador Pedagógico), contemplando os eventos da unidade, compondo o PPP da unidade escolar, devidamente homologados pelo Conselho de Escola e pela Supervisão de Ensino. A participação do Orientador Pedagógico é prevista nesse processo, uma vez que, uma de suas atribuições é o assessorar a direção da escola quanto à composição do calendário escolar.

Olhando para os documentos da rede, observa-se que o Marco Referencial intenciona sustentar os aportes teóricos e filosóficos para o desenvolvimento das ações pedagógicas dos Orientadores Pedagógicos, enquanto que os Cadernos de Orientações anuais organizam-se enquanto instrumentos para subsidiar o desenvolvimento das ações administrativo-pedagógicas destes profissionais e das instituições educacionais, de modo a articular os elos: saberes e fazeres. No entanto, mesmo com os cadernos de orientações e elementos de aporte e suporte teórico, parecem ainda não dar conta das lacunas vivenciadas pelos Orientadores Pedagógicos, uma vez que os destaques sobre o elo de formação e o elo de

atuação, são evidenciados e sinalizados nos aspectos sobre alinhamento, planejamento e orientações em nível de rede, os quais impactam os fazeres destes profissionais de forma individual e coletiva. Os profissionais destacam a necessidade de uma construção, de um caminhar pautado em princípios que envolvem partilha, coletividade e reunião de ideias, conjecturando a perspectiva colaborativa como premissa do trabalho pedagógico.

Ao passo que inclinamos o olhar para tais documentos, cadernos, legislações e normativas, olhamos o impacto desses elementos teóricos ao processo de constituição e desenvolvimento profissional dos Orientadores Pedagógicos e observamos um volume considerável de saberes que se reportam aos fazeres, mas que ainda se mostram inconsistentes na consolidação e efetiva relação entre os saberes e fazeres do cotidiano destes profissionais, tecidos e traçados nos dados do Questionário e entrelaçados nos relatos da Roda de Conversa. Os elos compõem a pesquisa e a constituição do Orientador Pedagógico, denominamos e apresentamos, a seguir, como: o primeiro elo, ‘Os Saberes do Orientador Pedagógico’, na sequência ‘Os Fazeres do Orientador Pedagógico’ e o terceiro elo, ‘Entre os Elos (Saber e Fazer) - os nós - complexidades e possibilidades’.

3.1 - Primeiro Elo: Os Saberes do Orientador Pedagógico

Sobre as possibilidades de ampliação de conhecimentos relacionada aos “saberes” dos Orientadores Pedagógicos, direcionamos a questão que trata dos momentos e/ou espaços e/ou cursos que possibilitam a ampliação dos conhecimentos profissionais e/ou subsidiam a prática destes profissionais.

Os dados coletados com os instrumentos metodológicos anunciam temáticas sobre as ações e processos para a formação continuada; para as demandas administrativas diárias do cotidiano da escola que, de forma equivocada, ainda circundam os espaços e os tempos, do trabalho do Orientador Pedagógico e a importância do estabelecimento de parceria com as Universidades, pró aprimoramento do conhecimento.

Mesmo com o amparo da Instrução Nº 01 - 15/03/2017, o estabelecimento de critérios para a participação dos servidores do Quadro do Magistério (PMS) - Cursos de Longa Duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu) e com a oferta de cursos de Livre Escolha, observamos que os Orientadores Pedagógicos enfatizam, de forma relevante, a necessidade do aspecto formativo para o desenvolvimento de suas ações no cotidiano escolar, de forma continuada, por acesso e garantia da rede pública e Secretaria da Educação, pelos espaços de reuniões e encontros com os colegas de cargo ou ainda pela busca autônoma e recursos

próprios, os quais ratificam o exposto por Nóvoa (2017, p. 25) “a formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros)” firmando e afirmando a relevância desta ação e destes profissionais.

No Brasil, há uma figura que não existe na maioria dos países, o coordenador pedagógico, que pode, e deve, cumprir uma função importante na formação continuada. Não se trata de multiplicar reuniões administrativas, pesadas e sem sentido, mas de construir momentos de troca e de partilha inspiradores e formadores. A prática, por si só, de pouco serve. Mas a prática refletida, pensada, trabalhada teoricamente, é a mais relevante matéria-prima da formação continuada. (Nóvoa, 2017, p. 25).

A partilha com os pares foi elemento de grande destaque nos dados, revelando a importância que estes profissionais atribuem ao movimento de troca dos saberes, de produção e portabilidade destes saberes em uma perspectiva coletiva, momentos muito significativos e potentes, e reiteram o exposto por Tardif (2006, p. 54) quando conceitua o saber plural, heterogêneo, constituído com a formação acadêmica e com a formação profissional cotidiana.

Saber plural, saber formado de diversos saberes proveniente das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente, diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. (Tardif, 2006, p. 54)

De forma histórica, os participantes resgatam elementos, que marcam as lacunas e complexidade para estes momentos, comparando o atual percurso ao início da criação do cargo, revelando o reconhecimento do sistema sobre o investimento formativo (saberes), de forma processual e contínua, reverberados na prática cotidiana (fazer) destes profissionais.

Tal lacuna foi mencionada com destaque, reforçando o estabelecimento de parcerias com Universidades, nos remetendo ao exposto por Nóvoa (2017, p. 21) quando se refere à importância da aproximação da Universidade junto ao processo de formação, uma vez que compreendemos estes profissionais como formadores, compreendemos também a relevância deste movimento junto aos Orientadores Pedagógicos, uma vez que os saberes da prática não são suficientes para o desenvolvimento do trabalho e requer um olhar analítico (teórico-metodológico) para projetar perspectivas outras.

Um dos problemas principais da formação de professores é a separação de mundos, sobretudo entre as universidades e as escolas. Há muitas declarações de aproximação, mas as barreiras são mais altas do que as palavras. Se não caminharmos para uma reunião destes mundos, dificilmente conseguiremos

transformar o campo da formação docente. (Nóvoa, 2017, p. 21).

A separação destes mundos, recebe destaque também no documento Marco Referencial de Sorocaba (2017, p. 110-117), no qual o item “Marcos legais: formação, espaços e condições de trabalho na escola”, referente ao eixo 4, Formação e Condição de Trabalho dos Profissionais da Educação, traz a reflexão sobre “as possibilidades de direitos de formação, bem como de condições de trabalho para o exercício das profissões/funções”, reiterando as metas 12, 14, 15 e 16 do Plano Municipal de Educação, as quais dialogam sobre as possibilidades de formação inicial no Ensino Superior, bem como a formação continuada por meio de pós graduação Lato e Stricto Sensu.

As referidas metas contemplam como estratégias o desenvolvimento de parcerias com as universidades públicas da cidade de Sorocaba para ofertar cursos na área da Pedagogia e outras licenciaturas, aos profissionais da educação, como também a garantia do direito aos estudos e pesquisas em pós graduação stricto sensu em Educação, assegurados nos planos de carreira do magistério municipal, meios que favoreçam equitativamente a formação dos profissionais da educação em cursos de Pós-Graduação, sem prejuízo aos vencimentos e à vida funcional. Ademais, ainda prevê a concessão de afastamento aos profissionais da educação aprovados em programas de pós-graduação fora do Município ou fora do país a partir de 2017.

Na sequência do mesmo documento, a Meta 17 é exposta no sentido de declarar a valorização dos profissionais do magistério da Educação Básica municipal e, dentre outras estratégias, prever estudo da legislação municipal para conceder licença aos profissionais da educação do sistema de ensino municipal, para a participação em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado), sem prejuízos ao cargo, movimento realizado por meio da Instrução nº 01 - 15/03/2017 que prevê os critérios para a participação dos servidores do Quadro do Magistério (PMS) em Cursos de Longa Duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu).

Nesse sentido, observa-se que os documentos e legislações municipais apontam para possibilidades e estabelecimentos de parcerias com as universidades locais, destacando o exposto por Nóvoa (2017, p. 24-25), “os programas de formação continuada são um aspecto central do desenvolvimento profissional”, no entanto, os dados do Questionário e da Roda de Conversa sinalizam que as barreiras ainda são mais altas do que as palavras e, que é preciso reconhecer a utilidade destes processos e considerar as ações possíveis para um processo de formação qualitativo, pois, de acordo com o Professor, “a única saída possível é o

investimento na construção de redes de trabalho e de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”, por meio das quais os projetos de inovação pedagógica e de formação docente, ratificam experiências significativas neste sentido e podem elucidar caminhos.

Em sentido aproximado, compreendemos que o acompanhamento da formação contínua dentro do lócus e da jornada de trabalho é fundamental e uma tarefa que envolve o âmbito pedagógico da escola, ou seja, o Orientador Pedagógico, conforme Libâneo (2003, p. 189), “é na escola, no contexto de trabalho, que os Professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho, com isso vão promovendo mudanças pessoais e profissionais”, transformando a escola, em um lugar profícuo para a formação, uma vez que funde-se enquanto atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação, junto de um profissional específico para articular, mediar, desenvolver e promover.

No entanto, não basta a simples combinação desses três elementos, promover mudanças e transformações no lócus de trabalho requer um processo exigente e complexo, há que se considerar as necessidades profissionais dos Professores nas diferentes etapas de carreiras (iniciantes e experientes), ou seja, envolver o corpo docente “nas discussões e nas decisões pedagógicas, na elaboração e na avaliação do Projeto Político Pedagógico, na organização de projeto de estudo e nas reuniões para a discussão da prática pedagógica” (Domingues, 2014, p. 66).

No tocante ao lócus de trabalho e aos tempos de HTPC, considerando estes espaços propícios para a ampliação dos saberes e para o aprimoramento dos fazeres, os Orientadores Pedagógicos, sinalizaram que as trocas com a equipe docente ou com a direção escolar, em momentos formais ou informais, cotidianamente, corroboram e subsidiam também o conhecimento (saberes) e as práticas pedagógicas (fazeres) do Orientador Pedagógico e compõem a formação continuada.

À vista disso, compreendemos a importância dos saberes produzidos no cotidiano “os saberes experienciais” que segundo Tardif (2006, p. 54) “não são saberes como os demais, são ao contrário, formado de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”, notáveis com os apontamentos quanto à **Formação Continuada**, como um fator relevante para os saberes pedagógicos, como um elemento imprescindível para a constituição destes profissionais e para a atuação pedagógica no cotidiano escolar, movimento que se destaca também pela ênfase para o encontro e para as relações entre os pares, para as reuniões, para o estudo, para as discussões, para as

articulações das ações, as quais, no olhar dos participantes, favorecem a atuação profissional.

Faz-se necessário, portanto, a compreensão da importância dos subsídios e ações voltadas à formação continuada, conforme prerrogativa evidenciada no Plano Municipal de Educação (PME) Lei Nº 11.133, em 25 de junho de 2015), citado no documento Marco Referencial⁹ (p.113-115), há que se estabelecer momentos internos e externos do espaço escolar, para a constante melhoria e avanço nas ações cotidianas da Orientação Pedagógica, para que as buscas por autoformação não sejam vias únicas de acesso aos profissionais que compõem o coletivo, há que se estabelecer parcerias com as Universidades, as quais apontam a relevância destas articulações como ampliação de conhecimento e reflexão sobre a teoria e a prática. Encontra-se, em Nóvoa e Vieira (2017, p. 24), respaldo para considerar que o movimento de partilha e culturas colaborativas devem ocorrer por um “reforço do trabalho entre os pares” e pela construção de parcerias “entre o mundo profissional e o mundo universitário”, pois desse modo são oportunizados processos de integração entre iniciantes e experientes, teoria e prática, construindo-se “comunidades de prática”, de ações consistentes e inovadoras, de pesquisa e formação, compreendendo o modo como a formação deve estar ligada à profissão, e vice-versa.

Na **Roda de Conversa** no Eixo que converge o **Saber**, os Orientadores Pedagógicos destacaram a importância da conscientização, da emancipação crítica e da organização política enquanto coletivo e de quanto o diálogo de forma horizontal contribui para os saberes e fazeres da função, reiterando a importância da partilha entre os pares, a “movimentação” de troca dos saberes e a “elucidação” da perspectiva coletiva que impulsiona os fazeres.

Articulando o recorte temporal e o resgate dos processos e momentos históricos do início do cargo, enfatizados pelos Orientadores Pedagógicos experientes (atuantes há mais de 10 anos no cargo), tanto no Questionário, quanto na Roda de Conversa, Vicente, Orientador Pedagógico iniciante, efetivo no cargo desde 2021, destacou:

é inevitável o caminho de pensar isso como um movimento político e eu não estou falando daquele movimento político partidário, eu digo político, no sentido de classe mesmo, nos reconhecemos no movimento político, me

⁹ De acordo com a meta 7, que tem por objetivo fomentar a qualidade para a Educação Básica, foram previstas as seguintes estratégias, a partir da aprovação deste plano: a garantia do atendimento às Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 11.645 de 10 de março de 2008 e resolução CNE 01/200430, além de assegurar aos profissionais da educação formação continuada em serviço, de acordo com a lei federal 11738/200831; a garantia de programas de formação continuada em serviço para os profissionais que atuam na Educação Básica, considerando as necessidades apontadas por esses profissionais. A garantia do quadro de funcionários, preenchido de maneira a garantir o pleno funcionamento das instituições educacionais públicas, atendendo às especificidades de seu público, bem como suas respectivas diversidades. (SOROCABA, 2017, Marco Referencial, p. 115).

parece que a gente tem muito mais um movimento de classe, apesar de não consciente, mas um movimento de classe, ou seja, a classe fala com a própria classe, do que de fato a rede conversa com a classe (Orientador Pedagógico iniciante Vicente).

O destaque feito pelo Orientador Pedagógico iniciante Vicente, ao se referir ao movimento de acolhimento realizado pelos Orientadores Pedagógicos experientes, na recepção aos Orientadores pedagógicos iniciantes, quando ingressou no cargo (2021), revelou a importância do processo de inserção profissional, comparado ao ritual do Jaleco, exposto por Nóvoa (2017).

Na reflexão realizada pelo Orientador Pedagógico Vicente “o diálogo horizontal pelo menos no primeiro momento, foi muito mais sólido e efetivo que o diálogo vertical”, elucidando o modo de acolhimento na chegada ao cargo, movimento realizado pelos Orientadores Pedagógicos experientes, junto aos recém-chegados do concurso de 2020. Vicente reitera a necessidade de tempos e espaços destinados de forma específica para estas finalidades, reconhecidos como investimentos para o processo de formação, para o desenvolvimento profissional e para a constituição do Orientador Pedagógico, uma vez que a troca, estabelece-se como princípio fundamental para o exercício dos fazeres e para o aprimoramento dos saberes, tais ações aparecem contempladas no documento da rede municipal - Marco Referencial (p. 111) ao considerar que os sistemas de ensino devem promover e valorizar os profissionais da Educação, assegurando os termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, conforme o item II e V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no que diz respeito ao aperfeiçoamento profissional continuado, incluindo licenciamento periódico remunerado, para essa finalidade e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho, no entanto, há carências por estes tempos e espaços, foram destacados e sinalizados sobremaneira, tanto no Questionário de Pesquisa, quanto na Roda de Conversa pelos participantes na pesquisa.

Reconhecendo o movimento, a Orientadora Pedagógica experiente Tatiana, efetiva desde 2011, lembrou, retomou e resgatou seu início na Orientação Pedagógica, destacando de maneira relevante o papel de um profissional, que, na ocasião, contribuiu muito para a Formação Continuada e para o aprimoramento dos saberes e dos fazeres do Orientador Pedagógico - os Supervisores de Ensino - profissionais estes que também compõem o Suporte Pedagógico da rede municipal.

Tatiana, que ingressou no cargo há mais de dez anos, em sua narrativa, menciona os Supervisores de Ensino, em um determinado recorte de tempo e espaço histórico, como

sujeitos fundamentais no processo de acolhimento inicial ao cargo, e, em seu olhar, também formativo. Em sua perspectiva, foram profissionais que contribuíram com alguns encontros e ações de natureza formativa para o aprimoramento dos saberes, para o desenvolvimento dos fazeres e para a constituição profissional do Orientador Pedagógico, seja desenvolvendo ou estando à frente de ações formativas, tais como: encontros sobre a construção do PPP, Documentação Pedagógica, Matriz Curricular, Seminários, Fóruns e atualização do Marco Referencial, por exemplo, “nós tínhamos os supervisores, eram nossos formadores” considerou Tatiana.

No olhar de Tatiana, Orientadora Pedagógica experiente, os Supervisores de Ensino traduziram, em um dado momento histórico, a importância do acolhimento neste processo de indução profissional, onde os mais experientes puderam contribuir de modo significativo junto aos iniciantes. Embora os Supervisores de Ensino não tenham a função de formadores, Tatiana rememora, considerando que haviam movimentos e possibilidades neste sentido, mas reitera que, atualmente, estes movimentos se encontram de certo modo represados e adormecidos, uma vez que as reuniões e ações formativas sistematizadas junto aos Orientadores Pedagógicos propiciadas pela Secretaria e pela rede, encontram-se interrompidas e descontinuadas e, por consequência, os Supervisores de Ensino já não mais se apresentam em atividades deste modo como antes.

Os anos iniciais, são “decisivos para moldar e definir a nossa relação com a profissão”, fortalecem a nossa identidade profissional e afirmam uma posição junto aos colegas experientes. A passagem e a forma como os demais sujeitos nos acolhem e nos integram é que se consolida parte do futuro profissional de cada um e cada uma e de acordo com Nóvoa (2017, p. 28) este “acolhimento e acompanhamento” implica mudanças profundas, implica que sejamos capazes de valorizar e abandonar uma “visão individualista da profissão” e que sejamos capazes de construir processos coletivos de trabalho.

Ao se referir sobre o tempo, conjugado no verbo passado, Tatiana, problematiza as questões no âmbito institucional no que concerne às questões sobre a formação continuada, sobre os sujeitos responsáveis por estas ações, sobre as ações dos demais membros do Suporte Pedagógico da rede, sobre o impacto do que temos, do que tivemos e do que queremos, questões que afetam a formação e a constituição do Orientador Pedagógico, expressas de maneira significativa pelos profissionais participantes da Roda de Conversa, ratificando os limites e as complexidades, apontados também no Questionário de Pesquisa, pelos demais participantes.

O Orientador Pedagógico Antônio, efetivo desde 2014, destacou o quanto a conquista

de um espaço específico e a oportunidade do mesmo, refletiram em seu aprimoramento profissional, o qual deu lugar a ações conjuntas, se referindo aos momentos de reuniões e convocações sistematizadas pela rede municipal em anos anteriores, ratificando o exposto por Nóvoa (2017) no que diz respeito ao acompanhamento e acolhimento profissional, como um âmbito formativo e relevante para a indução profissional:

Nós também fomos conquistando um espaço de autoformação, onde a gente podia trocar, numa hora que sequer era conduzida ou acompanhada pelos gestores, Diretores de área da rede municipal, mas nós fazíamos esse nosso momento, porque era um momento muito prazeroso para trocar. (Orientador Pedagógico Experiente Antônio).

A partir de sua narrativa, nota-se como as ações conjuntas aos pares viabilizaram a construção de um caminhar pautado em princípios de partilha, coletividade e reunião de ideias, compreendendo a perspectiva colaborativa como premissa do trabalho pedagógico, fincando estacas (Kilpatrick, 1995) e demarcando um campo junto aos Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Ensino, ações tão necessárias para a composição dos saberes, para a constituição do cargo e para o aprimoramento dos fazeres, das funções e da profissão em si, as quais reiteram as revelações junto ao Questionário de Pesquisa e aos pressupostos dos Documentos de rede, no âmbito: legal, teórico, filosófico e pedagógico,

Tais observações são extraídas da Roda de Conversa, quando Antônio mais uma vez reitera e reflete sobre as possibilidades dos fazeres do Orientador Pedagógico, sobre as complexidades, sobre os limites e sobre as relevâncias do campo de forma coletiva:

Quando a gente pensa em toda todas as possibilidades do nosso trabalho, são elementos de complexidade, mas eu quero acreditar que o nosso coletivo possa fazer algo, pensando juntos, é muito melhor do que pensar sozinho, do que nadar sozinho, do que segurar o leme sozinho, para a gente remar juntos... não há tempo para nossa formação, nem tempo, nem investimento, nem possibilidade! (Orientador Pedagógico Experiente Antônio).

A partir desta narrativa, mergulhada em instantes de expansão pedagógica, propiciada e constituída na roda, momento em que se permite voz e vez aos sujeitos da pesquisa, como uma ferramenta metodológica de potencialidade e que favorece a dialogicidade, a formação em partilha e o empoderamento entre os profissionais, a roda torna-se fortalecedora de percepções individuais e coletivas, de espaço dialógico não hierarquizado, concebida na riqueza e na beleza da troca de conhecimentos, de saberes experienciais, promotora de reflexão sobre a própria constituição, permite a revelação de suas próprias intenções e necessidades, um processo de formAção (saberes e fazeres), pautados na realidade, no lócus

da prática, construindo um espaço de amparo e de abertura mútua.

Nessa conjuntura, somos arrebatados pela expressão da Orientadora Pedagógica experiente Diva, efetiva desde 2009, que olha para a Roda de Conversa como um elemento de potência e diz: “**a formação tem que ser contínua**” e este movimento pode contribuir para o fortalecimento da constituição do Orientador Pedagógico, para o fortalecimento do grupo e para uma ação de encontro(s), reconhecendo o momento como partilha, percepções individuais e coletivas, e, de espaço dialógico, uma necessidade para a constituição destes profissionais.

O Orientador Pedagógico Antônio corrobora e completa:

É muito bom saber que houve um tempo bom, acho que é bom a gente se apegar também nessas possibilidades [...] "Se um tempo bom houve, um tempo ruim também, há possibilidade de nós termos tempos outros, diferentes ou até melhores do que os que já foram, pensando de uma forma mais otimista. (Orientador Pedagógico Experiente Antônio).

Nesse momento, percebemos o quanto a Roda de Conversa favorece a oportunidade de vez e voz, como também a oportunidade de leituras outras, de linguagens não verbais, expressas e manifestas nas faces e nos olhares marejados, emocionados e arrebatados por tamanho encontro, de vozes, sentimentos, anseios, angústias e saberes, complexidades e possibilidades.

Ao olhar por uma perspectiva otimista, Antônio nos convida a “esperançar” (FREIRE, 1992), não aquela do verbo esperar, mas sim aquela que nos faz levantar, ir atrás, construir, sem desistir, o Orientador Pedagógico Antônio, assim como o Professor Paulo Freire, nos provoca a irmos adiante, termos esperança e como a Roda, nos juntarmos com os outros e fazer de tantos outros modos. Antônio demarca de modo coletivo, marcos históricos, ao se referir a tempos outros, de investimento e reconhecimento, para encontros, entre e com os pares, para estudo e ações conjuntas, para ações formativas, continuadas e significativas, experiências que se entrelaçam e corroboram, para a constituição destes profissionais, um vislumbramento de possibilidades e de resgates.

A partir da convergência entre os instrumentos metodológicos, identificamos que os Orientadores Pedagógicos da rede municipal de Sorocaba ratificam o elo **saber**, como um dos pilares para a constituição profissional e vislumbram sobremaneira, a necessidade da Formação Continuada para o desenvolvimento e aprimoramento de suas ações e atribuições no cotidiano escolar (saberes e fazeres).

A análise documental, demonstrou como a formação continuada é prevista e reiterada

em diversos documentos, instruções e cadernos de orientações, os quais compõem o acervo de referências da rede, reconhecem a legitimidade deste processo e a relevância destas ações, seja por meio da intencionalidade prevista, seja pela oportunidade oferecida para cursos de longa duração, de livre escolha, de formação em serviço ou pela previsão e reconhecimentos dos espaços no cotidiano da escola, os quais inclinam para o desenvolvimento e aprimoramento dos saberes, contudo, os dados e as narrativas ainda apontam para a importância da retomada e/ou continuidade destas ações e processos, de modo sistematizado e periódico, pois são imprescindíveis e impactam o desenvolvimento do segundo elo da Orientação Pedagógica - os **fazer**s os quais veremos no próximo item deste capítulo.

3.2 Segundo Elo - Os Fazers do Orientador Pedagógico

Sobre as maiores dificuldades no desenvolvimento de suas ações, direcionamos a questão para que discorressem sobre as diversas situações, vivências e experiências enfrentadas e relacionadas aos “fazers” dos Orientadores Pedagógicos, no desenvolvimento das atividades cotidianas, sendo que os dados revelaram temas acerca da concepção identitária do profissional, da formação continuada, das relações interpessoais no ambiente escolar, das questões complexas em nível de rede, como alinhamentos e condições de trabalho no cotidiano da escola.

Quanto aos fazers, observamos que os Orientadores Pedagógicos, sinalizaram diversos aspectos e apontamentos que impactam de forma relevante o desenvolvimento, não somente dos fazers, mas também dos saberes, no cotidiano escolar e, considerando que há diversas formas para definir conhecimento, Nóvoa (2017, p. 36) destaca:

Há muitas maneiras de definir este conhecimento. Daniel Hameline recorre ao conceito de ação sensata, explicando que só assim se pode promover o ator a conhecedor da sua ação. E assim reencontramos a reflexão. Lee Shulman refere-se à capacidade de discernimento, em circunstâncias inesperadas e imprevisíveis, como característica distintiva do gesto profissional docente. Com Michel De Certeau poderíamos falar de uma arte do fazer, que é central para a profissionalidade docente. Não se trata de um saber-fazer, mas da capacidade de valorizar uma experiência refletida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao coletivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico. (Nóvoa, 2017, p. 56).

Compreendemos que ser Orientador Pedagógico não é ser apenas um profissional que lida com o conhecimento, do mesmo modo que ser Professor também não, mas sim um profissional que lida com o conhecimento em situações que envolvem as relações humanas, com os fazers cotidianos que exigem (saberes) o conhecimento da pedagogia, conquistados,

trabalhados e encontrados no “patrimônio da profissão”, com o coletivo profissional e que necessita ser valorizado e reconhecido, para os fazeres do campo e para o desenvolvimento profissional.

Inclinou-se destaque para o âmbito da identidade do cargo, para os equívocos na compreensão de seu papel e para a ausência de compreensão das funções e atuação dentro da escola, para o desenvolvimento de atividades desviadas da essência da atuação pedagógica, tanto de ordem burocrática, organizacional e disciplinar, as quais dificultam a dedicação ao trabalho pedagógico e geram frustrações pela diversidade e quantidade de vozes que ouve, vê e subentende, sem condições de administrar (abertura de portões, cobrir funções de outros profissionais, seja no apoio, serviços administrativos de secretaria, entre outras). Assim, seja pelas condições de trabalho, pela incompreensão de seu papel ou concepção equivocada do fazer pedagógico, (dos diversos sujeitos que compõem a escola), ou pelas demandas administrativas e burocráticas, (muitas vezes de última hora), tende-se a prejudicar a concepção sobre a identidade de sua atuação no cotidiano escolar.

Diante deste destaque, por uma parcela significativa de participantes e dos dados, houve sinalizações importantes a respeito da Súmula de Atribuições, mesmo havendo esse compêndio, os Orientadores Pedagógicos, salientam a necessidade de sua efetiva suficiência, no sentido de explicar e compreender a complexidade do cargo, das funções, das ações e dos fazeres destes profissionais, uma vez que a sua compreensão e a sua reverberação no cotidiano nem sempre são as mesmas.

Efetiva no cargo desde 2008, Leise, Orientadora Pedagógica experiente, compara suas vivências e experiências profissionais, entre as instituições e etapas com que já atuou (Educação Infantil e Ensino Fundamental), e, no que diz respeito ao entendimento sobre as atribuições destes profissionais, destaca:

Uma súmula de atribuições, ao meu ver muito equivocada, estou falando de uma atribuição que parece estar clara, para o Orientador Pedagógico, mas não está. Clara para Secretaria de Educação, mas não está. Clara para comunidade interna e externa da escola, mas não está. Nós estamos também apagando muitos incêndios lá na escola, sem entenderem muito qual é o papel do Orientador Pedagógico. (Orientadora Pedagógica experiente Leise).

A identidade profissional ganha destaque neste eixo, considerando que os dados demonstram um aspecto ainda envolto em complexidades e equívocos, no desenvolvimento das ações e dos fazeres cotidianos, enfrentamentos e resistências, que tendem a prejudicar o trabalho e reiteram a necessidade de se compreender a identidade deste profissional, que ainda luta por respeito no cotidiano escolar, sendo este um processo de construção que depende de

uma reflexão em equipe, pois “a profissão só se completa num trabalho conjunto com outros” (Nóvoa, 2017, p. 37), outros tantos sujeitos e atores que compõem o cotidiano escolar.

A questão identitária foi destacada como uma necessidade de reflexão e compreensão deste profissional no contexto escolar, advertida pela Orientadora Pedagógica Leise, na Roda de Conversa, trata-se de “uma atribuição que parece estar clara para o Orientador, mas não está”. A narrativa, reporta-se aos equívocos já sinalizados, quanto à concepção e à identidade do cargo, problematizadas com a Súmula de Atribuições, a qual informa, orienta e conduz os fazeres destes profissionais, versando sobre as questões pedagógicas e administrativas, inserindo o Orientador Pedagógico, muitas vezes em fazeres que transcendem efetivamente tais atribuições.

Outro ponto de relevância, tangencia-se nas questões de alinhamento e comunicação em nível de rede, seja sobre documentações, Currículo, procedimentos, orientações pedagógicas e informações, ou ainda sobre o investimento de tempos e espaços formativos, os quais demandam planejamento, logística e cronogramas periódicos que favoreçam os encontros, reuniões e troca entre os pares.

A **Roda de Conversa** como um instrumento metodológico possível e um momento singular de partilha, permite tratar de questões atreladas ao alinhamento em rede, à concepção e à identidade do cargo.

Os Orientadores Pedagógicos sinalizam a importância de Diretrizes e de acompanhamento em rede, uma vez que compreendem a importância do trabalho colaborativo e coletivo enquanto movimento formativo que corrobora para o aprimoramento e aperfeiçoamento profissional, contudo, mesmo com um conjunto de legislações, instruções e documentos de orientações (Cadernos), sinalizam que são acanhados instrumentos para suprir e subsidiar os fazeres da Orientação Pedagógica, impactando a constituição destes profissionais.

De acordo com Nóvoa (2017, p. 24) a profissão docente nasce de uma densa matriz individualista, contrariando outras profissões que evoluíram em um sentido coletivo, o que, por sua vez, impacta na forma como a escola se organiza, corroborando para o desencontro dos caminhos que levam à cooperação e à colaboração.

Os aspectos sobre o trabalho colaborativo são destacados na Roda, de modo a retratar que o trabalho de forma individualizada limita o aprimoramento e traz a sensação de fragmentação, criando a imagem de “ilhas isoladas”. Ah! se não fossem os pares, “se não tivéssemos os pares, se não fôssemos buscar possibilidades de trabalhar com a nossa equipe” Tatiana reitera a importância da força do trabalho junto aos pares, como possibilidade de

avanços significativos destacado por (Nóvoa, 2017, p. 24) no verbete “colaboração”, o reforço das dimensões coletivas e colaborativas, o trabalho feito em equipe e de intervenção conjunta, a importância de uma composição coletiva, de uma construção de “comunidades de prática” de ações consistentes para a inovação pedagógica, para a pesquisa e para a formação contínua, que nasce pelo reforço do trabalho.

À medida que a Roda flui na conversa, nas vozes e vezes, faz-se um resgate histórico, lembrando o início da criação do cargo na rede municipal de Sorocaba, destacando o quanto o trabalho colaborativo contribui para o processo de indução profissional, aprimoramento dos saberes e dos fazeres. Os encontros presenciais semanais contribuíram para o fortalecimento das ações, para a apropriação dos saberes necessários ao cargo, para a criação de vínculos, para o fortalecimento da comunicação e do diálogo e as trocas favoreceram o desenvolvimento dos saberes e dos fazeres no cotidiano da escola.

Para a Orientadora Pedagógica Leise, atuando há mais de 15 anos, as reuniões semanais, logo após a inserção ao cargo na rede pública, foram movimentos significativos que empreendiam o aprimoramento dos fazeres, uma vez que o grupo entrou junto no concurso público: “ao meu ver as reuniões de segunda-feira eram um ganho tremendo, a gente se via toda a semana, trocava toda semana, trocava o material toda semana, trocava aflições e vitórias toda semana”.

Percebe-se, na narrativa de Leise, o quanto esse processo foi imprescindível para a constituição do profissional que está à frente do campo pedagógico da escola, para o aprimoramento dos saberes e dos fazeres na Orientação Pedagógica, processos que inclinam para a necessidade da continuidade e que convergem para o caráter essencial da transposição pedagógica: Orientador Pedagógico - escola - Secretaria da Educação.

Os encontros estabelecidos como rotina do campo pedagógico contribuíram para a prática destes profissionais, para o fortalecimento coletivo e para o desenvolvimento das atividades pedagógicas na escola “tínhamos encontros estabelecidos com colegas de profissão, o que nos fortaleceu e nos ajudou” grifou Leise. Evidencia-se que a não continuidade destes processos pode dar margem para o enfraquecimento das ações e para o desenvolvimento profissional.

A concepção acerca do conceito de coletividade é entendida pelos Orientadores Pedagógicos como um elemento imprescindível para o desenvolvimento profissional e para o desenvolvimento de suas ações, os quais envolvem intrinsecamente os saberes e os fazeres, um elemento fundamental que norteia e favorece a sustentação da prática cotidiana, “para o desenvolvimento profissional do Orientador Pedagógico esse coletivo é fundamental, depois

que acabaram as convocações, eu não sei se eu teria continuado nessa área” fato de contribuição e permanência no cargo, para a Orientadora Pedagógica Clemente, efetiva no cargo desde 2013.

Os Orientadores Pedagógicos salientaram que, além do princípio da coletividade, a constituição do cargo acontece, também, com base em algumas ações que independem da classe ou da categoria em si, pois, tratam-se de ações institucionais, em nível de sistema/rede, que estão além dos próprios braços, “além dessa questão da coletividade, eu sinto que nós estamos no poder público e, inevitavelmente, temos um teto da onde a gente caminha sozinho ou no coletivo, depende de algumas ações de pessoas que estão acima de nós” sinaliza o Orientador Pedagógico iniciante Vicente.

Vicente exclama o que Nóvoa (2017) revela como “inútil” dentro do processo de colaboração para a profissão docente e que faz sentido, também, para a profissão e para o trabalho do Orientador Pedagógico:

É inútil apelar à reflexão se não houver uma organização das escolas que a facilite. É inútil reivindicar uma formação mútua, interpares, colaborativa, se a definição das carreiras docentes não for coerente com este propósito. É inútil propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação. (Nóvoa, 2017, p. 24)

Identificamos, a partir da convergência entre os instrumentos metodológicos, que os Orientadores Pedagógicos ratificam o elo **fazer**, também como um pilar para a constituição profissional. Os equívocos quanto à concepção e à identidade do cargo ainda são lacunas a serem problematizadas, discutidas e refletidas, uma vez que parecem ainda estar imprecisas frente às questões de ordem pedagógicas e administrativas, conduzindo o Orientador Pedagógico, a transcender o que de é fato atribuição pedagógica.

À medida que a Roda de Conversa fluía, os relatos e as narrativas aconteciam, surgiam episódios significativos evidenciando vivências e experiências do campo e nosso anseio por respostas, aproxima-nos das complexidades que impactam a constituição do Orientador Pedagógico, tais como: os desdobramentos relacionados às mudanças das legislações; alterações e mudanças no nome dos cargos; tempo de criação do cargo no município; súmula confusa, imprecisa, contraditória, superficial ou abrangente demais; necessidade de formação continuada sistematizada, periódica e qualitativa; a questão de recursos humanos que conduzem ao acúmulo e desvios de funções e tarefas e a compreensão equivocada do que um Orientador Pedagógico faz e deve fazer efetivamente dentro da escola.

Caminhamos no anseio de encontrar as possibilidades do campo, compreendidas aqui

como ações e práticas afirmativas e, por isto, intencionamos, no próximo item, trazer os Elos (Saber e Fazer) e os “nós”, correlatos às complexidades e às possibilidades intercruzadas e entrelaçadas no processo de constituição do Orientador Pedagógico no cotidiano escolar, estabelecendo um paralelo com os significados, com os tipos e com a importância de cada nó, para tanto, consultamos fontes e referências que nos auxiliaram a conhecer o sentido e o significado de cada um deles, vejamos a seguir.

3.3 Entre os Elos (Saber e Fazer) - os nós - complexidades e possibilidades

Figura 4: Os nós - complexidades e possibilidades



Fonte: Produção da Autora. Acervo Pessoal. Junho/2023.

A produção de significado a partir dos instrumentos metodológicos revelaram um campo permeado por **nós**, apertados, amarrados, afrouxados e entrelaçados, vários tipos de nós, os quais dependem da necessidade, da situação, do contexto, das singularidades e particularidades de cada experiência narrada.

Há nós que suportam tanto peso, que às vezes parecem mal conseguir suportar a carga transportada, esses nós apertam e marcam tanto, normalmente são usados para fazer alças, podem ser facilmente desatados, mesmo que sofram tensões significativas, chamamos este nó de **“nós das complexidades”**.

Os nós de amarras, como o próprio nome diz, servem para amarrar, ou seja, unir objetos, de modo que, juntos, possam suportar pressão e peso. Nesse caso, denominamos aqui **“nós das possibilidades”**, pois são nós bem-vindos, tratam-se de nós afirmativos, assertivos, e que se tornam indispensáveis nas ações cotidianas, pois se constituem com os princípios do trabalho coletivo, da comunicação dialógica e do fazer colaborativo, transmitem segurança e são sustentados pelo entrelaçamento.

O **“nó da complexidade”** revelou elementos sobre a atuação do Orientador Pedagógico

no cotidiano escolar, de modo a enfatizar a importância da comunicação entre os profissionais, com destaque para a transição dos profissionais entre as unidades escolares, de forma aquela que chega possa conhecer um pouco mais a realidade da instituição, de forma dialogada com o Orientador que sai da unidade, seja por motivo de remoção, cessamento de designação, licenças ou aposentadorias.

Em relação à coesão e à coerência entre a equipe docente e a direção da escola destacaram-se também os elementos relacionados à comunicação, no que tange às relações humanas e interpessoais no ambiente de trabalho, reconhecendo o quanto o princípio do trabalho colaborativo tende a favorecer o desenvolvimento do trabalho e da atuação desta liderança pedagógica.

A importância sobre a definição e a compreensão de papéis pela equipe docente e direção escolar foi destacada neste nó, e, mesmo com a existência da súmula de atribuições, as questões relacionadas à concepção e identidade são ainda elementos complexos no entendimento destes profissionais, uma vez que os equívocos nas demandas de trabalho e no desempenho das funções ainda insistem no cotidiano escolar.

Do mesmo modo, a necessidade do reconhecimento profissional, da valorização e do investimento para as ações de formação continuada, assim como o alinhamento de forma institucionalizada, as reuniões para discussões conjuntas, trocas, estudo e diretrizes específicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, todos esses elementos foram destacados como nós apertados, que tendem a deixar lacunas, tanto no elo dos saberes quanto dos fazeres destes profissionais.

O “**nó da possibilidade**” revelou também elementos sobre a atuação do Orientador Pedagógico no cotidiano escolar, como enfatizar a importância da comunicação entre os profissionais sob a perspectiva da mediação e intervenção da Orientação Pedagógica nas diversas situações diárias, enfatizando as práticas afirmativas e os nós entrelaçados como a parceria entre o Orientador Pedagógico e a Direção escolar, de modo que a equipe gestora transite em um espaço de acolhimento e acompanhamento “com-junto” ao Orientador Pedagógico.

Por esse destaque, vislumbramos abertura de olhar no que tange as questões acerca da atribuição destes profissionais, uma vez que os participantes destacaram que, em suas experiências e contextos, a concepção e a identidade do cargo é reconhecida e valorizada profissionalmente, bem como a compreensão do papel e da representação do Orientador Pedagógico na unidade escolar, fato que pode estar relacionado com a compreensão deste espaço intersticial de formação continuada, articulado, dialógico, ativo e participativo,

destacado e fundamentado na aprendizagem “com-junta”, de modo a reconhecer a importância do princípio da coletividade para a constituição profissional.

Ao passo que entrelaçamos os dados e analisamos com os documentos produzidos pela rede, com os dados coletados no Questionário e com a Roda de Conversa, evidenciamos a constituição do Orientador Pedagógico no cotidiano escolar, atravessado pelos saberes e pelo fazeres da profissão, memórias e histórias entrelaçadas, guardadas nas vivências e nas experiências e, à medida que os encontros são oferecidos, a escuta vira história e ganha vida, ganham a escrita, a produção de conhecimento e reconhecimento. Os relatos e as conexões, demonstraram quão significativa é a atuação deste profissional, que compreende a importância do movimento de classe, do diálogo de forma horizontal, sólido e efetivo, e do lugar evidenciado como suporte pedagógico da escola, formador que, ao formar, também se forma, e que ainda luta pelos espaços formativos para a sua constituição e pelo desvencilhamento de demandas equivocadas e alheias à função.

Inspirados em Nóvoa (2017), percebe-se, com a Roda de Conversa, o quanto os espaços para a formação continuada destes profissionais necessitam promover a expressão pública, tanto no âmbito interno e externo da profissão, do mesmo modo a escrita destas narrativas, tão necessárias à inscrição de cada um e cada uma na função, no cargo, na profissão e na sociedade.

Nessa essência, Souza e Meireles (2018, p. 291), destacam que “as histórias vividas e contadas pelos sujeitos permitem que os narradores (re)signifiquem o próprio percurso existencial”, desse modo, podemos cotejar as narrativas como perspectivas que revelam saberes, fazeres, sabores, histórias, memórias, referências, inferências, sentimentos, conhecimentos, sensações, emoções, ações, formações, transformações e aprendizagens, constituintes da vida humana, das quais correlatam com o cotidiano da Orientação Pedagógica, com o percurso das ações formativas e com a atuação profissional, pois à medida que as histórias narram com palavras e sentidos o processo de formação, revelam a experiência de quem está a descrever sua explanação.

A participação dos Orientadores Pedagógicos na terceira etapa do processo metodológico endossou os elementos apontados no Questionário, na análise documental, nas legislações, ao que se refere à Formação Continuada, às ações sistematizadas enquanto rede, trazendo a percepção e a compreensão da importância dos espaços de troca dentro do contexto da Orientação Pedagógica.

A Roda de Conversa tornou-se um instrumento promotor de trocas, proporcionando discussões significativas, inclinando os profissionais para um processo de análise, reflexão e

levantamento de possibilidades ativas, participativas e por que não criativas, na busca de transformações que acompanham as necessidades e as complexidades do cotidiano do campo. O movimento de imersão no contexto reflexivo sobre o campo, sobre os nós da complexidade e das possibilidades, revela a implicação e o investimento na categoria mais sinalizada na pesquisa, o processo de formação continuada, a qual exige, de certo modo, o olhar crítico e reflexivo sobre si e sobre os fazeres e os saberes que advêm da constituição profissional no campo e toda a compreensão a respeito, um movimento que se revelou verdadeiramente significativo e necessário.

Ao passo que a literatura nos apresenta a relevância da ‘busca de si’ e do bem-estar docente (Nóvoa, 2007)), do mesmo modo, pudemos destacar tal necessidade com a roda de conversa, uma vez que revelou aspectos que fomentam o desenvolvimento profissional destes profissionais, no incentivo à busca, à troca e à afirmação da identidade, permeando os caminhos de um processo de formação continuada, consistente, amplo, singular e plural, uma vez que relacionam os saberes com os fazeres pedagógico, integrando os ‘eus’ (singular) ao “NÓS” (plural), distanciando de comportamentos, ações e histórias fragmentadas.

Considerando que na trama deste entrelaçamento há muitos nós apertados, doloridos, marcantes e a luta para desatar os nós é intensa, tensa e necessária, ainda que em passos curtos, queremos inspirar, ‘não ao desânimo’, e, dizermos sim ao convite de Seligman (2011, p. 262) quando reitera que podemos fazer escolhas positivas e buscar o crescimento pessoal pelo florescimento:

Todos nós podemos dizer “sim” a mais emoção positiva. Todos nós podemos dizer “sim” a mais engajamento. Todos nós podemos dizer “sim” a melhores relacionamentos. Todos nós podemos dizer “sim” ao sentido na vida. Todos nós podemos dizer “sim” a uma realização mais positiva. Todos nós podemos dizer “sim” a mais bem-estar. (Seligman, 2011, p. 262).

No convite ao sim, podemos considerar outro sentido para a vida pessoal e profissional, a depender das opções que fazemos no decorrer da vida, considerando que, por vezes os paradoxos nos assolam e a ação se enfrenta com o discurso, este por sua vez, requer força de vontade, determinação e reflexão sobre as condutas pessoais, as quais implicam as transformações para os saberes e fazeres.

No anseio por estas transformações, durante o percurso desta caminhada viajante, da qual também faço parte, possamos positiva e profundamente inspirar, motivar, esperançar, trocar saberes, colaborar com os fazeres, possibilitando que cada um e cada uma de nós, sejamos compreendidos enquanto sujeitos em constituição, Orientadores Pedagógicos,

profissionais da Educação, constituídos no quadro do Magistério, e Professores antes de tudo.

Que possamos continuar nessa viagem, nas in-TENSAS buscas e lutas por melhores condições de trabalho, pelo aprimoramento dos saberes e dos fazeres, no prolongamento de nossas histórias e memórias, porque a viagem e a nossa constituição não acabam aqui.

E chegamos minha gente,
Ao final desta conversa,
Parecia prosa longa,
Mas voou tão depressa!

Quem somos nós?
Quem sou eu após essa Dissertação?
Uma peregrina ou uma turista?
Respondo na página da Consideração.

No capítulo seguinte, as considerAÇÕES da pesquisa,
Na página seguinte, os resultados deste caminhar,
As marcas que em mim ficaram,
As marcas que vamos deixar.

Os fazeres enquanto aperfeiçoamento,
Os saberes enquanto conhecimento,
Um passo adiante para a Orientação,
No caminho à nossa constituição!

Eduardo Galeano escreveu:
“os cientistas dizem que somos feitos de átomos,
mas um passarinho contou-me
que somos feitos de histórias.”

Concordo com o jornalista,
Pois no caminho desta trajetória
Entrelaçam-se memórias e
Compõem-se histórias.

História de mediação,
Articulação e transformação,
Elementos constituintes
Da Pedagógica Orientação.

Que possamos voar alto, voar com amplitude,
Não igual à andorinha que voa sozinha,
Mas a andorinha que voa, sonha e acredita,
Que isso TUDO, não foi em vão!

Queremos voltar com a felicidade,
Sabendo a verdade,
Andorinha que voa sozinha,
Não faz verão!

CONSIDER-AÇÕES - Afinal quem somos? A viagem não acaba nunca!!!

O real não está na chegada nem na saída, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

Com o passar do tempo, o hábito da conversa tem se tornando cada vez menor e, hoje, na era digital, as palavras ouvidas dão lugar às palavras lidas, com os dispositivos móveis, com as redes sociais e com as relações virtuais, mas a necessidade de se conversar ainda permanece. Então, abra a roda, puxe uma cadeira, vamos às ‘consider-Ações’!

No início da pesquisa ‘com-versamos’ sobre meu percurso enquanto estudante, pesquisadora iniciante, Professora formada e jubilada, passando dos vinte e cinco anos de profissão, considerada pela literatura acadêmica Professora em final de carreira, e, ainda sobre a minha trajetória como Orientadora Pedagógica na rede municipal de Sorocaba, quase debutante.

Apresentamos o “Memorial” de Formação e o “artrevimento” artístico e literário, trazendo o gênero de Cordel, para dentro desta Dissertação e discorrendo sobre a constituição do Orientador Pedagógico, estabelecida entre os elos dos saberes e fazeres da profissão.

Ao retomar a leitura de todo o Cordel, composto nesta Dissertação, reflito, à luz de Nóvoa (2017), na tentativa de responder à indagação: “Como se constitui o Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes e os fazeres da sua profissão?”

Nossa história e nossa constituição, aproximam-se da ação de desamarrar um nó apertado, ou, da afirmação de Louis Pasteur, cientista francês do século XIX: grande parte das descobertas científicas foram feitas por acaso, mas, adverte e chama a atenção, o acaso sempre favorece as mentes que preparadas estão, e, por isso, talvez esta advertência, seja uma possibilidade para compreender o trabalho da Orientação Pedagógica.

Aproxima-se de NÓS, tal afirmação, uma vez que saber e fazer requer preparação para desatar os nós (acazos) que nos apertam no cotidiano da Educação.

Mas afinal, quem somos nós?
Quem sou eu após essa dissertação?
Uma peregrina ou uma turista?
Chegou a hora de responder a indagação.

Ora turista caminhando por contornos distintos, mas motivada pela curiosidade, seguindo em modo automático e pelo olhar do outro às vezes, mas ora peregrina, levando na mochila o que é necessário para viver uma experiência com sentido, em busca de uma identidade, olhando para os contratempos como dispositivos que possibilitam replanejar a rota; compreendendo os obstáculos, os desafios e os limites como impulsionadores dessa busca, não como motivos para desistência, mas sim como elementos que inclinam a novos olhares e às outras formas de resistência e de (re)existência.

Ora turista, ora peregrina, respondo saltitante, como “uma pipoca”! - aquela descrita por Rubem Alves (1994), um grão que vê nas experiências de fogo o poder de transformação, um grão que vê o processo como crescimento, mesmo sob tensão.

Sou um grão, somos grãos,
Passando pelas experiências do fogo,
Sentindo o poder da transformação.
Transformar: é nosso objetivo na Educação.

Um objetivo difícil de alcançar,
Mas Nóvoa ajuda a não desanimar,
Desintegração ou Metamorfose?
Escolha o rumo e o seu caminhar.

Nesta pesquisa apresentamos os profissionais que atuam no campo da Orientação Pedagógica na rede pública municipal de Sorocaba e delineamos o perfil de formação inicial e continuada.

Deparamo-nos com um coletivo participativo e engajado, que se dedica ao estudo de forma significativa e firmada, que busca o aprimoramento e o aperfeiçoamento em seu desenvolvimento profissional, em cursos oferecidos pelo sistema público, nos encontros, reuniões e partilhas com os seus pares, quando oportunizados e com recursos próprios, quando necessário, revelando o quanto a formação continuada e os espaços intersticiais são imprescindíveis no cotidiano.

Trazem para a conversa a necessidade da Formação Continuada, destacada na Instrução Normativa nº 01 de 15 de março de 2017, que prevê critérios para a participação dos servidores do Quadro do Magistério em Cursos de Longa Duração: Mestrado e Doutorado (Stricto Sensu), a qual possibilita o aperfeiçoamento e o aprimoramento dos saberes desses sujeitos. Um cenário que prevê a possibilidade de formação qualitativa, aos profissionais que atuam diretamente com a formação docente no cotidiano da escola, uma conquista de muita luta!

Encontramos um coletivo em diferentes níveis de carreira docente e tempos da profissão, Orientadores Pedagógicos iniciantes, estáveis e experientes, diversas faixas etárias que se misturam, se unem e se compõem, promovem o encontro de idades diversas, tornando essa ‘divers-idade’ uma marca de colaboração, onde os mais experientes auxiliam os iniciantes e os iniciantes motivam os experientes, de modo que a etimologia da palavra constituição, estabelece-se nos saberes e nos fazeres, inter cruzados na relação entre e com os pares.

Um coletivo que se mostra articulado, unido como a analogia do ‘clipe’ de papel, os dados recuperam marcas e marcos do contexto histórico, desde a alteração de súmulas, nomenclaturas, normativas legais, alterações em quadro e Plano de Carreira, os quais contribuíram para assegurar o provimento dos cargos mediante concurso público, mas por outro lado, tais alterações entre cargos (Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Orientador Pedagógico), ainda geram equívocos e distorções, impactando o processo de constituição da Orientação Pedagógica na rede pública.

Visando suprir a demanda e a lacuna dos profissionais na rede, observamos que os concursos públicos, assim como a adequação da jornada de trabalho, mérito de luta intensa e tensa, garantem o princípio constitucional da isonomia, no entanto, a normatização do cargo, primordialmente aos profissionais da Educação Infantil, atuantes em duas unidades, ainda é escopo para a continuidade de negociações, valorização, reconhecimento e respeito profissional, fatores que impactam a constituição destes profissionais.

À medida que o campo da Orientação Pedagógica é investigado, a textura do tecido se rasga e emaranhados de nós se mostram, complexidades de uma trama descritas na trajetória e discutidas na roda: a relevância e a necessidade de tempos e espaços para aprimorar o elo dos saberes, a garantia de participação em eventos específicos para o campo, os quais visam a troca de experiências, de ordem pedagógica, metodológica e legislativa, de gestão de pessoas e lideranças, entre e com os pares, revelando que os processos de formação continuada são necessários à constituição profissional, uma vez que contribuem e aprimoram, por consequência, os fazeres, ressaltando-se o quanto os subsídios da Secretaria de Educação são imprescindíveis neste processo.

Ainda que os documentos norteadores institucionais e instrucionais frente aos saberes e aos fazeres existam, a demanda, concepção equivocada sobre estes profissionais, e a necessidade de formações específicas para tangenciar os saberes e os fazeres do cotidiano são expressivas. A necessidade de alinhamento em rede, as condições de trabalho, a superação da lacuna frente à normatização do cargo e ao desdobramento entre realidades tão distintas,

embaraçam e frustram as ações exitosas, impactam a constituição profissional e implicam aprofundamentos para toda a rede, cenários que nos mostram um longo caminho à frente, ao que se refere à valorização para a Orientação Pedagógica e para os Orientadores Pedagógicos.

Ser Orientador Pedagógico é estar imbricado a um emaranhado de situações, de nós, de fios, linhas e tramas, que o constitui continuamente e conduz as escolhas, as atitudes e a sua posição frente às ações da escola, frente aos saberes e aos fazeres da Orientação Pedagógica. No emaranhado de nós, alguns fios se soltam e abrem-se as possibilidades, linhas que bordam e alinham horizontes outros.

A presente pesquisa nos mostrou que a constituição do Orientador Pedagógico se dá mediante o processo da formação continuada, gerada desde a formação inicial docente, uma vez que este profissional é um Professor, antes de tudo, e se estabelece nas relações de troca e no aprimoramento profissional com e entre os seus pares, seus fazeres se pautam no cotidiano escolar, no espaço comum que fomenta a mudança, guiado pelo modo colaborativo de fazer e ser escola.

A ação do Orientador Pedagógico, como a do Professor, traz subjacente a ela um saber ser e um saber agir, que envolvem respectivamente às dimensões técnica, humana e política, um movimento de modo crítico e simultâneo que compõe o fenômeno educativo e denominado sincronicidade (Placco, 1994), responsável pela mediação da ação pedagógica, vivida de forma consciente e crítica.

Para que a sincronicidade e a mediação aconteçam, o perfil formador, articulador e transformador pressuposto por Placco (2015), necessita ser compreendido como um alicerce, para tanto, o aprimoramento do conhecimento e a formação devem ser reconhecidos como elementos primordiais, necessidades notórias nos dados, que por sua vez, revelaram o quanto os saberes e os fazeres são elos exigentes e imperiosos a estes profissionais.

No que diz respeito ao perfil formador, mostramos que o processo de formação contínua corrobora para a constituição profissional em diferentes tempos e espaços da carreira, mediados por diferentes agentes e instâncias, mas reiteramos que é improdutivo apelar apenas à reflexão e compreender o Orientador Pedagógico enquanto formador e responsável exclusivo pela formação continuada na escola se não houver uma organização que a facilite; reivindicar uma formação mútua, interpares e colaborativa, se a definição das carreiras não for coerente com este propósito; propor uma formação baseada na pesquisa e em parcerias entre escolas e instituições universitárias, se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação, assim como deve ser considerada primordial a necessidade de implementação de políticas públicas para a formação, dos considerados, formadores.

Esta produção nos revela o quanto um elo está imbricado e atrelado ao outro, pois o elo dos fazeres destacou apontamentos aproximados, reconhecendo os espaços dentro do cotidiano, das reuniões pedagógicas, dos momentos de intervalos, dos HTPCs, entre outros, e indicam os espaços intersticiais como espaços favoráveis à constituição profissional.

A relevância dos espaços intersticiais, como espaços de saberes, permite a articulação das relações e do conhecimento, por isto reiteramos a necessidade de ampliação dos conhecimentos profissionais que promovam subsídios aos fazeres do Orientador (a) Pedagógico (a). O elo do saber revela a indispensabilidade e a necessidade de se investir nesses espaços-encontros, uma vez que a partilha e a troca de experiências, aprimoram o saber e o fazer, corroboram para a constituição profissional e reiteram o quanto um elo está unido, como amálgama, um ao outro.

No que diz respeito ao perfil articulador, indicamos que as construções devem ser feitas com todos os sujeitos, do cotidiano escolar, autores e produtores de conhecimento, pertencimento e corresponsabilidade, nos processos pedagógicos da escola, da relação e da perspectiva de autoria com o outro. Atrelada à função articuladora, a mediação pedagógica é imprescindível e, quanto ao fazer do Orientador Pedagógico, seu trabalho não se concentra apenas junto aos Professores, mas junto aos pais, à comunidade, aos estudantes e aos demais profissionais da escola. O exercício desta função se torna vital para as construções coletivas pautadas na relação com o outro, por isso a necessidade em compreender a constituição destes profissionais, no bojo do cotidiano dos seus saberes e fazeres, a partir da coletividade, da colaboração e da relação entre pares.

Considerar o cotidiano da Orientação Pedagógica no que diz respeito à função transformadora é reconhecer um cenário marcado por lutas, conquistas e lacunas no que concerne à constituição destes profissionais.

Em consonância com os pressupostos teóricos, com o pensamento e com a ação de redes formadoras e inspiradoras, conseguiremos pensar, ter e ser uma rede transformadora, compreendendo e assumindo o perfil transformador destes profissionais, reconhecendo os saberes e os fazeres da profissão entre as complexidades e as possibilidades do campo, de modo que esta característica seja inexorável à constituição destes profissionais.

Para transformar, a Orientação Pedagógica, como um dos elos da escola, é preciso estar e ser consciente de que sua ação não se faz de modo isolado, mas de modo coletivo mediante a articulação dos diferentes sujeitos que compõem a escola. E na intenção atrevida de **considerar-Ações** que provoquem metamorfoses, recorreremos à transposição do conceito de Edgar Morin, adaptado por Nóvoa (2017, p. 31) “quando um sistema é incapaz de tratar dos

seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se, ou então é capaz de um gesto de metamorfose. O mais provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose”.

Buscamos inspirações com o Professor a fim de repensar, recomeçar, revisitar e ainda indicar possibilidades formativas, organizacionais e/ou documentais, no sentido de criar iniciativas locais (de rede), outras e futuras, como:

a) **Conhecer:** inspirar-se em experiências afirmativas, em políticas públicas exitosas, e, buscar em diversos lugares, iniciativas que conduzem a experiências outras, reconhecendo a formação pedagógica continuada destes profissionais como investimento;

b) **Escrever:** produzir material significativo que subsidie de forma consistente e potente os saberes e os fazeres destes profissionais de modo a não somente elaborar documentos e cadernos, mas sim dispositivos que não só informam, mas aprimoram, ampliam, explicam, orientam, alinham, e norteiam de modo efetivo e significativo a prática;

c) **Partilhar:** oportunizar momentos para o encontro e para as trocas, para o diálogo e para a relação com o outro, por meio das quais o fazer “**conjunto**” e coletivo sejam princípios norteadores;

d) **Discutir:** promover encontros para estudo e reflexões sobre assuntos comuns, de modo a favorecer o aprimoramento e aperfeiçoamento do campo, dos saberes, dos fazeres e de cada profissional;

e) **Experimentar:** permitir, possibilitar e submeter a experiência de (tentar, testar, degustar, saborear), de sentir e conhecer por experiência, concebendo tais possibilidades como dialógicas, positivas e asseguradas.

O caminhar desta pesquisa nos motivou a pensar sobre a constituição da Orientação Pedagógica e do Orientador Pedagógico, fomentando o pensar sobre os saberes e os fazeres, continuamente, decurso, formação e devir, nos provocou a imaginar, praticar caminhos e avistar novos rumos, sendo que, ao olhar para este desfecho vislumbramos possibilidades de reiterar a necessidade da formação para a transformação. Transformar, do latim, transformo, converto em metamorfosear; na metamorfose desta elaboração enquanto pesquisadora e Orientadora Pedagógica, revejo as páginas desta dissertação, olho para o começo, releio por vezes inúmeras e outras tantas. Transform-Ação, tarefa hercúlea, insistente no percurso da Orientação, advinda pela mediação, da coletividade, uma necessidade que requer compreensão.

Então, peço licença poética mais uma vez, para fechar com poesia em Cordel para vocês, interlocutores com quem dialogo reflexiva e prazerosamente. Versos da viagem,

recorrendo à passagem, da incansável utopia, da busca peregrina, de lutas e caminhadas, na epígrafe registrada. O real não se encontra nas chegadas, muito ao menos nas partidas, mas no meio da travessia, desta viagem que não acaba aqui.

Vá, seja força de coletividade,
Contribua com a movimentação,
Seja fortalecimento de nossa constituição,
Meus companheiros de cargo, rede e profissão.

De encontro(s) e leitura(s) outra(s),
Sejam vozes de emocionar,
Tenham vezes para experimentar,
Seja expressão, seja manifestação!

Nas faces e nos olhares marejados,
Na roda de conversa, emocionados,
Encontro, vozes, ansiedades,
Sentimentos, vez, e sim, possibilidades!

Nasce um Cordel, nasce na Dissertação!
Nasce na pesquisa qualitativa em Educação!
Nasce um Cordel, com a Dissertação
Nos emaranhados, nós da nossa constituição!

*A utopia está lá no horizonte. [...]
Por mais que eu caminhe, jamais
alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso:
para que eu não deixe de
caminhar.*

Fernando Birri

NASCE UM CORDEL NA/COM A DISSERTAÇÃO

A DEDICATÓRIA

Companheiros de cargo e profissão,
Que diariamente lutam por espaço, respeito,
E reconhecimento à profissionalização.
Que indubitavelmente contribuíram,
Com o aprimoramento dos saberes e dos fazeres,
Pilares de nossa constituição.

Nesta caminhada, de travessões e exclamações!
Ponto final.
Outra linha, parágrafo e interrogações (?)
As vírgulas e as reticências...
Compõem as marcas de nossas experiências.

Que este esforço traga contribuições,
Quem sabe, promova formações,
Laços, entrelaços, poesia e canções.
Laços, não de armadilhas,
Nem que desatam facilmente,
Laços feitos de 'NÓS': coletivo - honradamente.

ELO de Apresentação da Pesquisa

Partindo das vivências,
No desvelar-se de si,
Os marcos e as marcas,
Costuram os caminhos percorridos até aqui.

Permitindo ser sujeito, traçando semelhanças,
Com efeito, ressignificam imagens e lembranças.
Os recortes e as colagens, as recordações e as referências,
Intercruzam os saberes, com as minhas experiências.

Reflico sobre o papel do Orientador Pedagógico,
Aproximando-me dos estudos teóricos.
No cotidiano da escola, meu cargo e função,
Desdobra-se, junto aos Professores, nossa formação.

Disse Guimarães Rosa:
“Viver é um rasgar-se e remendar-se”.
No percurso deste curso,
Costuro com palavras, o meu “desvelar-se”.

Revelo como elemento de importância,
Reflico sobre todas as circunstâncias,
Na construção dos deslocamentos,
Na sensibilização dos desdobramentos.

Descritivamente documentado,
Linhas, letras, palavras e fatos, fundamentado.
Memórias, fotos, momentos e conteúdo,
Minha história e objeto de estudo.

ELO Introdutório - Para começar a conversa...

Iniciada a apresentação,
Na sequência, o texto de Introdução.
Lançamos a pesquisa,
Pesquisa como contribuição.

Estudo, conhecimento, produção.
Um passo à frente: valorização.
Dimensão político pedagógica: formação.
Orientação Pedagógica e sua constituição.

Trago para início dessa prosa,
Versos mineiros de Guimarães Rosa
Se é junto dos bons que melhoramos,
Nessa máxima, seguimos e acreditamos.

Em seu pensamento caminho,
Juntos ficamos melhor,
Com muita luta e dedicação,
No campo da Pedagógica Orientação.

Por onde for, floresça, vá,
Buscando sempre “miorá”.
Semeando vivências,
Colhendo experiências.

Projetando perspectivas,
Partilhando conhecimento,
Nutrindo novas histórias,
Construindo nossas memórias.

Iniciada a Introdução,
Para o próximo capítulo, seguimos.
Com o referencial teórico em mãos,
Os elos desta conversa construímos.

Para compreender a pertinência,
Buscamos as principais referências.
Profissional no cotidiano escolar,
Elo que constrói laços, de forma singular.

Elos se desenvolvem na leitura da realidade,
Elos compreendem a constituição na coletividade.

As contribuições, trazem discussões recorrentes,
Os estudos revelam que o campo ainda é recente.

O primeiro elo trata sobre o Fazer,
Elo articulado ao Saber,
Elos da atuação profissional,
Partem do estudo e do referencial.

O segundo elo, trata do Saber,
Entrelaçado ao elo do Fazer,
Relacionado ao conhecimento e à formação,
Tardif é a referência nessa questão.

No decurso do processo histórico,
A função ganha diferentes proporções.
O papel do Orientador Pedagógico,
No excursão, sofre mutações.

Ao ocupar os espaços,
Os estudos revelam um devir,
Os equívocos aparecem,
Vejam no capítulo a seguir.

ELO I - O começo de tudo - o primeiro capítulo

Na tentativa de ser árvore, como diz o poeta,
Vejo a poesia como a loucura das palavras,
Festa verbal, de leitura aprofundada,
Ressonância de letras, de poesias guardadas.

Se as palavras poesia guardam,
Mais do que emoção,
Permitem-nos incorporar,
Para além da compreensão.

Requer sensibilidade, entendimento,
Brotam insignificâncias.
Requer criatividade, conhecimento,
Brotam as relevâncias.

O capítulo primeiro,
O referencial vem apresentar,
Orientador Pedagógico,
Como elo no cotidiano escolar.

Conhecimentos construídos,
As pesquisas brasileiras valorizar,
Base teórica sustentada,
Nossa pesquisa alicerçar.

Na imagem: clips - peças para união.
 Em sentido figurado: relação,
 Em sentido aproximado: conexão,
 Elos que se formam: orientação.

Elo que ratifica a necessidade,
 Compreender as suas especificidades.
 Elo de articulação e formação,
 Sua particularidade: transformação.

Veremos os papéis e as funções,
 Como também os fazeres e as atribuições,
 O percurso histórico deste profissional.
 Da Orientação Pedagógica educacional.

Prosa breve sobre a Orientação Pedagógica,
 Reflexão por lente e documentação histórica,
 Breve prosa sobre a pluralidade de seus saberes.
 Formando elos com os seus fazeres.

ELO II - O segundo movimento

Partindo nesse caminho, anunciamos:
 O segundo movimento está começando.
 A metodologia e seus instrumentos apresentamos.
 Os vínculos da pesquisa, nutrindo e consolidando.

O capítulo tem a seguinte intenção:
 Responder aos objetivos desta investigação.
 Com a base teórica, consonância estabelecer.
 Os saberes e os fazeres, do orientador compreender.

A dimensão político pedagógica e seu papel formador,
 Sujeitos históricos, do conhecimento, autor e produtor.
 Elo, junto, diariamente e continuamente, mediador.
 Profissional que, ao formar, também se forma, Professor.

Retalhos de tecidos e também de papel,
 Pedacinhos da minha vida neste Cordel,
 Em cada composição, ficamos maior,
 Em cada formação, ficamos melhor.

“Em cada retalho, uma vida, uma lição”
 Com Arte - vínculos, com pesquisa - ação,
 Com linhas, papel e tesoura nas mãos,
 Com teclas, letras, palavras, só emoção.

Entre chegadas e partidas, nos vemos cortados,
 Entre leituras e pesquisas, nos vemos inacabados.
 Pedacos outros, tornam parte da gente,

Pedaços outros, vejo por outras lentes.

Um retalho novo, sempre haverá, para completar,
Um pedaço, novo, para colar ou remendar,
Seja para cobrir, lembrar ou enfeitar,
Seja para descobrir, alinhar ou pespontar.

Uma analogia ao artesanato de minha afeição:
Um álbum de *scrapbook* nesta composição.
Nas páginas dos momentos únicos da vida, a formação:
Um relicário de textos, processos, fotos e recordação.

Os registros se fundem em memórias únicas, documentar.
Os sujeitos se unem, nos recortes e colagens, ressignificar.
Os enfeites, as vozes, os sotaques alegres, acrescentar.
Os sorrisos, respingos de afeto, falas e sentimentos, guardar.

Um álbum, um tesouro itinerante,
Não ficará guardado como ouro estanque,
Quero levar para o todo canto,
Compartilhar e espalhar seu encanto.

Que essa experiência conduza a investigação,
Quero compartilhar suas páginas com emoção,
Falar de sua grandeza, de sua importância,
Mostrar toda a sua beleza e significância!!!

Nós para articular, nós estreitos,
Nós para amarrar, sem apertos.
Nós para unir, formação,
NÓS, um devir, constituição.

Instrumentos que se unem,
As categorias se fundem.
Dados, coletados e interpretados
Em quadros organizados.

Venham todos minha gente,
A roda já vai começar,
Vez e voz nessa conversa,
Venham todos prosear.

Foi remoto, foi online,
Foi a Roda de Conversa,
Eixos articulados e imbricados
Saberes e fazeres e vice-versa.

A noite estava chuvosa,
A internet colaborou,
A atividade foi remota,

O mau tempo não prejudicou.

A roda rodou, foi sucesso,
O movimento é um processo,
Um dever de constituição
“NÓS”- profissionais da Educação.

No próximo capítulo, de forma analítica também,
Sobre os saberes e os fazeres, olhamos além.
Contam os profissionais, em narrativas suas vivências,
Contam as fases da carreira, histórias e experiências.

Peregrinos ou turistas:
Quem somos nós?
Na longa estrada da vida,
Perceba: você não está só!

Partindo das considerações teóricas expostas,
O capítulo III traz a análise das respostas.
Discorre sobre os dados coletados,
Na busca de um campo aprofundado.

As respostas são eixos de anúncio:
Saberes e Fazeres da profissão.
Laços, a partir de nós: formação.
Olhares, panoramas, passos, projeção.

ELO III - A viagem não acaba nunca! - peregrinos ou turistas, sempre viajantes

Neste capítulo queremos anunciar
Que sujeito é esse que se forma ao formar?
Que sujeito é esse, que forma elo ao entrelaçar?
Sujeitos de nós, de laços, que une o caminhar?

Ora peregrinos, ora turistas, a viajar,
Em quais experiências se permitem morar?
Ora consumidores, ora contempladores,
Caminham os viajantes, os orientadores!

Que sejamos lembrados e prolongados,
Na viagem, na memória e na narrativa,
No trajeto da Orientação Pedagógica,
Na abordagem da pesquisa qualitativa.

E chegamos minha gente,
Ao final desta conversa,
Parecia prosa longa,
Mas voou tão depressa!

Quem somos nós?
 Quem sou eu após essa Dissertação?
 Uma peregrina ou uma turista?
 Respondo na página da Consideração.

No capítulo seguinte, as considerAÇÕES da pesquisa,
 Na página seguinte, os resultados deste caminhar,
 As marcas que em mim ficaram,
 As marcas que vamos deixar.

Os fazeres enquanto aperfeiçoamento,
 Os saberes enquanto conhecimento,
 Um passo adiante para a Orientação,
 No caminho à nossa constituição!

Eduardo Galeano escreveu:
 “os cientistas dizem
 que somos feitos de átomos,
 mas um passarinho contou-me
 que somos feitos de histórias.”

Concordo com o jornalista,
 Pois, no caminho desta trajetória
 Entrelaçam-se memórias e
 Compõem-se histórias.

História de mediação,
 Articulação e transformação,
 Elementos constituintes
 Da Pedagógica Orientação.

Que possamos voar alto, voar com amplidão,
 Não igual à andorinha que voa sozinha,
 Mas a andorinha que voa, sonha e acredita,
 Que isso TUDO, não foi em vão!

Queremos voltar com a felicidade,
 Sabendo a verdade,
 Andorinha que voa sozinha,
 Não faz verão!

ELO de AÇÃO- Quem somos Afinal? - As considerAÇÕES

Mas afinal, quem somos nós?
 Quem sou eu após essa dissertação?
 Uma peregrina ou uma turista?
 Chegou a hora de responder a indagação.

Sou um grão, somos grãos,
 Passando pelas experiências do fogo,

Sentindo o poder da transformação.
Transformar: é nosso objetivo na Educação.

Um objetivo difícil de alcançar,
Mas Nóvoa ajuda a não desanimar,
Desintegração ou Metamorfose?
Escolha o rumo e o seu caminhar.

Vá, seja força de coletividade,
Contribua com a movimentação,
Seja fortalecimento de nossa constituição,
Meus companheiros de cargo, rede e profissão.

De encontro(s) e leitura(s) outra(s),
Sejam vozes de emocionar,
Tenham vezes para experimentar,
Seja expressão, seja manifestação!

Nas faces e nos olhares marejados,
Na roda de conversa, emocionados,
Encontro, vozes, ansiedades,
Sentimentos, vez, e sim, possibilidades!

Nasce um Cordel, nasce na Dissertação!
Nasce na pesquisa qualitativa em Educação!
Nasce um Cordel, com a Dissertação
Nos emaranhados, nós da nossa constituição!

Referências Bibliográficas

- ALVES, R. **A Alegria de Ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora LTDA, 1994.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. **Memoriais de formação: a (re) significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011.
- ALMEIDA, M.C. Por uma ciência que sonha. In: GALENO, A.; CASTRO, G.; SILVA, J.C. (Org.). **Complexidade à flor da pele: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, M. E.D.A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINÓV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1985.
- BANDEIRA, M. **Itinerário de Pasárgada**. São Paulo: Global, 1954.
- BARROS, M. **Memórias Inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaquaray, 2018.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BESSA, B. **Recomece**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. Disponível em: <https://www.brauliobessa.com/post/recomece>. Acesso em: Jun/2022.
- BIRRI, Fernando. **Ventana sobre la utopia**. In: GALEANO, E. BORGES, J. As palavras andantes. Porto Alegre: L&PM, 1994.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: Jan/2023.
- BONDIA, J. L. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BRANDÃO, R.E. **A arte como expressão da vida como vontade de poder em Friedrich Nietzsche**. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.20, n.2, p.190-201, junho, 2020. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/view/1726/1044>. Acesso: Nov/2022.
- 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. Brasília: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Ago/ 2020.
- BRITO, A. P. S. **Orientador/a pedagógico/a: o que você faz na escola?: uma análise dos**

diferentes estilos e do gênero de atividade. 2017. 202 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330301>. Acesso em: Set/2021.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios.** Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal, ano/vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf> Acesso em: Jul/2022.

COCHRAN-SMITH, M., & LLYTLE, S. L. **Relações de Conhecimento e Prática: Aprendizado de Professores em Comunidades.** (1999). Relationships of Knowledge and Practice: teacher learning in communities. In Review of Research in Education. USA, 24, p. 249–305. Tradução do GEPFPM/Unicamp.

CONSTITUIÇÃO: In: **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Houaiss Eletrônico. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Editora Porto, 2001.

DENZIN, N. **An Introduction to triangulation.** Switzerland: UNAIDS, 2010.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do docente na escola.** 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2014.

DOS SANTOS, B. S., SPAGNOLO, C., & STÖBAUS, C. D. **O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer.** *Educação*, 41(1), 74-82. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>. Acesso em: Out/2022.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, J. O. (org.). **Associação criança: um contexto de formação em contexto.** Braga: Livraria Minho, 2000. p. 63-79.

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática.** Belo Horizonte: Autêntica, (Série Tendências em Educação Matemática), p. 47-76, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Roberto Cataldo Costa (Trad.). Coleção Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Bookman; Artmed, 2009.

FLORES, E. A. C; OLIVEIRA, M. A. L. **A Docência Nos Cursos De Engenharia Mecânica: Os Saberes Docentes Na Perspectiva De Tardif, Gauthier E Shulman.** Disponível em: <https://momentum.emnuvens.com.br/momentum/article/download/173/146> Acesso em: Abr/2023.

FREIRE. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUSARI, J.C. **Formação contínua de educadores um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP)**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GALÃO, S. A. **Atuação dos Orientadores Pedagógicos nos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/16877/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Sabrina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: Mar/2023.

GARRIDO, Elsa. **Espaço de formação continuada para o professor coordenador**. In: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de (Org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. *Revista Brasileira De Educação*, 2008, Janeiro; 13(37), 57–70. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006> Acesso: Março, 2023.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, E. DIAS, L. de O. **A triangulação enquanto estratégia de diálogo em pesquisa científica**. *C&S – São Bernardo do Campo*, v. 42, n. 1, p. 31-51, jan.-abr. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CSO/article/view/9261>. Acesso em: Mar/2023.

GUÉRIOS, E. C. **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática**. Campinas, SP [s.n], 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/296831431.pdf>, Acesso em: Mai/2022.

INBRAEP. Instituto Brasileiro de Ensino Profissionalizante (Brasil). **Conheça os tipos de nós e a sua importância**. Santa Catarina: INBRAEP, 2022. Disponível em: <https://inbraep.com.br/publicacoes/conheca-os-tipos-de-nos-e-a-sua-importancia/>. Acesso em: Jun/2023.

KILPATRICK, J. **Fincando estacas: uma tentativa de demarcar a educação matemática como campo profissional científico**. *Zetetiké*, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 99–120, 1996. DOI: 10.20396/zet.v4i5.8646867. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646867> . Acesso em: Out/2023.

LAMANNO-ADAMO, V. L. C. **Entre o público e o privado: o espaço intersticial**. *Jornal de Psicanálise*. 46 (84), 93-98. 2013.

LEITE, E. A. C; SILVA, J. da C. B. **Coordenador Pedagógico; fio condutor da educação**. 2010. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/coordenador-pedagogicofio-condutor-da-e>

[ducacao/46382](#). Acesso: Jul/2022.

LIMA, P. G. SANTOS, S. M. dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas**. Educare. Revista de Educação. Vol.2. 4 jul/dez.2007. p.77-90. São Paulo, SP. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/1656/1343> Acesso em: Ago/2020.

LOURENÇO, D. de A. P. **Orientador pedagógico iniciante: inserção profissional e saberes necessários à atuação**. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13789>. Acesso em: Abr/2023.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, jan/abr. 2009. pp. 7-22. Disponível em: https://unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: Ago/2022.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.

NÓVOA, António. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. In: **Análise Psicológica**, 1-2-3 (VII) (1989).

NÓVOA, A.; VIEIRA, P. **Um alfabeto da formação de professores**. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v.3, n.2-Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/217/275> Acesso em: Mar/2022.

NÓVOA, A. Palestra **Formação de Professores em tempos de pandemia** – António Nóvoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: Mar/2022.

NÓVOA, A. Palestra: **Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século XXI** – António Nóvoa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sYizAm-j1rM>. Acesso em: Mar/2022.

OLIVEIRA, I. B. de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. Educação & Sociedade [en línea]. 2007, 28(98), 47-72. 9 de Marzo de 2022]. ISSN: 0101-7330. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313707004>. Acesso em: Mar/2022.

OLIVEIRA, P.B.R. MEMORIEL — Minha Versão de Narrativa em CORDEL. p. 208. In: **Escrita de si e a pesquisa em educação**. JUNIOR, A. V. S; PEREIRA, A. C. A; NAKAYAMA, B. C. M. S; PINHEIRO, R. A. (org.). – Deerfield Beach, FL: Pembroke Collins, 2022. Disponível em: <https://www.caeduca.com/wp-content/uploads/2022/09/01-CAEDUCA2022-Escrita-de-Si-e-a-Pesquisa-em-Educacao.pdf>. Acesso em: Jun/2022.

PASSEGGI, M.C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.;

VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza. **Formação e Prática do Educador e do Orientador**. São Paulo: Papirus Editora, 1994.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. Cadernos de Pesquisa [online]. 2012, v. 42, n. 147. pp. 754-771. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006>. Epub 13 Mar 2013. ISSN 1980-5314. Acesso em: Jun/2022.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RISCAL, S. **O papel do coordenador pedagógico na gestão democrática da escola e na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola**. São Carlos: 2014. Disponível em: <https://www.pitangueiras.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/PSI2017-papel-do-coordenador.pdf>. Acesso em: Jun/2014.

ROSA, J. G. **Tutaméia: Terceiras estórias**. 9ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROUSSILLON, R. Espaços e práticas institucionais. O quarto do despejo e o interstício. 1988 In R. Kaës (Org.), **A instituição e as instituições**. (pp. 133-149). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

SANTOS, S. S. C. HAMMERSCHIMIDT, K. S. de A. (2012). **A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin**. Revista Brasileira De Enfermagem, 65(4), 561–565. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672012000400002> . Acesso em: Set/2023.

SELIGMAN, M. E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. Disponível em: <https://unisaesiano.com.br/lins/wp-content/uploads/2021/05/FLORESCER-hoje-convertido.pdf>. Acesso em: Jun/2023.

SILVA, A.T.V. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes**. 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/13104>. Acesso em: Mai/2022.

SILVA, F.P; SILVA, C.P. da. **Leitura de imagem: a obra "Mulher chorando", de Pablo Picasso, uma abordagem da metodologia panofyskiana**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, nº 41, 1 de novembro de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/41/leitura-de-imagem-a-obra-mulher-chorando-de-pablo-picasso-uma-abordagem-da-metodologia-panofskiana>. Acesso: Nov/2022.

SILVA, J. M. **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola**. São Paulo: Papyrus, 1998.

SOARES, Magda. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Instrução Conjunta SEDU/SERH N° 01 de 15 de Março de 2017**. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/normatizacao/wp-content/uploads/sites/8/2017/03/instrucaoconjuntasedu-serh-n01-2017.pdf>. Acesso em: Jan/2023.

SOROCABA. Jornal do Município. **Instrução Conjunta SEDU/SERH N° 03 de 04 de Fevereiro de 2020**. Sorocaba, Ano: 27, número 2437, pág. 01-01. 06 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br-2437-06-de-fevereiro-de-2020.pdf>. Acesso em: Jun/2023.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Marco Referencial**. 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcorefereencial.pdf> Acesso em: Mai/2022.

SOROCABA. Secretaria de Educação. **Súmula de Atribuições**. Disponível em: http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura_texto_anexo.html?id=5e3f0e2505d7040f28b476a4&print=1#:~:text=Orientador%20Pedag%C3%B3gico-,S%C3%BAmula%20de%20Atribui%C3%A7%C3%B5es%3A,dos%20professores%2C%20coletiva%20e%20individualmente. Acesso em: Fev/2023.

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. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1994/460/4599/lei-ordinaria-n-4599-1994-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: Fev/2023.

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. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/812/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias> Acesso em: Fev/2023.

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. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/835/8348/lei-ordinaria-n-8348-2007-cria-amplia-extingue-e-regulamenta-cargos-do-quadro-permanente-da-administracao-direta-e-autarquica-e-da-outras-providencias>. Acesso em: Fev/2023.

SOUZA, E.; MEIRELES, M. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. América do Norte, 1514 05, 2018. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/4750> Acesso em: Mar/2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. GAUTHIER, C. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia**. In: Seminário de pesquisa sobre o saber docente, 1996, Fortaleza. Anais. Fortaleza: UFCE, 1996. (mimeo).

_____; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TUZZO, S. A.; BRAGA, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese**. Revista Pesquisa Qualitativa, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 140–158, 2016. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/38>. Acesso em: Mar/2023.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002 Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf Acesso em: Ago/2020.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

_____. **Planejamento projeto e ensino e aprendizagem e projeto político pedagógico**. Cadernos Pedagógicos do Libertad. 22 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VELOSO, E. V. T. CAETANO. **Dom de Iludir**. São Paulo: Philips: 1977. LP: 3:32.

VYGOTSKI L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Obras Escogidas - Tomo II – Problemas de Psicologia General**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE 1. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisadora: Priscila Borges Ribeiro Oliveira (Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino e Mestranda do PPGEd – UFSCar/Sorocaba)

Orientação: Prof.^a Dra. Renata Prenstteter Gama (Docente do PPGEd – UFSCar/Sorocaba)

Período de realização: Novembro/Dezembro 2022 e Janeiro 2023

Seção 2/3 - Perfil Profissional

1 - Digite o seu nome completo.

2 - Selecione a(s) sua(s) Formação/Formações: (Opções de respostas)

- Magistério
- Pedagogia
- Normal Superior
- Outras Licenciaturas

3 - Qual (is) Licenciatura(s) cursou?

4 - Você já realizou alguma Especialização (Lato Sensu)? Se sim, qual (is)?

5 - Você já realizou alguma Especialização (Stricto Sensu) Mestrado e/ou Doutorado?

Em que área?

6 - Qual seu tempo na profissão docente?

Opções de respostas: < de 3 a mais de 25 anos >

7 - Qual sua faixa etária?

Opções de respostas: < de 18 a mais de 50 anos >

8 - Ao iniciar no cargo/função, você recebeu algum tipo de auxílio profissional?

Selecione. (Grade de múltipla escolha) - Opções de respostas:

Linhas	Colunas
<ul style="list-style-type: none"> ● Recepção/Acolhimento ● Formação ● Acompanhamento ● Orientações sobre o trabalho e atividades ● Informações gerais ● Integração ● Mentoria privada 	<ul style="list-style-type: none"> ● Orientador Pedagógico Experiente ● Orientador Pedagógico Iniciante ● Diretor de Escola ● Supervisor de Ensino ● Professores da Unidade Escolar ● Outros profissionais da escola ● Outros profissionais de carreira/profissão ● SEDU/RH ● Curso pago com recursos próprios

9 - Em que ano você ingressou como Orientador(a) Pedagógico(a)?

Opções de respostas: < de 2008 a 2023 >

10 - Selecione qual a etapa que atua: (Opções de Respostas)

- a) Educação Infantil - Creche
- b) Educação Infantil - Pré-escola
- c) Educação Infantil - Creche e Pré-Escola
- d) Ensino Fundamental I Séries Iniciais (1º ao 5º ano)
- e) Ensino Fundamental I Séries Iniciais (1º ao 5º ano) com Educação Infantil
- f) Ensino Fundamental I Séries Iniciais (1º ao 5º ano) Integral
- g) Ensino Fundamental I e II - I Séries Iniciais e Séries Finais (1º ao 9º ano)

Seção 3/3 - Saberes e Fazeres (questões dissertativas (narrativas))

1. Em seu olhar, quais momentos e/ou espaços e/ou cursos podem possibilitar a ampliação dos conhecimentos profissionais e/ou subsidiar a sua prática enquanto Orientador (a) Pedagógico (a)?

2. No seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo Orientador Pedagógico, no desenvolvimento de suas ações cotidianas?

3. Narre um episódio (positivo/negativo) que julgue interessante e significativo socializar, a partir de suas vivências enquanto Orientador (a) Pedagógico (a).

APÊNDICE 2. TCLmE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal de São Carlos - *Campus* de Sorocaba
 CCHB – Centro de Ciências Humanas e
 Biológicas / UFSCar Sorocaba
 Programa de Pós-Graduação em Educação
 Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
 CEP 18052-780 - Sorocaba - SP – Brasil / E-mail:
ppgedsorocaba@ufscar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este formulário de consentimento tem por objetivo informar-lhe sobre esta pesquisa que você foi convidado(a) a participar. Explicamos o objetivo, os procedimentos e sua participação para a realização desta pesquisa. Sinta-se à vontade para perguntar e dirimir qualquer dúvida ou obter outras informações referentes à pesquisa antes de assinar o documento. Contato: ms_pibr@yahoo.com.br

Título do Projeto: A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO

Pesquisadora: Priscila Borges Ribeiro Oliveira (Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Sorocaba e Mestranda do PPGEd – UFSCar/Sorocaba)

Orientação: Prof.^a Dra. Renata Prenstteter Gama - Docente do PPGEd – UFSCar/Sorocaba

Desenho: O desenvolvimento desta pesquisa tem como público os Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Sorocaba, pautando-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da abordagem Qualitativa. Pretende-se a realização de:

- Análise documental: junto aos documentos da rede municipal, de domínio público e livre acesso via site da Prefeitura Municipal;
- Questionário Misto organizado por questões fechadas (múltipla escolha) para vislumbrar o perfil dos Orientadores Pedagógicos e por questões abertas (dissertativas), visando descrever os saberes e os fazeres destes profissionais. Intenciona-se compreender a constituição deste profissional no contexto escolar que se insere, considerando seus saberes, seus fazeres, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento profissional no campo;
- Roda de Conversas: a partir dos critérios de inclusão/exclusão e do levantamento dos dados, pretende-se realizar a organização e a elaboração de um roteiro e lançar o convite para a participação nesta etapa. Os convites serão lançados a partir das narrativas significativas, delineando um momento de escuta e partilha, para aprofundamento de análise dos dados e tratamento das informações. O recurso utilizado para esta ação será de forma digital, não

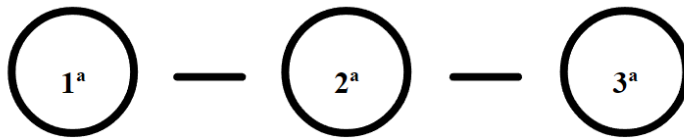
presencial, prevendo o uso do serviço de videochamadas, muito utilizado na atualidade, o dispositivo “Google Meet”, o qual possui recursos que favorecem o desenvolvimento da metodologia, vislumbra-se nesta etapa reunir dados e relatos quanto aos limites e possibilidades do campo.

Os dados produzidos pelos questionários serão analisados, cotejando os documentos produzidos pela Rede Municipal de Sorocaba, dentre eles: Instruções Normativas, o Marco Referencial da Cidade de Sorocaba, o Caderno de Orientações para Planejamento, o Caderno Pró Construção do Projeto Político Pedagógico, a Súmula do Suporte Pedagógico/Orientador Pedagógico, o Regimento Escolar da Rede de Sorocaba, o Calendário Escolar, o Currículo Continuum, entre outros, dos quais documentam e norteiam as questões e ações formativas do município junto às ações do Orientador Pedagógico.

No sentido de aprofundar as especificidades e particularidades, junto aos sujeitos que constituem esta pesquisa, (Orientadores Pedagógicos), intenciona-se a coleta de relatos relevantes neste percurso, os quais não se encontram em arquivos documentais, recorre-se a esta metodologia, com os seguintes critérios de triagem: seleção de Orientadores Pedagógicos, em efetivo exercício, em ciclos distintos de seu desenvolvimento e atuação profissional, subdivididos em três categorias: “Iniciante”: de 1 até 3 anos de trabalho (estágio probatório) - “Estável”: a partir de 4 anos de atuação e “Experiente”: a partir de 10 anos de atuação, com realidades e contextos diversos e aproximados.

Vislumbra-se considerar as especificidades e particularidades de atuação destes profissionais e das etapas de Ensino que atuam compreendidas na rede municipal: a Educação Infantil (Creche e Pré-Escola), o Ensino Fundamental I e II Séries Iniciais e Finais. Pressupõe-se que o percurso frente às demandas formativas, ao Calendário Escolar, às necessidades comuns ao corpo docente, às problemáticas, aos modos de resolução e enfrentamento das mesmas, do perfil e da comunidade escolar, bem como, a articulação com as Diretrizes Curriculares pedagógicas e com o Projeto Político Pedagógico, da rede em que se atua, também se distinguem. As etapas da Metodologia, de forma ilustrativa, desenha-se assim:

Figura 1: Organograma ilustrativo - etapas de pesquisa

**Análise Documental**

- Documentos da Rede Municipal
- Domínio Público
- Acesso Site Portal PMS

Questionário Misto

- Elaboração
- Aplicação do Questionário - identidade anônima
- Coleta e Análise de Dados
- Compilação de Resultados
- Ferramenta "Google Forms"

Roda de Conversa

- Organização - Elaboração de Roteiro
- Convite e seleção dos participantes a partir do Questionário
- Momento de Escuta e partilha - coleta
- Análise dos dados e tratamento das informações
- Recurso "Google Meet" - Plataforma digital

Busca-se nesta triagem, contemplar os Orientadores Pedagógicos de etapas e níveis de Ensino aproximados, bem como unidades escolares, relativamente do mesmo porte/tamanho em atendimento, número de turmas e equipe docente, contemplando a localização e distribuição de forma equitativa nos três setores do município: Zona Leste/Sul, Zona Oeste e Zona Norte.

Pretende-se coletar e reunir dados e relatos sobre como se dá a constituição da formação para estes profissionais, em quais espaços e tempos decorrem seus saberes e fazeres, bem como identificar e analisar, as lacunas, os limites e as possibilidades, desde o ingresso ao cargo ao prosseguimento da atuação no mesmo, para o desenvolvimento de suas ações, no cotidiano da escola.

CrITÉRIOS de Inclusão e Exclusão: Para os critérios de inclusão serão considerados (as):

- o aceite em participar da pesquisa;
- os diferentes níveis/tempos de atuação na profissão (iniciantes/estáveis e experientes);
- as questões dissertativas com narrativas significativas quanto aos saberes e fazeres.

Para os critérios de exclusão serão considerados (as):

• as recusas/desistências e/ou inconsistências no preenchimento do formulário/questionário; dados imprecisos ou incompletos.

- as questões dissertativas sem preenchimento e/ou sem narrativas e/ou incompletas;

Riscos: A pesquisa terá em seu processo riscos característicos do ambiente virtual, em função das limitações das tecnologias utilizadas, da qualidade e sinal de internet, como interrupção e queda de conexão. Caso isso ocorra, os participantes serão contatados via telefone para reagendar nova data para a Roda de Conversa. Será assegurado total confidencialidade e risco de sua violação, quanto ao armazenamento de seus dados. A

qualquer momento os participantes poderão desistir e retirar seu consentimento. A recusa ou a desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos. 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.

Benefícios: Almeja-se corroborar de forma teórica e prática, no sentido de contribuir com as pesquisas, com a construção de conhecimento no campo, para as ações formativas e constitutivas junto aos Orientadores Pedagógicos, na rede pública do município de Sorocaba, os quais têm a formação contínua como principal atribuição e desafio. Após a conclusão da pesquisa será realizada devolutiva para os participantes, a fim de socializar as informações obtidas, problematizar e fomentar reflexões sobre o papel do Orientador Pedagógico, no sentido de contribuir para a ressignificação dos saberes e fazeres que constituem este profissional.

Desfecho 1: A compreensão da constituição dos Orientadores Pedagógicos da Rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes, os fazeres, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de suas ações e atuação profissional, enquanto sujeitos no cotidiano escolar.

Sigilo: Os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados.

Consentimento: A sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente, que leu e entendeu todas as informações explicitadas, bem como teve todas as dúvidas esclarecidas. Além disso, fica esclarecido que você poderá esclarecer ou complementar as informações de seu interesse a qualquer momento da pesquisa, é livre para se recusar a responder a questões específicas e para sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Questionário: (conforme Apêndice 1)

As intenções da pesquisa são informadas, no sentido de compreender a constituição destes profissionais no contexto escolar, considerando os saberes, os fazeres, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento profissional e os pressupostos teóricos e metodológicos, da abordagem qualitativa com a explicação sobre o “Questionário Misto”, composto por questões fechadas (múltipla escolha), a fim de vislumbrar o perfil dos Orientadores Pedagógicos e questões abertas (dissertativas), que visam descrever os saberes e os fazeres profissionais.

Informa-se sobre o TCLE, o sigilo e o consentimento, reiterando que *“os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo e todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados”* e que a assinatura indica sobre a participação voluntária, de forma a realizar a leitura e a compreensão de todas as informações explicitadas e dúvidas esclarecidas.

Fica esclarecido que o participante poderá detalhar ou complementar as informações a qualquer momento da pesquisa, sendo livre para se recusar a responder a questões específicas e para sair do estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhuma penalidade. A declaração de livre participação expressa o desejo de acordo e continuidade ou não com o preenchimento do formulário: *“Eu declaro ter recebido as devidas explicações referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, seu objetivo e procedimentos para realização da pesquisa. Declaro ainda que estou ciente que a minha participação é voluntária, isenta de despesas e que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem prejuízo algum. Por meio deste formulário declaro que li e estou de acordo com todas as informações expressas nas páginas deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Desejo participar: () sim () não.”*

Medidas para garantir a integridade e segurança dos participantes: ocorrerá por meio de envio e recebimento de link utilizando o recurso do Google Formulário. O envio será de forma **não presencial**, via e-mail em articulação com o setor específico da Secretaria da Educação do município. O formulário não solicitará os **dados pessoais** (informações relacionadas à números de documentos, matrícula, data de nascimento, etc), bem como não solicitará os **dados pessoais sensíveis**, os quais envolvem origem racial ou étnica, religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico.

A primeira seção do formulário, informa junto ao SIGILO que *“os nomes dos participantes estarão em absoluto sigilo. Todas as informações obtidas na pesquisa serão utilizadas apenas para a análise científica dos dados”* e junto ao CONSENTIMENTO que *“a sua assinatura neste formulário indica que você está participando voluntariamente, que leu e entendeu todas as informações explicitadas, bem como teve todas as dúvidas esclarecidas. Além disso, fica esclarecido que você poderá detalhar ou complementar as informações de seu interesse a qualquer momento da pesquisa, é livre para se recusar a responder a questões específicas e para sair do estudo a qualquer momento, sem nenhuma penalidade”*.

A declaração de livre participação, acima mencionada, traz a informação e expressa o desejo da participação da forma a seguir:

Eu declaro ter recebido as devidas explicações referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, seu objetivo e procedimentos para realização da pesquisa. Declaro ainda que estou ciente que a minha participação é voluntária, isenta de despesas e que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem prejuízo algum. Por meio deste formulário declaro que li e estou de acordo com todas as informações expressas nas páginas deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Desejo participar: () sim () não. (TCLE)

Uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido será entregue ao participante da pesquisa.

Eu, _____ RG _____ declaro ter recebido as devidas explicações referentes ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, seu objetivo e procedimentos para realização da pesquisa, intitulado **A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO**. Declaro ainda que estou ciente que a minha participação é voluntária, isenta de despesas e que minha desistência poderá ocorrer a qualquer momento sem prejuízo algum. Por meio desta assinatura declaro que li e estou de acordo com todas as informações expressas nas páginas deste TCLE.

Assinatura do (a) participante

Data: ____/____/____

Pesquisadora: Priscila Borges Ribeiro
Oliveira RG 29.028.012-6

Data: ____/____/____

ANEXOS

Anexo 1 Autorização para a Realização da Pesquisa



Prefeitura de
SOROCABA

Secretaria da Educação

Centro de Referência em Educação "Dom José Lambert"
Rua Artur Caldini 211 – Jardim Salra – CEP 18085-050 – Sorocaba – SP
Fone: (15) 3228.9504 / 9500/9501
educacao@sorocaba.sp.gov.br


Sorocaba, 19 de setembro de 2022.

Assunto: Autorização para realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Sorocaba

A Secretaria da Educação da Prefeitura de Sorocaba, após ser informada dos objetivos e metodologia da pesquisa, de sua viabilidade, relevância da temática e sua intrínseca relação com a área da educação autoriza **PRISCILA BORGES RIBEIRO OLIVEIRA**, a realizar a pesquisa intitulada "**A A CONSTITUIÇÃO DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO: ENTRE SABERES E FAZERES DA PROFISSÃO**", sob orientação da **Prof.ª Dra. Renata Prensteter Gama** - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba (UFSCar-So), considerando as informações abaixo:

ÁREA	Educação
LINHA DE PESQUISA	Formação de Professores e Práticas Educativas
OBJETIVO GERAL	Compreender a constituição do Orientador Pedagógico na Rede Municipal de Sorocaba, considerando os saberes, os fazeres, os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de suas ações e atuação profissional, enquanto sujeitos no cotidiano escolar.
METODOLOGIA	Estudo documental; questionários; roda de conversa.
PARECER DO COMITÊ	Favorável a realização, visto que a temática é relevante tanto à ambiência acadêmica quanto ao cenário de atuação do suporte pedagógico, uma vez que é sabido que há muito se busca uma reflexão sobre a função e o papel do Orientador Pedagógico na rede pública municipal de educação de Sorocaba. Acredita-se que essa pesquisa poderá contribuir para com esse propósito.

Cabe ressaltar que, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, a Secretaria da Educação (SEDU) poderá revogar esta autorização, se comprovada atividades que causem algum prejuízo, ou ainda, qualquer outro dano que comprometa o sigilo da participação dos integrantes desta Instituição. Por fim, enfatiza-se que essa autorização não promove qualquer vínculo empregatício ou financeiro entre as partes.


Marcio Bortoli Garrara
Secretário da Educação