

Alessandra Ribeiro Baptista

**ATRIBUIÇÕES DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO NA
ESCOLA PÚBLICA: das questões administrativas às
práticas**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza
Co-orientadora: Profa. Vânia Finholdt Ângelo Leite

RIO DE JANEIRO
Fevereiro de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Alessandra Ribeiro Baptista

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, possui especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica, mestrado em Educação, Cultura e Comunicação. Integra o Grupo de Estudo Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC), atuando nos seguintes temas: alfabetização, ensino-aprendizagem, formação de professores e organização didática.

Ficha Catalográfica

Baptista, Alessandra Ribeiro

Atribuições do orientador pedagógico na escola pública: das questões administrativas às práticas / Alessandra Ribeiro Baptista; orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza; co-orientadora: Vânia Finholdt Ângelo Leite. – 2019.

180 f.; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Orientador pedagógico. 3. Organização do trabalho escolar. 4. Alfabetização. 5. Gestão democrática. I. Souza, Maria Inês Galvão Flores Marcondes de. II. Leite, Vânia Finholdt Ângelo. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

Minha eterna gratidão por todos que colaboraram para a realização deste estudo, dentre os quais destaco:

Professoras Maria Inês G. F. Marcondes de Souza e Vânia Finholdt Ângelo Leite por terem acreditado na possibilidade de realização deste estudo e tê-lo orientado intensamente;

Coordenação de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica;

A Secretaria Municipal de Educação da Baixada Fluminense;

Os atores das unidades escolares que se dispuseram a colaborar com a realização deste estudo, em especial às orientadoras pedagógicas;

Aos amigos Geffoccianos pela parceria no aprendizado acadêmico;

Todos os familiares, colegas e amigos que acompanharam o desenrolar deste estudo.

Resumo

Baptista, Alessandra Ribeiro; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de; Leite, Vânia Finholdt Ângelo. **Atribuições do orientador pedagógico na escola pública: das questões administrativas às práticas.** Rio de Janeiro, 2018. 180p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este estudo analisa criticamente as atribuições do orientador pedagógico no ciclo de alfabetização em escolas públicas do município de Duque de Caxias - RJ. A pesquisa busca responder as seguintes questões: Qual é a natureza da função do orientador pedagógico nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC)? Que desafios são apontados pelos orientadores pedagógicos em termos da sua atuação no ciclo de alfabetização? Para responder essas questões analisam-se atribuições e percepções de orientadores pedagógicos sobre seus percursos de formação (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 2007; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2000) e suas formas de inserção na dinâmica da organização do trabalho escolar na escola pública brasileira (ALMEIDA, SOUZA, PLACCO, 2015; 2016; PARO, 2000; RANGEL, 2003). Do ponto de vista metodológico, inspirando-se numa abordagem qualitativa de pesquisa, adotam-se como procedimentos de produção dos dados: a observação de reuniões da Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional, encontros/eventos com os orientadores pedagógicos propostos pela SME/DC e entrevistas semiestruturadas com dez orientadores pedagógicos que atuam no ciclo de alfabetização (BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986). As categorias que emergiram dos dados são: características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores; percursos de formação e atribuições do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces; formas de interação entre os orientadores pedagógicos e a equipe da SME/DC: singularidades e implicações da gestão democrática para a prática do orientador pedagógico. Os resultados revelam: as orientadoras entrevistadas, tomando como base as tarefas burocrático-administrativas que executam, consideram o volume das suas atribuições excessivo em relação ao número de horas que dispõem para o

cumprimento da função; destacam, curiosamente, como foco do seu trabalho, o acompanhamento e a intervenção pedagógica direta aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; enfatizam a participação em eventos de diferentes modalidades destinados para a alfabetização e demonstram uma preocupação com a manutenção, no âmbito da escola, dos espaços de formação; relatam a questão do distanciamento entre as equipes da SME/DC e a escola, mesmo com o uso dos recursos tecnológicos que nem sempre é efetiva; evidenciam a participação como desafio para o exercício de uma prática na perspectiva de gestão democrática. Como considerações finais da pesquisa, ratificam-se como desafios para a escola pública brasileira, a alfabetização, a necessidade de se repensar os modelos de formação do pedagogo que desempenha a função de orientador pedagógico e a busca por estratégias de consolidação da gestão democrática na escola.

Palavras-chave

Orientador pedagógico; organização do trabalho escolar; alfabetização; gestão democrática.

Abstract

Baptista, Alessandra Ribeiro; Souza, Maria Inês G. F. Marcondes de (Advisor); Leite, Vânia Finholdt Ângelo (Co-advisor). **Assignments of the pedagogical advisor in the public school: from administrative to practical**. Rio de Janeiro, 2019. 180p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This study critically analyzes the attributions of the pedagogical advisor in the literacy cycle in public schools of the municipality of Duque de Caxias - RJ. The research study seeks to answer the following questions: What is the nature of the role of the pedagogical advisor in the public schools of the Duque de Caxias Municipal Secretariat of Education (SME/DC)? What challenges are the pedagogical leaders pointing out in terms of their performance in the literacy cycle? In order to answer these questions, we analyze the attributions and perceptions of pedagogical advisors about their training pathways (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 2007; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2000) and their forms of insertion in the dynamics of school work organization in public schools Brazil (ALMEIDA, SOUZA, PLACCO, 2015, 2016, PARO, 2000 and RANGEL, 2003). From the methodological point of view, based on a research qualitative approach, data production procedures are adopted: observation of meetings of the Coordination of Educational Supervision and Guidance, events with the pedagogical counselors proposed by SME/DC and semi-structured interviews with ten pedagogical leaders working in the literacy cycle (BOGDAN and BIKLEN, 1994; LÜDKE and ANDRÉ, 1986). The categories that emerged from data indicate: characteristics of the practice of the pedagogical advisor with the literacy teachers; training paths and attributions of the pedagogical leader in literacy: interfaces; forms of interaction between the pedagogical advisors and the SME/DC team: singularities and implications of the democratic management for the practice of the pedagogical advisor. The results show that the interviewed supervisors, based on the bureaucratic-administrative tasks they perform, consider the volume of their assignments to be excessive in relation to the number of hours they have to perform the job; emphasize, curiously, as the focus of their work, the

follow-up and direct pedagogical intervention to students who present learning difficulties; emphasize the participation in events of different modalities destined for literacy and demonstrate a preoccupation with the maintenance, in the scope of the school, of the spaces of formation; report the issue of distance between the SME/DC teams and the school, even with the use of technological resources that are not always effective and the evidence the participation as a challenge for the practice of a practice in the perspective of democratic management. As final considerations, results show the challenges for the Brazilian public school, literacy, the need to rethink the training models of the pedagogue who plays the role of pedagogical advisor and the search for strategies to consolidate democratic management in school.

Keywords

Pedagogical counselor; organization of school work; literacy; democratic management.

Sumário

1. Introdução	12
1.1 Objetivo geral	18
1.2 Objetivos específicos	18
1.3 Questões norteadoras	18
2. Fundamentação teórica	19
2.1 Função orientadora do ensino: entre nomenclaturas e atribuições	19
2.2 A democratização da escola pública e os desafios da função orientadora do ensino	36
2.2.1 Políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores	44
2.3 Aprofundando a questão da formação de professores	54
2.3.2 A construção do conhecimento profissional docente	58
2.3.3 A formação dentro da profissão e a profissão permeando a formação	64
3 Encaminhamento metodológico	79
3.1 Caracterização da pesquisa qualitativa	79
3.1.1 Procedimentos da produção de dados utilizados na pesquisa	80
3.2 Questões Éticas	82
3.3 Etapas da pesquisa	82
3.3.1 Levantamento do referencial teórico	82
3.3.2 Levantamento dos documentos da SME/DC	83
3.3.3 Proposição de categorias para a fundamentação teórica	83
3.3.4 Proposição de categorias para a análise dos dados	84
3.4 Caracterização do contexto investigado	84
3.4.1 O contexto da pesquisa: município de Duque de Caxias	84
3.4.2 O que dizem os documentos da Rede de Ensino da SME/DC	85
3.4.3 A Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional - CSOE	95
3.5 Caracterização dos sujeitos (entrevistados)	96
3.6 Análise e interpretação dos dados	97
4 Análise e discussão dos resultados	99

4.1 Características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores	99
4.1.1 Atribuições dos orientadores pedagógicos	99
4.1.2 Focos da atuação dos orientadores pedagógicos	103
4.1.2.1 Ações voltadas para os professores com encontros pontuais	104
4.1.2.2 Ações voltadas para os alunos	106
4.1.3 A visão do orientador pedagógico sobre como é percebido pelos professores	110
4.1.4 Dificuldades encontradas	114
4.1.5 Estratégias para solução das dificuldades	118
4.2 Percursos de formação do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces	122
4.2.1 O orientador pedagógico e seus percursos de formação	122
4.2.2 Estratégias para a promoção de ações formativas promovidas no contexto escolar	128
4.3 Formas de interação entre o OP, a SME, a escola e seus sujeitos	137
4.3.1 Formas de interação entre o OP, a escola e a SME	137
4.3.2 Formas de interação entre o orientador pedagógico, os professores e a direção da unidade escolar	143
4.4 Implicações da Gestão Democrática na atuação do OP: alguns indícios	148
4.4.1 Participação dos professores na elaboração do PPP da escola	148
4.4.2 Participação dos pais e comunidade em atividades na escola	152
5. Conclusão	159
6 Referências bibliográficas	165
7. Anexos	171
Anexo I	171
Anexo II	172
Anexo III	173
8 Apêndices	174
Apêndice I	174
Apêndice II	176
Apêndice III	178
Apêndice IV	179

Lista de quadros

Quadro 1– Dissertações constantes no Catálogo de teses e dissertações da CAPES	15
Quadro 2 - Foco da atividade supervisora, segundo Przybylski (1985)	30
Quadro 3 – Histórico de políticas públicas de alfabetização anteriores ao PNAIC	45
Quadro 4 - Mapeamento do perfil dos orientadores entrevistados	96
Quadro 5 - Focos de atuação do OP segundo aspectos Administrativos, Pedagógicos e Relacionais	109
Quadro 6 - Aspectos dos percursos de formação do OP na alfabetização	126

Lista de siglas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Conselho da Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

COLE - Congresso de Leitura e Escrita

CP - Conselho Pleno

CPFPP - Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

CSOE - Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

FAP - Formação em Alfabetização Plena

FAPERJ - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MRPA - Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação

OP - Orientador Pedagógico/Orientadora Pedagógica

OPs – Orientadores Pedagógicos/Orientadoras Pedagógicas

PME - Plano Municipal de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PROFA - Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores

PUC - Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PPP - Projeto Político Pedagógico

SERS - Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SME/DC - Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SSE - Subsecretaria de Ensino

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade do Estado de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

1. Introdução

O presente estudo se propõe a analisar criticamente a atuação do orientador pedagógico em um contexto específico de atuação – o ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC). Tem como foco principal da análise as percepções do orientador pedagógico sobre percursos de formação e formas de inserção na dinâmica da organização do trabalho escolar.

O estudo se insere no conjunto de questões que envolvem a função orientadora do ensino no contexto da escola pública brasileira. No âmbito deste estudo, entende-se como função orientadora do ensino aquela cujas ações e atribuições dizem respeito à organização de práticas educativas e dos processos pedagógicos escolares que abrangem do planejamento à avaliação. Tal organização implica materializar as intenções e finalidades da sociedade em relação à educação dos seus cidadãos em termos de propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio dos conteúdos, das ações e das estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar.

A indefinição das atribuições desse profissional pelos diferentes contextos e sistemas educacionais, isso pode ser evidenciado, também, pelas diferentes designações que a função recebe, tais como: a) supervisão escolar; b) coordenação pedagógica e c) orientação pedagógica. Portanto, de acordo com a interpretação que cada sistema educacional dá a essa função, sua designação e atribuições assumem características diferenciadas.

Esse estudo faz a opção pelo uso do termo Orientação Pedagógica porque o campo investigado – SME/DC – nomeia a função orientadora do ensino dessa forma. De acordo com o Regimento Escolar dessa Rede, as atribuições do Orientador Pedagógico (OP) são as seguintes: a) promover a articulação teoria e prática de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP); b) orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as disposições legais; c) promover a integração entre os professores, alunos e equipe técnico-pedagógica e d) implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; entre outras (REGIMENTO ESCOLAR, SME/DC, 2015).

A escolha do tema atribuições do orientador pedagógico, mais especificamente, a atuação do orientador pedagógico no ciclo de alfabetização da SME/DC – como foco de investigação deste estudo, justifica-se na medida em que, ao longo da vivência da pesquisadora em espaços de formação, algumas inquietações foram surgindo a respeito da organização do trabalho escolar nos anos iniciais de escolarização.

Essas inquietações dizem respeito a aspectos de ordem pessoal e acadêmica sobre o tema.

No que se refere à dimensão pessoal, esta diz respeito, especialmente, às inquietações suscitadas ao longo da formação acadêmica da pesquisadora. Desde a graduação (2001), ao ter oportunidade de participar de projetos de extensão, o contato com professores dos anos iniciais da escolarização e orientadores pedagógicos das redes municipais de ensino da Baixada Fluminense permitiu a percepção de certo distanciamento entre uns e outros.

O envolvimento nesses projetos possibilitou a participação em alguns eventos sobre os temas da alfabetização, da formação de professores, da prática pedagógica, da leitura e escrita. Merecem destaque: Semana de Iniciação Científica (UERJ), UERJ Sem Muros, Congresso de Leitura e Escrita (COLE - Unicamp) e III Congresso Internacional de Educação (UNISINOS).

A necessidade de articulação entre a equipe pedagógica, mais especificamente, entre o orientador pedagógico e os professores alfabetizadores ficou mais evidente quando da participação, no ano de 2009, em projeto realizado por Ribeiro (2011) e financiado pela FAPERJ – Melhoria da Escola Pública –, desenvolvido em parceria entre a UERJ/Duque de Caxias e a SME/DC.

As ações desenvolvidas pelo projeto demonstraram no conteúdo de discursos, de orientadores pedagógicos de escolas públicas, o esvaziamento da função orientadora do ensino, a fragilidade da formação e os desafios provocados pelos novos modelos de relacionamento interpessoal que marcam a sociedade contemporânea.

No que se refere ao esvaziamento, os dados indicam como uma das causas a ausência de uma diretriz clara para o exercício da prática profissional, tanto em termos das Secretarias Municipais de Educação quanto no âmbito da própria escola. É possível identificar argumentos como: “Nós, orientadores pedagógicos, precisamos receber acompanhamento das funções para saber se estamos

oferecendo os encaminhamentos esperados”; “Quando entrei na SME não tinha uma organização evidente, mas o que eu sempre ouvia era que com a prática eu conseguiria” (RIBEIRO, 2011).

Os orientadores pedagógicos, no projeto mencionado, revelam fragilidades da formação quando afirmam: “Na prática eu não sei o que fazer. Não tenho experiência mesmo”; “Eu não sou da área da educação. Eu não tenho prática e isso me deixa em pânico”. Analisando a própria experiência em elaborar o planejamento de uma atividade, um orientador ponderou: “Acabei fazendo o mesmo que os professores. Os professores que tiveram olhares diferentes me ajudaram. A formação é insuficiente no Brasil. O problema é você não ter *knowhow*” (RIBEIRO, 2011).

As condições expressas por essas falas apontam as inquietações e as incertezas a respeito da atuação dos próprios orientadores pedagógicos. Na medida em que sinalizam problemas no domínio dos conteúdos e procedimentos pedagógicos necessários ao atendimento das demandas do cotidiano escolar, especialmente os relacionados à alfabetização, tais falas podem ser tomadas como indicadores de um possível esvaziamento dos papéis e funções do orientador pedagógico.

Buscando compreender as relações que se estabelecem entre a atuação do orientador pedagógico e os desafios do saber e do fazer docente em alfabetização, parte-se do princípio de que é no interior dessas relações que esses saberes e fazeres docentes se constroem. Nessa perspectiva, entende-se o campo de atuação do orientador pedagógico como um espaço privilegiado de formação e autoformação (docente) para todos os atores escolares.

Além disso, em situações de cotidiano escolar, o orientador pedagógico se defronta com os dilemas dos professores alfabetizadores, não apenas em relação à diversidade de métodos e às divergências no campo teórico a esse respeito, mas fundamentalmente às especificidades da clientela com a qual trabalham e à natureza da alfabetização. É interessante observar que esses dilemas impactam diretamente a natureza do foco da orientação a ser dada. Daí decorre uma insatisfação quanto aos modos de fazer pedagógico e que resulta em um desconforto, tanto para professores quanto para os orientadores pedagógicos. São comuns relatos de insatisfação recíproca. No contexto da alfabetização, as insatisfações tornam-se mais evidentes, conforme já sinalizado anteriormente.

Chama a atenção o conteúdo da fala dos orientadores pedagógicos, especialmente, dos que atuam no ciclo de alfabetização: mostram-se insatisfeitos quanto à indefinição, no contexto do cotidiano das escolas, das suas atribuições nessa etapa de escolarização.

É curioso que essas falas emergjam no contexto de uma Secretaria Municipal Educação SME/DC que tem na sua composição uma Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional (Apêndice II) e que conta na sua estrutura com um lotacionograma no qual se observa a distribuição dos orientadores pedagógicos pelas escolas da Rede (Anexo I).

Outro ponto importante é o que se refere à produção acadêmica. Esta revela que a produção na área ainda é exígua. O levantamento feito no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de janeiro/2016 até janeiro/2017, utilizou como descritores para busca dos trabalhos, os seguintes termos: orientador pedagógico, orientação pedagógica, atuação do orientador pedagógico e Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Foram encontradas somente 9 (nove) dissertações sobre o orientador pedagógico. Neste conjunto de dissertações, dois pontos se destacam: em relação à nomenclatura, 7 (sete) trabalhos usam o termo orientador pedagógico e 2 (dois) usam orientação pedagógica. A maioria dos seis trabalhos foi realizada em instituições do estado de São Paulo: 3 (três) são da UNICAMP; 1 (um) da UFSCar; 1 (um) da UNESP e o outro da PUC-Campinas); 2 (dois) trabalhos foram desenvolvidos no estado do Rio de Janeiro: 1 (um) da UERJ e outro da UFF e 1 (um) trabalho na UNISINOS.

O quadro 1, a seguir, sintetiza os resultados do levantamento realizado no Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Quadro 1– Dissertações constantes no Catálogo de teses e dissertações da CAPES

Título	Tema	Foco	Inst./Ano
Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos Palavras-chave: Orientador Pedagógico. Gestão Educacional. Práticas Educacionais	Práticas da orientação pedagógica	O trabalho do OP na SME/DC	UERJ/DC 2014

Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto) confrontação docente Palavras-chave: Formação continuada de Professores. Formação centrada na escola. Auto confrontação. Orientador Pedagógico	O OP e os dilemas do cotidiano	Formação continuada de professores na unidade escolar, pelo OP	UFSCar 2014
Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. Palavras-chave: Orientador Pedagógico. Sentidos do trabalho. Psicologia histórico-cultural. Psicologia escolar	Sentidos do trabalho do orientador pedagógico	Relações entre o OP e os agentes que constituem o contexto escolar	PUC-Campinas 2011
O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: Um olhar sobre a experiência. Palavras-chave: Avaliação institucional. Orientadores educacionais. Gestão escolar. Projeto político-pedagógico	O OP e a avaliação institucional	O papel do OP na implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP)	Unicamp 2011
Orientação pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar. Palavras-chave: Perspectiva histórico-cultural. Orientação pedagógica. Trabalho docente	A atuação e intervenção do OP	Ações da orientação pedagógica no contexto escolar	Unicamp 2011
A (des) constituição do orientador pedagógico na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós. Palavras-chave: não apresentou no trabalho	O OP na escola pública	O trabalho do OP na rotina da escola	Unicamp 2007
Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da Rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP. Palavras-chave: não apresentou no trabalho	Política de Formação Continuada dos OPs	Formação continuada para os OPs	UNESP 2004
A formação e a prática dos orientadores pedagógicos do colégio Catarinense: impasses, possibilidades e desafios. Palavras-chave: Orientação pedagógica. Desafios dos orientadores pedagógicos. Teoria e prática na orientação	Prática dos orientadores pedagógicos	Impasses, possibilidades e desafios do colégio Catarinense	Unisinos 2016
O fazer da orientação pedagógica: entre becos-sem-saída e avenidas promissoras Palavras-chave: apresentou no trabalho	Caminhos da orientação pedagógica	O fazer da orientação Pedagógica	UFF 2006

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A partir dos dados apresentados no Quadro 1, destacam-se como pontos essenciais:

- Quanto à área de concentração, as produções apresentam eixos que compreendem a educação como um todo: desde a formação de professores até suas práticas educativas, contemplando: o ensino, a avaliação, a intervenção no contexto escolar, a formação continuada e a Psicologia. Vale ressaltar que 2 (dois) trabalhos têm como foco a Psicologia;
- No que se refere aos temas propostos nas dissertações, percebe-se que a ênfase está voltada para o fazer do orientador pedagógico, para a sua atuação em diferentes situações do cotidiano escolar: sua constituição profissional; seus dilemas; os desafios que compõem a sua rotina; a proposição de formação continuada para os docentes e para os próprios orientadores na perspectiva da formação em serviço; a implementação de uma avaliação que possa promover a boa qualidade dos resultados da escola;
- Considerando que 3 (três) trabalhos não apresentaram palavras-chave, é curioso que 1 (um) dos trabalhos tenha apresentado a nomenclatura *orientadores educacionais* ao invés de *orientadores pedagógicos*. Essa curiosidade é devido a algumas secretarias de educação diferenciarem a atuação desses profissionais, inclusive nos editais de concurso público. Assim, mesmo considerando essa variação, tem-se 5 (cinco) trabalhos com destaque para o orientador pedagógico/orientação pedagógica nas palavras-chave.

Diante do exposto, acredita-se na relevância da proposição de um estudo que discuta questões relativas às atribuições do orientador pedagógico na organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização em um contexto específico – a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

A seguir, apresentam-se o objetivo geral, os objetivos e as questões norteadoras deste estudo:

1.1 Objetivo geral

Analisar criticamente a atuação do orientador pedagógico na organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização em escolas públicas da SME/DC, tomando as suas atribuições como referência.

1.2 Objetivos específicos

- Identificar a natureza da função do orientador pedagógico definida nos documentos da SME/DC e nos depoimentos dos OPs nas entrevistas;
- Relacionar a função do orientador pedagógico definida nos documentos da SME/DC com as atribuições do OP na organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização nas escolas públicas da SME/DC;
- Explicitar, na perspectiva dos depoimentos dos orientadores pedagógicos, características da prática do orientador pedagógico no que se refere à organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização, a partir da descrição das suas atividades;
- Investigar na perspectiva dos conteúdos dos depoimentos dos orientadores pedagógicos indícios de práticas democráticas na condução da organização do trabalho escolar.

1.3 Questões norteadoras

Este estudo propõe as seguintes questões:

- Qual é a natureza da função do orientador pedagógico nas escolas públicas da Rede municipal de Educação de Duque de Caxias, definidos nos documentos da SME/DC?
- Que desafios são apontados pelos OPs em termos de sua atuação no ciclo de alfabetização?

Do ponto de vista da organização deste estudo, o capítulo I aborda a introdução. O capítulo II trata da fundamentação teórica, a partir de três eixos: a função orientadora do ensino: nomenclatura e atribuições; a democratização da escola pública e os desafios da função orientadora do ensino e a formação docente – questões de base. No capítulo III detalha-se o encaminhamento metodológico escolhido para a investigação, no capítulo IV apresentam-se a análise e discussão dos dados, no capítulo V as considerações finais e no capítulo VI as referências.

2. Fundamentação teórica

Para uma melhor organização das contribuições teóricas tomadas como referência neste estudo, estas se organizam em torno de três eixos. O primeiro eixo, ocupa-se especialmente da função orientadora do ensino em termos da nomenclatura que a envolve e das suas atribuições. O segundo contempla, na perspectiva da escola pública, os desafios do orientador pedagógico, especificamente no âmbito da alfabetização. O terceiro eixo, pontua algumas questões relacionadas à formação docente que podem contribuir para uma discussão mais ampla a respeito das atribuições do orientador pedagógico na escola pública. Cada um deles será tratado a seguir.

2.1 Função orientadora do ensino: entre nomenclaturas e atribuições

A respeito da função orientadora do ensino cabe assinalar que as denominações utilizadas para designar essa função se modificam ao longo do tempo e em diferentes contextos. A função orientadora do ensino, embora se legitime a partir da Lei 5692/71, sempre esteve presente na história da educação brasileira, sob diferentes denominações, como: inspeção, supervisão escolar, coordenação pedagógica.

Este texto apresenta uma breve revisão histórica, desde os jesuítas até as Diretrizes curriculares Nacionais (DCNs), para marcar a presença da função orientadora do ensino no contexto brasileiro.

No contexto do projeto educacional jesuítico, a busca por um processo de ensino-aprendizagem, mais amplo e mais sólido, que contemplasse a educação integral do aluno previa a articulação de ações voltadas para a inspeção, supervisão e orientação educacional. Essas ações estão distribuídas entre os diferentes níveis da estrutura organizacional e são explicitadas no *Ratio Studiorum*.

Serve como exemplo a atribuição do Prefeito Geral de Estudos e a do Prefeito de Disciplinas. Ao primeiro cabia, ao menos uma vez por mês, assistir as aulas dos professores e, ao segundo, acompanhar e auxiliar os mestres. O conjunto dessas atribuições tinha como foco principal acompanhar e orientar os professores

de modo a garantir a articulação entre os processos de ensino e de aprendizagem pretendidos pelo projeto educacional (FRANCA, 1952).

Dentre o conjunto de atribuições, destacam-se as que seguem:

A regra nº 1: organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência. A regra nº 5: lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17: ouvir e observar os professores, de quando em quando, ao menos uma vez por mês assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do reitor (FRANCA, 1952, p. 140).

Diante do exposto, é possível perceber a especificidade dada à função supervisora com atribuições direcionadas para a ação educativa em si: ao planejamento dos estudos, ao acompanhamento das aulas e avaliação do desempenho dos professores e das atividades desenvolvidas durante o ano. Ressalta-se, também, a preocupação com a averiguação dos fatos, priorizando um convívio interpessoal afável e acolhedor.

Essa especificidade da função começa a ganhar força de forma diferenciada. Com o avançar da estruturação da instrução pública, vão surgindo novas propostas de ensino, como o método do Ensino Mútuo, e as funções profissionais, também vão sendo reajustadas. Nesse método, “o professor absorve as funções de docência e também de supervisão, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem do conjunto dos alunos” (SAVIANI, 1999, p. 22).

Como o período é de estruturação, percebe-se que a função supervisora precisa ser realizada por “agentes específicos” e, com o avançar das reformas, estabeleceu-se como uma das atribuições do inspetor geral, “supervisionar todas as escolas, [...] presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, [...] rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros” (SAVIANI, 1999, p. 23).

Assim, ficam explícitas duas premissas para o fortalecimento da ideia de uma função supervisora:

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação de diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é,

supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e das classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares (SAVIANI, 1999, p. 24).

Partindo de uma visão geral, quando da implantação do sistema educacional brasileiro, percebe-se uma ênfase nas atribuições voltadas para o trabalho administrativo limitando a função supervisora à organização espacial, à distribuição dos conteúdos e à coordenação das atividades das unidades escolares.

Nesse processo, se considerados os aspectos legislativos, a Lei Geral de Educação/1827 priorizou a organização do sistema educacional, dos prédios escolares, e a definição curricular. Como o foco incidiu sobre a dimensão administrativa (implementar o sistema; controlar o funcionamento dos espaços; alocar os profissionais), o acompanhamento do sistema passou a ser atribuição de um inspetor geral. Mais tarde, em 1854, o Art. 3º do Decreto 1331-A, marca a ideia de inspeção relacionada com questões mais abrangentes, voltadas para a implantação, implementação e acompanhamento do sistema. Assim,

§ 1º Inspeccionar por si, por seus Delegados e pelos membros que designar d'entre os do Conselho Director, todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrucção primaria e secundaria, assim públicos como particulares.

§ 2º Presidir aos exames de capacidade para o magistério e conferir os títulos de aprovação, conforme o modelo que for adoptado.

§ 3º Autorizar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrucção, guardadas as disposições deste Regulamento. § 4º Rever os compêndios adoptados nas escolas públicas, corrigi-los ou fazê-los corrigir, e substitui-los, quando for necessário (BRASIL, 1854).

A ideia de inspeção, portanto, abarca contribuições múltiplas que abrangem a estrutura e funcionamento de todas as escolas, o acompanhamento de processos avaliativos, a capacitação para o magistério e a revisão, correção ou substituição dos livros didáticos.

Chama a atenção o fato de que, nessa época, o inspetor geral era nomeado por decreto imperial. O nomeado não poderia ser professor nem diretor de escolas

públicas ou privadas. Esses critérios de seleção indicam que não havia ainda uma preocupação explícita com a formação daquele que ocuparia esse cargo.

Com a estruturação do sistema educacional brasileiro, observam-se avanços significativos no que se refere à organização da escola pública. Fica cada vez mais evidente a preocupação com a formação daqueles que desempenham as funções constitutivas da estrutura escolar.

Em uma perspectiva histórica, o fortalecimento da função supervisora ocorre, de fato, a partir da década de 20, com “o surgimento dos profissionais da educação, isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria profissional” (SAVIANI, 1999, p. 25). E é com o Decreto nº 16.782-A que se inaugura o cargo dos técnicos para assuntos educacionais, também chamados de especialistas em educação, ratificando a importância de que “nenhum plano educativo, nenhum programa poderá ser executado com êxito, se não tiver para dirigi-lo e orientá-lo um [...] técnico” (SAVIANI, 1999, p. 26), que estará liberado das “preocupações administrativas, da perda fatal de tempo com os candidatos a nomeações, a transferência, a promoções” (SAVIANI, 1999, p. 26), ficando à disposição para destinar “todo o seu tempo no estudo e solução dos problemas técnicos” (SAVIANI, 1999, p. 26).

A análise do contexto em que se divide o trabalho nas escolas em administrativo e técnico permite associar o trabalho técnico ao supervisor que assume “um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar de fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]” (SAVIANI, 1999, p. 26-27).

Em 1961, ao regulamentar o sistema educacional brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61 contempla a formação para o exercício das diferentes funções que compõem a estrutura escolar em seu Art. 52, segundo o qual “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961). Percebe-se pelo teor do Artigo que a função orientadora do ensino é denominada supervisão, e está voltada para a atuação no ensino primário, implicando a articulação de conhecimentos técnicos sobre a infância e conhecimentos sobre o ensino. Cabe pontuar que a LDB 4024/61 tinha como ênfase a formação de professores e não a de especialistas.

Já a Lei 5692/71 explicita no seu Art. 33, ao desvincular a formação de professores de especialistas, que “A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971). Observa-se a manutenção dos termos inspetores e supervisores. Esse contexto marca a aproximação entre as ações de inspeção e supervisão. Em nível de sistema, essas ações passam a ser articuladas, cabendo à inspeção identificar nas instituições escolares os pontos frágeis, tanto do ponto de vista administrativo quanto pedagógico. Já à supervisão cabia o que se denominou, em alguns sistemas, como ativação. Em outras palavras, a partir dos relatórios de inspeção e do diálogo entre ambas as equipes, a ativação compunha, ao mesmo tempo, ações de orientação das escolas para superação das fragilidades apontadas nos relatórios da inspeção e as de orientação sobre o funcionamento da supervisão no contexto escolar. A supervisão no âmbito da escola acompanhava as adequações entre a proposta pedagógica da escola e as determinações legislativas, as características e necessidades da escola, seus sujeitos e contextos (MEDINA, 1995).

Mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 – contempla a formação dos profissionais da educação da seguinte forma

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

A Lei 9394/96 quando evidencia a preocupação com a formação dos profissionais da educação, os identifica com as suas atribuições voltadas para administração, planejamento, inspeção e orientação. Neste sentido, fica visível que estas funções ainda permanecem como foco das preocupações legislativas que, ao mencioná-las, utiliza os termos inspeção e supervisão quando se trata da função orientadora do ensino.

Quanto à regulamentação da formação dos profissionais da educação explicitada através de pareceres, resoluções e deliberações que tratam da formação dos profissionais do curso de Pedagogia, a maneira como estes documentos

abordam a função orientadora do ensino está mais voltada para a definição de atribuições que compõem a formação e a atuação do pedagogo. Quando a legislação e as normatizações privilegiam a docência, atribuem a ela um conjunto de conhecimentos e práticas que envolvem aspectos administrativos e pedagógicos e que implicam elementos que caracterizam a função orientadora do ensino. Por exemplo, em 2006, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 sintetiza as atribuições da função orientadora do ensino que se confundem com a docência, conforme o Art. 2º

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolve-se na articulação entre conhecimentos específicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento [...] (BRASIL, 2006).

Continua no Art. 3º, segundo o qual:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

O exposto nestes artigos indica uma relação estreita entre os fundamentos, as informações e as atribuições das funções orientadoras do ensino integradas com a formação de professores. Dessa forma, o professor além da sala de aula poderá também atuar como supervisor, orientador e inspetor. O Art. 4º explicita esse fato no seu parágrafo único:

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

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Assim, percebe-se que atribuições relacionadas às funções orientadoras de ensino são mantidas. Passam, não mais, a serem designadas por nomenclatura específica, mas incorporadas à formação do pedagogo, que permite tanto a sala de aula quanto a função orientadora do ensino, e as demais funções que compõem a estrutura escolar.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as atribuições do profissional da educação são explicitadas no Art. 56, inciso 1º

[...] as escolas de formação dos profissionais da educação [...] deverão incluir em seus currículos e programas: a) o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; b) a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (BRASIL, 2010).

O exposto enfatiza a gama de conhecimentos que os profissionais devem adquirir ao longo do seu processo de formação. Esta multiplicidade visa conceber a escola como uma organização complexa, desenvolver o olhar científico educacional, e a promoção de uma gestão democrática de processos educativos que contribuam para o efetivo funcionamento da escola. Para isto, o Art. 57, inciso 2º, indica os princípios que devem nortear as atribuições desempenhadas por esses profissionais na sua atuação

[...] a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente; b) trabalhar cooperativamente em equipe; c) compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa; d) desenvolver competências para

integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010).

Como se pode notar, os princípios para a formação docente compõem “o conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos”, abarcando dessa forma, as funções orientadoras do ensino (BRASIL, 2010, p. 17). Ratifica-se que o uso de nomenclaturas diferentes para cada função parece não fazer mais sentido. A não alusão às nomenclaturas específicas também está evidenciada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que tratam da função orientadora do ensino a partir das atribuições, denominadas como repertório de informações e habilidades que possam permitir ao profissional exercer sua função no âmbito educacional.

As atribuições do profissional da educação são ampliadas nessas Diretrizes tendo como parâmetro a Resolução CNE/CP nº 1/2006

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e

à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (BRASIL, 2006, p.7).

Essa ampliação passa a ser denominada de “repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” desenvolvidos no processo de formação inicial. A consolidação desse processo inicial de formação vai ocorrer durante a experiência profissional do professor.

A partir desta Resolução, as funções dos profissionais do magistério da educação básica contemplam dois eixos: os processos de gestão e de docência.

Diante das considerações apresentadas ratifica-se a ideia da necessidade de um profissional que na escola desempenhe a atribuição de orientar as ações educativas e pedagógicas, de modo a promover de forma mais coerente e efetiva processos de ensino e de aprendizagem os mais significativos possíveis.

Considera-se importante assinalar, aqui, o fato de que as DCNs do curso de Pedagogia têm sido objeto de questionamentos e críticas. Libâneo e Pimenta, em 1999, analisam “a natureza e a identidade da pedagogia como área de conhecimento do campo educacional e as questões relacionadas com o exercício profissional dos pedagogos e dos professores”. Questionam especialmente

[...] a) o caráter “tecnicista” do curso e o consequente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. [...] o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

[...] a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais. [...]. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo

trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 252).

Ainda em uma perspectiva crítica, em 2011, Franco, Libâneo e Pimenta chamam a atenção para o esvaziamento da formação do pedagogo. Discutem as dimensões epistemológica, prática e disciplinar como constitutivas da formação do pedagogo, chamando a atenção para a diferença entre Pedagogia e Didática. Alertam que para que a formação, inicial ou continuada, ocorra se faz necessário um esclarecimento reflexivo e transformador da prática educativa. Assim,

a) a cada práxis educativa corresponde uma teoria implícita que fundamenta essa práxis; o mesmo ocorrerá com a práxis pedagógica; b) as práticas educativas e pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que a organizam e das condições dadas historicamente; c) a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica; d) caberá à Pedagogia, como ciência da educação, ser a interlocutora interpretativa das teorias implícitas na práxis e também a mediadora de sua transformação, para fins cada vez mais emancipatórios” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p.65).

O exposto marca a necessidade de uma proposta de formação dos profissionais da educação, em nível nacional, que possa articular novos saberes a partir da prática, consolidando o aparato teórico-prático dos saberes pedagógicos.

Independentemente de nomenclatura, há o reconhecimento da essencialidade da função orientadora do ensino. No Brasil, independentemente da forma como tem sido denominada esta função, correspondem à função orientadora do ensino diversas atribuições. Essas atribuições são detalhadas por autores como Lomonico (2005); Almeida; Placco (2010, 2012, 2015); Almeida; Souza; Placco (2016); Przybylski (1985); Rangel (2003) e Sperb (1976).

No que diz respeito à função orientadora do ensino entendida como supervisão, encontra-se em Sperb (1976) que, “supervisão é assistência ao professor em exercício; significa uma das maiores garantias na luta contra a rotina e na busca do aperfeiçoamento do ensino. Supervisão deve ser entendida como um recurso oferecido ao corpo docente” (SPERB, 1976, p. 156). Na definição de Sperb (1976) tem-se como ideia chave a assistência e colaboração ao professor e aperfeiçoamento do ensino. Dessa forma, a autora marca a ideia de um supervisor colaborador para que o processo de ensino-aprendizagem possa ocorrer de maneira efetiva. Reforça a importância de um supervisor que tenha conhecimento

de diversas estratégias de aprendizagem para ajudar o professor no seu planejamento.

Quanto às estratégias, Sperb (1976) enfatiza que não é possível haver orientação quando o supervisor não sabe o suficiente sobre a maneira como se processa a aprendizagem. Assim, “o professor em sua sala de aula e o supervisor em sua missão de orientar não podem esquecer que ensinar é orientar aprendizagem, e por isso a ênfase está em proporção igual, tanto no ato de orientar, como no processo de aprender” (SPERB, 1976, p. 159). Daí a necessidade de um profissional assistente, colaborador que possa estimular o professor para uma prática mais criativa.

Quando trata das concepções de supervisão escolar, Przybylski (1985) amplia a abrangência da atuação incluindo as necessidades, não só das escolas, mas também do sistema escolar brasileiro. Desse modo, supervisão escolar pode ser entendida como

[...] o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, no desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou unidade escolar, tendo em vista o resultado das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1985, p. 18).

Observa-se que a preocupação com uma função integrada e integradora, de diferentes setores da organização escolar, garante um trabalho pedagógico melhor estruturado tecnicamente. Quanto à avaliação das atividades educacionais, tanto em âmbitos das escolas quanto dos sistemas, é nítida a busca pela adequação e coerência dos objetivos estabelecidos para que o resultado possa ser considerado satisfatório. Essa necessidade faz com que a ação supervisora tenha um olhar atento para o desempenho e aprimoramento do trabalho docente, estimulando o trabalho em equipe, de maneira colaborativa e harmônica.

Assim, o quadro a seguir (Quadro 2), sinaliza os diferentes focos que compõem as ações de supervisão, segundo Przybylski (1985).

Quadro 2 - Foco da atividade supervisora, segundo Przybylski (1985)

Atividade centrada	Detalhamento
No professor	O docente é o alvo da ação supervisora tanto como profissional quanto pessoa humana. Desenvolvimento individual de cada professor;
No processo ensino-aprendizagem	Proposição de condições de trabalho que levem a um aprimoramento da situação global de ensino e aprendizagem. Desenvolvimento do currículo com o aprimoramento de técnicas de ensino, com a integração professor-aluno e com os resultados da aprendizagem;
No controle	Controle e avaliação das atividades docentes. Ênfase na constatação e correção de desvios do que com o desenvolvimento de iniciativas pessoais dos professores;
Na liderança	Incentivo à participação, co-participação e ajuda técnica no trabalho escolar. A autoridade pela competência é indispensável ao supervisor.
Nas relações humanas	O corpo docente é visto como um grupo e é incentivado a colaborar, co-participar e se integrar com todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Cabe assinalar, a partir das contribuições de Przybylski (1985) que a ação supervisora pode assumir diferentes ênfases no dia a dia da sua atuação. Dessa forma, o supervisor tem um papel de suma importância para o desenvolvimento das atividades do cotidiano escolar, dependendo do foco escolhido do momento. Realiza um trabalho focado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das ações pedagógicas, conforme segue:

Assessorar as direções e/ou supervisões de escolas na interpretação e implementação da filosofia e política educacionais; elaborar a programação de seu trabalho com base no Planejamento Geral; acompanhar a implantação de programas e projetos a nível de escola; assessorar as escolas na elaboração de seu Programa Geral de Ação; compatibilizar projetos com as características e possibilidades das escolas; prestar ajuda técnica às escolas, em atividades vinculadas ao ensino e a à aprendizagem; orientar as escolas na elaboração de Planos Curriculares e Programas de Ensino; estimular as escolas na busca de aprimoramento permanente de suas atividades; acompanhar, controlar e avaliar as atividades escolares, com vistas à coleta de dados que oportunizem a realimentação constante em busca do aprimoramento do ensino; acompanhar o trabalho dos professores para elaborar programas de treinamento em serviço; elaborar, aplicar, coordenar e avaliar programas de treinamento em serviço de professores; promover visitas interescolares de professores para intercâmbio de experiências; elaborar instrumentos de autoavaliação de seu trabalho (PRZYBYLSKI, 1985, p. 129-130).

Assim, a ação supervisora implica o exercício de atribuições como: assessoramento da direção escolar, orientação e acompanhamento da implantação dos programas e projetos da escola, oferecimento de ajuda técnica aos professores em atividades de ensino e aprendizagem, proposição de formação continuada em serviço, elaboração de instrumentos de avaliação do processo educativo e autoavaliação. Acrescentam-se, ainda, reunir-se periodicamente com os professores; observar as aulas; integrar os professores antigos com os recém-chegados; realizar demonstrações de aulas; organizar uma biblioteca especializada; propor grupos de estudos; buscar estratégias de aperfeiçoamento dos professores; avaliar os professores e a proposta da escola, entre outras.

As contribuições sobre o conceito da função orientadora do ensino, segundo Rangel (2003) está pautada de acordo com as ações desenvolvidas no âmbito da educação. Assim, tendo como base a ideia de ação supervisora vinculada a uma atribuição identitária, elenca as nomenclaturas Supervisão educacional, Supervisão escolar, Orientação pedagógica, Coordenação, Coordenação de turno, Coordenação de área e Supervisão pedagógica. A partir do foco de interesse do presente estudo, ressaltam-se as atribuições relacionadas à Orientação pedagógica e Supervisão pedagógica.

A orientação pedagógica, em parceria com o supervisor, os docentes e os setores especializados, tem como atribuições

propiciar a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências; observar e analisar problemas e soluções comuns; acompanhar e debater estudos e pesquisas sobre a prática pedagógica; estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas (RANGEL, 2003, p. 76).

Já a Supervisão pedagógica tem como atribuições

coordenar, orientar e integrar o trabalho em todas as suas etapas, assim como a transformação da prática em práxis, por meio do estudo fundamentado [...] orientar conceitos e critérios e garantir oportunidades de construção coletiva do planejamento de ensino (RANGEL, 2003, p. 77-91).

Salienta-se que a autora em questão considera a nomenclatura Supervisão Pedagógica mais adequada em face da “abrangência e a especificidade da ação supervisora” em unidades escolares (RANGEL, 2003, p. 75), permitindo ao sujeito coordenar e orientar pedagogicamente o processo de ensino-aprendizagem

no interior da escola, buscando nessa ação supervisora uma maior aproximação aos saberes e fazeres dos professores.

Ao pensar o interior da escola, faz-se necessário pensar as dinâmicas relacionais nesse espaço que contempla, dentre outros profissionais, o professor e o supervisor, que precisam ter bem definidas suas posições. Caso contrário, todo esforço será em vão, pois os papéis se confundem e o objetivo maior da função não acontece: acompanhar e orientar o trabalho do professor.

Sobre as atribuições da função orientadora do ensino, vale a pena pontuar a contribuição de Lomonico (2005) que assume a nomenclatura coordenação pedagógica numa perspectiva pautada no “compromisso constante de transformar o interior da escola a serviço da democratização do ensino” (LOMONICO, 2005, p. 3). Essa democratização, apontada pela autora indica, que a escola passa a contar com uma nova organização, especialmente, quanto aos seus atores escolares.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico “é visto como o elemento do quadro do magistério que pertence a um sistema de supervisão de ensino estadual, de estrutura hierárquica definida legalmente” (LOMONICO, 2005, p. 21). O foco dessa concepção está voltado para a hierarquização das funções dentro de um sistema macro de ensino, no qual o coordenador pedagógico pertence à classe dos especialistas da educação, marcando legalmente sua situação funcional. Na atuação escolar, esse profissional faz parte de uma equipe interdisciplinar, na qual o seu papel está pautado numa visão psicopedagógica que prioriza o processo de ensino e de aprendizagem.

Para cumprir o seu papel, as atribuições na perspectiva de Lomonico (2005) são embasadas em três áreas entendidas neste estudo como atribuições. No que diz respeito à área do Planejamento tem-se as seguintes atribuições “participar na elaboração do plano escolar; acompanhar e controlar o desenvolvimento da programação curricular” (LOMONICO, 2005, p. 28). Quanto à área da Assistência e treinamento

prestar assistência técnica ao professor; planejar atividades de aperfeiçoamento e de atualização de professores; coordenar o planejamento, execução e avaliação das reuniões de professores; interpretar normas e disposições do sistema referente aos aspectos técnico-pedagógicos (LOMONICO, 2005, p. 28).

A terceira está voltada para a Avaliação, “controlar as variáveis do processo ensino-aprendizagem; avaliar o produto do processo ensino-aprendizagem” (LOMONICO, 2005, p. 28).

As ações do coordenador pedagógico sob o ponto de vista psicopedagógico, são vistas como preventivas, uma vez que a sua atuação está voltada para a elaboração, a assistência, a interpretação, a reflexão, o acompanhamento, enfim, ações focadas na equipe envolvida na organização curricular da escola.

Cabe destacar as considerações de Almeida, Souza e Placco (2015, 2016) sobre a concepção da nomenclatura e as atribuições do coordenador pedagógico. As autoras adotam essa nomenclatura porque os seus estudos ocorreram no estado de São Paulo, que utiliza essa nomenclatura para os profissionais de suas redes de ensino.

Quanto à concepção de coordenação pedagógica, esta se pauta no pressuposto de que o coordenador pedagógico é o formador de seus professores. Essa ideia pode ser entendida pelas dimensões articuladora, formadora e transformadora, vistas como tarefas complexas no interior das escolas. A primeira dimensão tem como enfoque a articulação dos processos educativos; a segunda dimensão, a formadora, incide diretamente na formação dos professores que carecem de elementos constitutivos para o trabalho pedagógico com os alunos, e a dimensão transformadora visa alcançar a melhoria da qualidade da educação através das mediações pedagógicas e relacionais (ALMEIDA; PLACCO, 2001). Assim, o coordenador pedagógico vai constituindo sua identidade profissional a partir do seu contexto de atuação, considerando a influência das suas atribuições às suas características pessoais.

No que diz respeito às atribuições, vale ressaltar que as autoras, na perspectiva do legislado, nomeiam atribuições formativas e atribuições potencialmente formativas ao considerar que, as atribuições direcionadas ao coordenado pedagógico, são numerosas, diversificadas e complexas. Essa potencialidade pode impedir ou comprometer a prioridade da sua função: formar professores.

As atribuições formativas do coordenador pedagógico compreendem

atuar no sentido de tornar as ações de coordenação pedagógica espaço coletivo de construção permanente da prática docente; assumir o trabalho de formação continuada, a partir dos saberes docentes dos professores, para garantir situações de

estudo e de reflexão sobre a prática docente, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional; conhecer os recentes referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem para orientar os professores; divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 75-76).

Para as atribuições potencialmente formativas do Coordenador Pedagógico:

acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos; assegurar a participação ativa de todos os professores do segmento/nível objeto da coordenação, garantindo a realização de um trabalho produtivo e integrador; organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p. 76-77).

Na perspectiva das autoras, é evidente a pertinência das atribuições legisladas, tanto formativas quanto potencialmente formativas, ao marcar a eficiência do ensino e da aprendizagem na busca por resultados escolares satisfatórios. Uma atuação docente embasada por um trabalho de coordenação que priorize o planejamento em conjunto, a proposição de rotinas adequadas e de reflexões das práticas significativas atenderia a esses aspectos. Essas ações demandam um período de planejamento, de estudo, de apropriação pelo CP que, possivelmente, podem ser diluídas ao longo do processo.

Diante das contribuições apresentadas, observa-se que não há consenso em relação à designação dessa função no contexto escolar, pois na educação brasileira varia, de acordo com cada autor, a designação de supervisão pedagógica, supervisão escolar, coordenação pedagógica e orientação pedagógica. Oscila também, de acordo com a interpretação que cada Rede de ensino dá a essa função, pois tanto na designação quanto nas atribuições, essas funções assumem características diferenciadas.

Nesse sentido, no estado de São Paulo a designação é por Coordenação Pedagógica e as atribuições visam fornecer embasamento teórico para o professor; aprimorar a aprendizagem em sala de aula, tendo como foco a organização da rotina escolar; propor horários e espaços coletivos de formação permanente garantindo o estudo e reflexão sobre a prática; participar e compartilhar cursos oferecidos pela Secretaria de Educação; incentivar o uso de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem e o uso dos recursos tecnológicos disponíveis (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016).

No estado do Rio Grande do Sul a nomenclatura utilizada também é Coordenação Pedagógica e suas atribuições são participar do planejamento, execução e avaliação da Proposta Político Pedagógica; articular o fazer pedagógico na escola, coordenando o planejamento e a implementação de todas as atividades pedagógicas; contribuir no processo de avaliação e de reflexão, orientando a ação de cada segmento da escola; conhecer a realidade vivencial dos educandos e a história da própria comunidade, a fim de que a equipe de profissionais da escola possa melhor atender a todos os educandos em seu processo de desenvolvimento (REGIMENTO ESCOLAR, SERS, 2016).

No estado do Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense, foco de desenvolvimento deste estudo, a função é nomeada como Orientação Pedagógica e as atribuições buscam promover a articulação entre teoria e prática de acordo com o PPP; orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as disposições legais; promover a integração entre os professores, alunos e equipe técnico-pedagógica; implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; entre outras (REGIMENTO ESCOLAR, SME/DC, 2015).

Retomando a ideia inicial sobre a presença da função orientadora do ensino desde o modelo jesuítico até os dias atuais, percebeu-se que, independentemente da nomenclatura a qual está associada, a função sempre existiu, conforme pontuado pelos autores: Sperb (1976) ao usar supervisão; Przybylski (1985) que utiliza supervisão escolar; Rangel (2003), dentre outros, trata de supervisão pedagógica e orientação pedagógica; Lomonico (2005) e Almeida, Souza e Placco (2016) adotam coordenador pedagógico.

Alinhando-se ao que pontuam os autores, no Brasil a função orientadora do ensino aparece associada à ideia de inspeção, com o foco para ações de fiscalização e controle; à ideia de supervisão com o foco no acompanhamento e aperfeiçoamento do ensino e, mais recentemente, à ideia de articulação com foco nos processos de gestão educativa e pedagógica.

Diante do que se apresentou até aqui, a respeito das atribuições inerentes a função orientadora do ensino, cabe indagar: Como no âmbito da escola pública, o profissional que desempenha esta função articula a dimensão legislativa da atribuição com o contexto cotidiano da escola? Que estratégias utiliza para conciliar as múltiplas facetas da função orientadora do ensino com as demandas

específicas da alfabetização, considerando-se a democratização como pano de fundo?

2.2 A democratização da escola pública e os desafios da função orientadora do ensino

A escola, historicamente, é uma instituição que desempenha uma função social cuja finalidade advém das aspirações da sociedade em termos de quais conhecimentos ela considera relevantes para a formação dos seus cidadãos (SACRISTÁN, 2002). Esses conhecimentos materializam-se em forma dos conteúdos escolares ou escolarizados, tomados como essenciais. Nesse sentido, pode-se afirmar que a escola, sobretudo a pública, busca essencialmente desenvolver aprendizagens relacionadas ao exercício e desenvolvimento da cidadania, ao acesso ao conhecimento socialmente produzido e acumulado, e à produção/construção do saber (RAAB, 2016; SAVIANI, 1999).

Em se tratando da escola pública, com o advento da democratização do ensino, observa-se a necessidade de novas formas de organização administrativa e pedagógica voltadas para a garantia efetiva do acesso das camadas populares ao conhecimento escolarizado. Essas formas de organização administrativas e pedagógicas são objeto tanto das normatizações legislativas quanto das ênfases das políticas públicas. Ambas, ainda que controversas, tentam articular as demandas da sociedade em termos de maior efetividade da educação escolar.

De um modo geral, pode-se afirmar que os desafios mais contundentes da escola pública estão relacionados à operacionalização efetiva da gestão democrática como princípio para a organização do trabalho escolar, à formação de professores e às aprendizagens, sobretudo, da leitura e da escrita que compõem o que se identifica como alfabetização.

No que diz respeito à *gestão democrática como princípio para a organização do trabalho escolar*, para que a escola seja organizada e funcione de forma a contemplar sua finalidade, é preciso contar com o envolvimento de múltiplos atores (diretores, equipe pedagógica, professores, coordenadores, orientadores, equipe de apoio, pais e alunos). Esse envolvimento garante um processo coletivo, reconhecidamente complexo, que busca um objetivo comum: a organização do trabalho escolar (PIMENTA, 2005). Essa organização implica “um domínio do conhecimento em renovação e em construção [...] uma

especificidade teórico-metodológica e um alargamento do quadro de análise da história da educação, conciliando e integrando os planos macro, meso e micro” (MAGALHÃES, 2005, p. 98).

A complexidade que envolve a organização do trabalho escolar, sobretudo quando se trata da escola pública, implica um conjunto de proposições, das legislativas às concepções textuais, que se expressam em múltiplas ações. Dentre essas, indicam-se àquelas voltadas para os processos educativos e pedagógicos a serem operacionalizados no âmbito escolar. Incluem, por exemplo: a proposição do projeto político pedagógico, o planejamento pedagógico, a organização curricular, o atendimento às necessidades do educando e as formações em serviço. Esse conjunto de ações define a efetividade da organização do trabalho escolar.

Em se tratando das indicações legislativas que orientam a organização da escola e do trabalho escolar, tem-se como marco a Constituição de 1988 quando indica no capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na Seção I Da Educação, no Art. 206 “a gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como princípio para a gestão da escola pública brasileira (BRASIL, 1998). A operacionalização da gestão democrática, conforme sugerida pela Constituição, implica ações que envolvem diferentes sujeitos que compõem o coletivo da escola.

Estas ações, que envolvem diferentes sujeitos, passam a ser reconhecidas, a partir da LDBEN/9394/96 pela gestão democrática, conforme o Art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996, p. 6).

A partir das indicações legislativas, é possível entender que esse ensino público contempla tanto a escola pública quanto os sistemas de ensino. Daí a importância do cuidado com as formas de entendimento a respeito dos elementos constitutivos da gestão democrática, como a participação, a autonomia, a transparência e a pluralidade (ARAÚJO, 2000).

Como instrumentos para o exercício da gestão democrática, surgem instâncias diretas e indiretas de deliberação, tais como conselhos e similares, que

propiciam espaços de participação e de criação da identidade do sistema de ensino e da escola. Nesse viés, Paro (2000) ressalta

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e funcionamentos, haverá melhores condições para [...] dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 2000, p. 12).

Quanto aos conselhos de escola, acredita que ainda precisa ser melhor trabalhado, pois

é um instrumento que existe e precisa ser aperfeiçoado com vistas que se torne o embrião de uma verdadeira gestão colegiada que esteja articulada com os interesses populares na escola. [...] É nesse sentido, portanto, que vejo a necessidade de a escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (PARO, 2000, p. 12).

Para que a escola possa contemplar espaços de participação na perspectiva da gestão democrática, faz-se necessário marcar a importância da responsabilidade de cada sujeito desse processo de forma efetiva. Dessa forma, os atores envolvidos precisam assumir uma postura que explicita essa responsabilidade, especificamente, com relação às funções e papéis da escola. Daí a relevância de uma organização administrativa e pedagógica que articule as indicações legislativas e o contexto educacional.

Quanto à ideia de participação, Paro (2000) também faz uma indicação a respeito da precisão desse conceito, pois é nítida a dificuldade referente à participação da comunidade na gestão da escola pública. Assim, têm-se duas perspectivas, a participação nas decisões e a participação na execução.

Considerando a participação no fazer da escola, o autor marca que “democratização se faz na prática” (PARO, 2000, p. 18), porém, muitas vezes os professores ficam no discurso, mas na prática o que prevalece é a ação autoritária. “[...] a partir do contato com concepções teóricas que enfatizam a necessidade de uma prática social e escolar pautada por relações não autoritárias, assimilam (*os professores*) o discurso, mas não exercitam a prática democrática correspondente” (PARO, 2000, p. 18).

Para o exercício de uma prática democrática, é preciso que ocorra uma melhor definição do papel da escola com relação aos fins, finalidades e valores

assumidos pela sociedade como ideais de educação. Nesse sentido, Hora (2007) pontua que uma prática educativa democrática contribui para que a escola assuma a sua finalidade socioeducativa.

Vale a pena ressaltar que a proposta constitucional insere a gestão democrática como princípio constitucional de organização dos sistemas de ensino e das instituições escolares para resgatar a função administrativo-pedagógica das escolas, expressa nas ações de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação. Para que essa função seja mais efetiva, torna-se imprescindível a clareza tanto na definição dos objetivos educacionais, quanto da gestão ao viabilizar condições necessárias para que a educação e o processo de ensino aprendizagem ocorram de maneira significativa, aumentando o potencial de educabilidade de todos os atores escolares.

Um desafio identificado no processo de democratização das práticas de gestão nas escolas diz respeito à concepção de democracia. Segundo Fortuna (2001), a gestão democrática significa “um processo de convencimento mútuo” que compõe uma concepção ideal e idealizadora da escola.

A não implementação de uma prática democrática provoca insatisfação no processo de democratização da escola. Ratifica-se que, muitas vezes, a compreensão de democracia é vista como algo acabado e, as organizações não são abstratas, são estruturadas a partir de dinâmicas interpessoais, das subjetividades e das convicções de cada um que compõe esse processo. Essa individualidade não implica a exclusão de uns e de outros dentro do processo administrativo-pedagógico, até porque é muito difícil que todos os sujeitos participem de tudo ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a escola democrática desenvolve estratégias que possam garantir a igualdade e a equidade nas condições de participação dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Assim, as ações administrativo-pedagógicas são constituídas, a partir de princípios e orientações, por uma multiplicidade de ideias oriundas das diferentes relações que os sujeitos estabelecem entre si, com percepção de si enquanto parte de um coletivo, e com o contexto escolar em que atua (PASCHOALINO, 2017).

É nesse contexto da indicação da gestão democrática que a função de liderança, exercida pelo coordenador pedagógico se anuncia como essencial.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

O exposto ratifica a importância das atribuições do coordenador pedagógico estarem voltadas para o acompanhamento efetivo das atividades pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar.

Cabe acrescentar nessa perspectiva, que a função orientadora do ensino é uma função que acompanha a dinâmica, a estruturação da escola, independente de ser pública ou privada. A razão de ser das escolas é o ensino, entendido como uma ação que tem a aprendizagem do aluno como foco. A escola existe para garantir o acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela sociedade.

Considerando que o trabalho do orientador pedagógico está inserido num espaço específico – a escola, por exemplo, é necessário organizá-lo. Tal organização é uma forma de expressão dos anseios da comunidade e encontra eco, no âmbito, especialmente, da escola pública nas áreas de planejamento, acompanhamento e avaliação. O trabalho do orientador pedagógico abrange ações administrativa, pedagógica e relacional (OLIVEIRA, 2015).

A dimensão administrativa tem como propósito “orientar na interpretação da filosofia educacional a ser seguida pelos estabelecimentos escolares” (PRZYBYLSKI, 1985, p.17), contemplando a estrutura organizacional de funcionamento geral da instituição como um todo, desde as questões burocráticas até a articulação entre os profissionais e suas atribuições para atender às perspectivas do processo de ensino e de aprendizagem. Assim, se faz necessário que o orientador pedagógico conheça as determinações legislativas que orientam a educação escolar para melhor pensar e propor modos de condução da sua prática profissional. Incluem-se, aqui, as alternativas para que as articulações entre os propósitos educacionais mais amplos, as orientações dos sistemas e as necessidades e as singularidades da escola sejam o mais democráticas e participativas possível.

A dimensão pedagógica diz respeito a ações que visam [...] prestar ajuda técnica no planejamento, no desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais [...], tendo em vista a unidade das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1985, p. 24-25). Nessa perspectiva, as ações do orientador pedagógico estão relacionadas ao fazer pedagógico na escola, e incluem a orientação do planejamento; o acompanhamento do trabalho do professor; a proposição de formação continuada para os professores; a organização das ações desenvolvidas no âmbito da escola; a avaliação dos processos educativos, entre outras.

A dimensão relacional se ocupa em manter as relações interpessoais valorizando o lado humano dessas relações, propiciando o bem estar, motivando a equipe (ALMEIDA, 2000; OLIVEIRA, 2015). A articulação entre a atuação do orientador pedagógico e o trabalho do professor pressupõe, no campo das interações, uma relação dialógica de respeito pessoal e profissional mútuos. A capacidade para o trato com o outro corresponde à dimensão relacional da função orientadora do ensino. Assumindo um papel de liderança o orientador pedagógico reconhece em si e nos demais atores escolares a condição humana que se expressa em angústias, alegrias, sucesso, frustrações. Daí, o orientador pedagógico assumir o papel de incentivador, de motivador dos sujeitos para se integrarem de forma saudável, harmoniosa, produtiva, colaborativa, amistosa com todos os envolvidos no cotidiano escolar (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978; ALARCÃO, 2011; ALARCÃO; TAVARES, 2010). Certamente, o bem-estar profissional contribui para um ambiente de trabalho diário mais satisfatório.

Desse modo, ratifica-se que a função orientadora do ensino é de suma importância para o desenvolvimento efetivo das ações educativas e pedagógicas na escola. Por ter como foco desencadear esses processos, coordenando e acompanhando a organização do trabalho escolar, promove oportunidades de formação e participação dos diferentes atores escolares no delineamento de propostas que respeitem sujeitos e contextos.

No que diz respeito à organização do trabalho escolar, vale a pena sinalizar que a ideia de organizar as ações que ocorrem nas escolas é algo construído historicamente, e que parece não ser contemplado nas reformas e nos debates sobre as diferentes maneiras de ensinar. Pensar em escola, professor, organização

escolar é pensar numa forma ancorada na história, nos costumes, nas leis, nos muros, no mobiliário, parece que é um processo estático, parado no tempo, porém, é também um processo, uma ação, um trabalho, que busca meios, possibilidades para se obter um determinado resultado (THURLER; MAULINI, 2012).

Daí, a atenção cuidadosa quando o assunto é a função orientadora do ensino, pois é essa função que vai assumir essa organização que depende, ao mesmo tempo, da atividade cognitiva das pessoas e da racionalização da atividade comum mediante serviços ou uma hierarquia criados para esse fim. A organização “é, simultaneamente, a ordem e a mudança, o princípio ativo que mantém e transforma a dinâmica das interações: é a parte do trabalho que permite o trabalho [...]” (THURLER e MAULINI, 2012, p.12).

Várias e diferenciadas foram e são as possibilidades de se pensar e repensar a organização do trabalho escolar. Dentre estas, tem-se: o reconhecimento de uma heterogeneidade social e cultural dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; avaliações externas; a formação dos profissionais da educação; a implementação de uma gestão democrática; o uso de portfólios no processo de avaliação individual; a proposição do currículo em espiral, em ciclos, enfim, colocar em prática a organização do trabalho escolar, por mais complexa que seja, precisa ser considerada para que os resultados dessa organização possam ser satisfatórios, tanto no âmbito escolar, quanto em âmbito do sistema educacional.

Para que se possa ter êxito na escolha de um viés de organização do trabalho escolar, se faz necessário que os sujeitos envolvidos tenham conhecimento e domínio da proposta educacional do sistema para compartilhar com seus pares. Esse é um momento em que podem ocorrer desafios, conflitos, objeções, uma vez que, esses sujeitos vão precisar se ajustar a uma nova dinâmica de organização do trabalho escolar. Vale ressaltar a importância do diálogo com esses sujeitos para que a ideia de organização do trabalho escolar possa ser entendida como uma forma de fazer o trabalho acontecer e não como uma prescrição, uma forma engessada, controladora, inoperante.

Em síntese, entender a escola como espaço de atuação participativa, coletiva, plural implica compreender que existem diferentes percepções dos diferentes atores que compõem o sistema como um todo, impossibilitando a concepção de gestão democrática igual para todas e em todas as escolas. Essa

compreensão implica um olhar mais amplo para a esfera escolar enquanto espaço de práticas sociais e socializadoras.

Cabe aqui apontar para a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a ideia de gestão democrática, especialmente em termos das concepções de democracia adotadas nas escolas para que não seja tomada como modelo e, sim, como princípio. A democracia ainda se constitui como um ideal a ser consolidado. Assim, enquanto um fim teleológico, a democracia não pode ser interpretada como modelo, mas sim, como a própria razão de ser do homem (BOBBIO, 2004). Portanto, como um princípio norteador das ações que buscam a promoção e garantia da dignidade humana.

As discussões sobre gestão escolar democrática são marcadas pela ideia de participação. A participação representa uma das prerrogativas da gestão democrática e como tal também tem se mostrado como um desafio em termos da sua operacionalização.

A participação representa a oportunidade de escolha do indivíduo a partir do discernimento do que é ser, tanto um cidadão público quanto privado, numa tomada de decisão. Para que isto ocorra, essa participação precisa ser exercitada de maneira educativa, permitindo a esses indivíduos o aprendizado de um convívio responsável, social e politicamente participativo. Somente após esse entendimento é possível ter um sistema participativo pautado na colaboração de todos (PATEMAN, 1992).

A partir desse processo de aprendizagem

[...] o indivíduo acaba por não sentir quase nenhum conflito entre as exigências das esferas pública e privada. Uma vez estabelecido o sistema participativo (e este é um ponto da maior importância), ele se torna autossustentável porque as qualidades exigidas de cada cidadão para que o sistema seja bem-sucedido são aquelas que o próprio processo de participação desenvolve e estimula; quanto mais o cidadão participa, mais ele se torna capacitado para fazê-lo (PATEMAN, 1992, p. 39).

Pateman (1992) assinala a ideia de democracia participativa pautada em níveis de participação, como: a participação individual, coletiva, voluntária e a pseudoparticipação. Cada um desses níveis pressupõe uma intensidade de envolvimento do indivíduo que expressa o quanto está educado para o exercício da participação. A sociedade e os indivíduos ainda não estão suficientemente educados para participarem na tomada de decisões institucionais. Uns preferem a

não participação, a omissão, a transferência, a delegação e muitas outras formas de participação.

Conforme o exposto, o desafio para o exercício de práticas democráticas no âmbito escolar está na busca de uma clareza e consciência cada vez mais amplas sobre as esferas de participação. Também, sobre o envolvimento dos diferentes atores na tomada de decisão em termos do planejamento, acompanhamento e avaliação do projeto político Pedagógico da escola, tendo em vista que o PPP tem sido apontado como uma das instâncias privilegiadas de participação.

Apesar de se reconhecer a importância da vivência da democracia no âmbito da gestão da escola pública, pergunta-se sobre as formas utilizadas para a proposição de ações que expressem a democracia como princípio e a articulação desse princípio com os níveis de participação dos diferentes atores na organização do trabalho escolar.

2.2.1 Políticas públicas para a formação de professores alfabetizadores

Em se tratando da *formação de professores, especificamente do alfabetizador*, enquanto questões sempre presentes nas discussões a respeito da escola pública brasileira, representam fatores determinantes para a efetividade da garantia do acesso e da permanência do aluno na escola. É recorrente no discurso e na gestão educacionais o estabelecimento de uma relação direta entre êxito nas aprendizagens e formação do professor. Criticam-se tanto a formação inicial quanto a continuada. Independentemente as críticas a uma e a outra interessa a este estudo não as questões relacionadas à formação inicial, mas pontuar como as políticas públicas de formação continuada tem se voltado para o professor alfabetizador. Busca-se perceber nessas políticas, indicações para o trabalho do orientador pedagógico na organização das práticas alfabetizadoras.

Cabe destacar as contribuições de Maciel (2017), especificamente, sobre as políticas públicas que antecederam o mais recente programa de alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), marcando que desde a década de 1940, tem-se uma preocupação com os desafios, com os problemas que envolvem a alfabetização no contexto brasileiro.

O quadro 3, a seguir, apresenta uma síntese do histórico de políticas públicas de alfabetização, onde é possível perceber que as proposições giraram em torno de Campanhas, Movimentos, Planos e Programas.

Quadro 3 – Histórico de políticas públicas de alfabetização anteriores ao PNAIC

Políticas/Programas	Anos
Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	1947-1950, 1ª fase
Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	1958-1963
Programa Nacional de Alfabetização (PNA)	1964
Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	1968-1978
Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania	1990
Plano Decenal de Educação para Todos	1993
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1997
Programa Parâmetros em Ação	1999
Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	2000
Programa Brasil Alfabetizado	2003
Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER)	2007
Programa Pró-Letramento	2010

Fonte: Adaptado de Maciel (2017).

É relevante nessa perspectiva histórica incluir a influência do Movimento Todos pela Educação, lançado em 2006, cujo objetivo principal se pauta na busca por uma educação básica, pública e de boa qualidade para todas as crianças e jovens do Brasil.

De acordo com o movimento Todos pela Educação,

[...] a melhoria da qualidade da educação brasileira só poderá ser alcançada mediante a uma ampla mobilização de forças composta por “atores” da sociedade civil e por órgãos da sociedade política. As noções de “co- responsabilidade” e de “parceria” constituem-se como referências centrais da proposição. O

posicionamento é assim apresentado: “o ponto central da nossa estratégia é a coresponsabilidade pelo todo, que se traduz na atuação convergente, complementar e sinérgica entre as políticas públicas, a iniciativa privada e as organizações sociais” (MARTINS, 2007, p. 8-9).

Desde a perspectiva política, Martins (2007) analisa as interfaces entre as proposições deste Movimento e as políticas públicas mais recentes.

Ressalta-se que não está no escopo deste estudo a intenção de comparar e analisar os programas e seus detalhamentos e sim identificar como a questão da alfabetização vem sendo contemplada e de que modo, especialmente a escola pública, é influenciada pelas indicações desses programas em suas formas de organização do trabalho pedagógico. E, ainda, como essas indicações são apropriadas, ou mesmo, se refletem nas ações do orientador pedagógico.

A partir dos anos 2000, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs políticas públicas voltadas, especificamente, para a formação do professor alfabetizador. Essas políticas tiveram como objetivo maior apoiar os professores alfabetizadores e os orientadores de estudos para uma organização mais efetiva da prática alfabetizadora. Dentre os programas mais recentes estão o PROFA – Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001), o Pró-Letramento de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (Brasil, 2012, 2015).

Considera-se relevante neste contexto, assinalar que os materiais fornecidos por esses programas incluem sugestões didático-pedagógicas que vão da organização do ambiente alfabetizador à seleção de livros didáticos.

Quanto ao PROFA, segundo o Documento de Apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, constituiu-se numa formação continuada, também entendida como Curso, conforme explicitado na Carta aos Formadores (BRASIL, 2001). A justificativa para sua implementação estava pautada em dois eixos: “a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos, situações didáticas e materiais adequados” (BRASIL, 2001, p. 3).

Para que sua implementação fosse efetiva e pudesse contribuir para a formação continuada dos professores, contou com a participação de um profissional denominado Formador, que teve como missão “ajudar o professor a

identificar as teorias que orientam seu trabalho. Tomando consciência delas, o professor torna-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensina” (BRASIL, 2001, p. 4).

A metodologia usada no decorrer do curso esteve pautada no processo de reflexão dos professores sobre suas práticas alfabetizadoras a partir da problematização, da busca coletiva de soluções, da teoria como fonte de informação para interpretar e reconstruir a prática pedagógica. Para que isto ocorresse, fez-se necessário, alguns pressupostos fundamentais:

Conhecimento e análise do que sabem os professores sobre os conteúdos que serão trabalhados; tematização da prática pedagógica de sala de aula (nesse caso, especialmente de alfabetização); intercâmbio do conhecimento experiencial dos professores; discussão das necessidades e dificuldades que são enfrentadas no trabalho pedagógico; estudo de referenciais teóricos que favoreçam a compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem relacionados à alfabetização; planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e de aprendizagem; organização e sistematização das informações abordadas; avaliação do processo de aprendizagem dos professores (BRASIL, 2001, p. 17).

Para que os pressupostos pudessem ser desenvolvidos no processo de formação dos professores alfabetizadores, teve como fundamentação de base teórica referente à reflexão, as contribuições de Dewey (1959). Quanto aos processos de ensino-aprendizagem da língua, ao planejamento e ao desenvolvimento das propostas de ensino, as contribuições estavam pautadas na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

O curso foi organizado em três Módulos compostos por unidades temáticas. O módulo 1 teve como objetivo principal marcar que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita ocorre a partir da reflexão do aluno sobre o funcionamento da escrita. O módulo 2 trouxe a discussão sobre as situações didáticas de alfabetização enquanto processo mais amplo de aprendizagem (usos da linguagem escrita em situações de leitura e produção de texto). No módulo 3, as situações didáticas foram ampliadas com foco em conteúdos específicos da língua portuguesa, na fase de alfabetização. Para contribuir com o processo de reflexão, os módulos também tiveram um conjunto de programas de vídeo com documentários sobre diversas atividades de leitura e escrita.

Os professores alfabetizadores que participaram do curso passaram por uma avaliação processual realizada por meio da análise da participação e do

envolvimento de cada um nas diversas atividades propostas. Ao final de cada módulo houve uma atividade avaliativa que ficou sob a responsabilidade do formador fazer a devolutiva ao professor sinalizando os avanços, os aspectos que poderiam ser melhorados, como poderiam superar tal dificuldade.

Diante do exposto sobre o PROFA (2001), fica claro que a proposição deste curso esteve voltada para a importância do conhecimento didático enquanto um componente significativo para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores.

No que diz respeito ao Pró-Letramento, sua implementação ocorreu após o PROFA, no ano de 2006, também como um Programa de formação continuada proposto pelo MEC na perspectiva de Curso de Aperfeiçoamento em Linguagem e Alfabetização e em Matemática.

A proposição dessa formação esteve associada à ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos. Com isso, o foco do programa se voltou para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi realizado em parceria com universidades que faziam parte da Rede Nacional de Formação Continuada e com os sistemas de ensino dos estados e municípios.

Aconteceu na modalidade semipresencial, acompanhadas por tutores em atividades à distância, tendo como suportes para os encontros, material impresso e vídeos.

Para que o programa alcançasse o êxito esperado, fez-se necessário o cumprimento dos objetivos voltados para o suporte à ação pedagógica elevando a qualidade do ensino da língua portuguesa e da matemática a partir da reflexão e construção do conhecimento como processo contínuo da formação docente e para a contribuição do desenvolvimento de uma cultura de formação continuada nas escolas.

O curso voltado para a Alfabetização e Linguagem está organizado por 7 fascículos temáticos e 1 fascículo complementar. Os temas dizem respeito às capacidades linguísticas da alfabetização; as questões sobre avaliação; a organização do tempo pedagógico e do planejamento de ensino; a biblioteca escolar e a sala de leitura; o lúdico, os projetos e os jogos na sala de aula; as reflexões sobre o livro didático; os modos de falar e de escrever.

Quanto ao processo avaliativo, os professores foram avaliados a partir da frequência mínima nas atividades presenciais; da realização satisfatória das tarefas previstas em cada fascículo e de uma autoavaliação sinalizando o percurso, as contribuições e as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica.

Percebe-se que a proposta do Pró-Letramento teve como foco o aperfeiçoamento dos professores dos anos iniciais em leitura, escrita e matemática. Essa proposta, após a avaliação realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrou um resultado satisfatório no desempenho dos alunos, em leitura, escrita e matemática, marcando a necessidade da implantação de uma política de formação continuada mais ampliada.

Considerando essa necessidade, o MEC lança o PNAIC, em 2012, com a meta de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. Para isto, a ênfase foi na formação em Língua Portuguesa e, no ano de 2015, foi na formação em Matemática, contemplando a educação integral das crianças nessa fase de escolarização. Vale a pena ressaltar que a partir do foco deste estudo, a formação que será tratada refere-se à de Língua Portuguesa.

Ressalta-se a importância de marcar que a concepção adotada nesse programa é a alfabetização na perspectiva do letramento. É importante que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética e faça uso desse sistema, com autonomia, em diferentes situações comunicativas.

O PNAIC é um programa voltado para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e, para que sua concretização ocorra de forma efetiva, suas ações estão pautadas em quatro eixos que visam à formação continuada dos participantes de forma presencial; a utilização de múltiplos materiais didáticos, como obras literárias, jogos, tecnologia educacional; avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização.

Ressalta-se a importância do eixo referente à gestão, controle social e mobilização, uma vez que diferentes profissionais passam a compor este processo de formação e atuação. A proposta do programa conta com duas equipes. A equipe central no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, composta por profissionais de diferentes campos do saber e com a missão de agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. E, as equipes das escolas compostas por

diretores, coordenadores pedagógicos, professores, entre outros profissionais, que vão definir os planos de ação de cada unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo nas suas unidades.

O programa em questão destaca a relevância de marcar as funções dos coordenadores pedagógicos,

atuar no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas os projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto escolar dos contextos extraescolares dos quais as crianças participam. [...] organizar e orientar a produção de documentos com informações sobre os discentes; decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças, com base nas informações registradas na escola. [...] também devem atuar no desenvolvimento de ações de articulação com as famílias, para integrá-las à vida escolar, contribuindo com as condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares. [...] realizar encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências (BRASIL, 2012, p. 10).

Diante do exposto, percebe-se a que as atribuições do coordenador pedagógico são de suma importância não só no espaço escolar, mas, também para a articulação das políticas públicas junto à comunidade escolar. Assim, o programa reconhece e enfatiza essas atribuições, voltadas tanto para o âmbito administrativo quanto para o pedagógico ao sinalizar a garantia das ações integradas entre a escola e a comunidade, a organização da documentação da vida escolar dos alunos, a articulação das famílias com as atividades escolares, dentre outras.

Considerando a magnitude da proposta e sua intensidade de ações, o programa propôs a criação de um conselho ou núcleo de alfabetização para garantir a comunicação entre as equipes e a discussão das políticas da secretaria de educação direcionadas ao ensino e a aprendizagem das crianças nos anos iniciais de escolarização.

O programa foi organizado em quatro turmas distintas de acordo com o ano de escolaridade (1º, 2º e 3º) e uma turma para as classes multisseriadas, com mesma estrutura e carga horária, com temáticas equivalentes, porém com aprofundamentos direcionados a cada etapa. Os encontros foram presenciais e mensais.

A fundamentação teórica está pautada nas reflexões sobre as temáticas da alfabetização e seus enfoques, a perspectiva espiral do conhecimento, a sequência

didática, os recursos e materiais didáticos e pedagógicos, as rotinas no ciclo de alfabetização, a elaboração de planejamentos, dentre outras.

Quanto à avaliação dos professores alfabetizadores, foram propostos cinco critérios para que possam receber a certificação. Conforme os outros programas, a frequência compôs um dos critérios, o que mostrou a seriedade do mérito a quem, de fato, se comprometeu e cumpriu com as exigências do curso realizando as tarefas de cada unidade; preenchendo o quadro de acompanhamento de aprendizagem dos seus alunos; realizando a autoavaliação da sua prática e fazendo o relato de uma experiência no evento Seminário Final do programa.

É interessante pontuar em se tratando do PNAIC que esse programa se organiza fundamentalmente em torno das garantias dos Direitos de Aprendizagem, definidores das ênfases das aprendizagens dentro do ciclo de alfabetização, sobretudo, em termos de quatro grandes eixos Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística. Cada eixo encontra-se detalhado em termos dos descritores que organizam tanto o ensino quanto a aprendizagem. Portanto, parece oportuno pensar que as ações do orientador pedagógico, nos anos iniciais, também se pautem nessas indicações, ou que sejam influenciados pelas mesmas.

Considera-se relevante para a reflexão acrescentar aqui as considerações de Algebaile (2009) voltadas para os modos como o Brasil tem enfrentado a questão da democratização do ensino no âmbito da escola pública.

No Brasil, a partir do século XX, se produz uma escola pública que “se expande para menos – uma escola que amplia e universaliza o acesso ao ensino fundamental, mas que se esvazia de sua especificidade e como direito social ao conhecimento e à cultura” (ALGEBAILLE, 2009, p. 21).

A educação escolar continua nas pautas das políticas públicas garantindo o acesso, e não a permanência, reduzindo o cumprimento do tempo escolar dos alunos, propondo uma estrutura física que não atende as necessidades básicas para uma formação integral dos sujeitos, reduzindo o número do quadro de professores, promovendo uma formação dos professores que não contempla um número significativo de profissionais, contudo, ao propor uma educação escolar, não se pode perder o foco do processo de ensino aprendizagem. Foco este explicitado pelo plano educativo que

[...] comporta por certo, as ações mais direta e sistematicamente dirigidas para o processo de ensino e a aprendizagem, em sentido estrito, previsto programaticamente e, portanto, referido ao planejamento e ao controle das ações constituídas como meios específicos para a sua consecução (ALGEBAILLE, 2009, p. 42).

O exposto marca as ações voltadas para o interior da escola, para o processo específico de ensino e de aprendizagem, mas não se pode esquecer a existência do plano educacional que “envolve [...] outros conjuntos de ações e práticas orientadas para fins diversos, não necessariamente para o processo sistemático de ensino e, no entanto, portadores de intenções e potencialidades para produzir certos ‘efeitos’” (ALGEBAILLE, 2009, p. 42).

O estudo sobre contextos particulares de organização da escola pública permite apreender tensões e contradições que compõem a dinâmica do conjunto maior das instituições, no caso, as escolares.

O surgimento de uma forma escolar de viabilizar os processos de ensino e de aprendizagem toma como base aspectos peculiares como “[...] ordenamento da relação entre professor e aluno dos procedimentos de ensino e de aprendizagem, do tempo, do espaço, bem como a organização seletiva do conhecimento acumulado” (ALGEBAILLE, 2009, p. 47).

Pensar formas históricas assumidas pela escola pública, a partir dos diferentes modos como se distancia e se identifica com os sistemas de ensino, permite compreender como a própria sociedade brasileira se estrutura em torno da ideia de democratização.

Democratização esta que na esfera da escola pública é afastada, limitada pela proposição/associação de diferentes projetos sociais que assumem os propósitos da escola: o Bolsa Escola, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, e o Cadastramento Único, enfim, ampliam-se as atuações da escola fazendo com que esta vire, quase que exclusivamente, uma instituição de assistência social. Assim,

o principal empobrecimento da escola pública elementar deu-se nesse sentido: seus objetivos tornaram-se mais restritos e suas utilizações para responder utópica e seletivamente aos problemas sociais tornou inevitável sua desqualificação para o ensino (ALGEBAILLE, 2009, p. 331).

Em síntese, no que se refere à proposição de políticas públicas direcionadas para a formação continuada do professor alfabetizador, vale ratificar a relevância

da ênfase em propostas que visem a organização de um trabalho escolar voltada para o ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização com objetivos estruturados em concepções teórico-metodológicas que priorizem a construção do conhecimento de forma integrada. Para essa materialização, se faz necessário que tanto os professores alfabetizadores quanto a equipe escolar, em especial, os orientadores pedagógicos, tenham suas ações voltadas para uma prática escolar significativa. Significativa no sentido de compreender que essas ações foram, nos três Programas Sociais, colocadas em reflexão, uma vez que a maneira de se pensar o planejamento, pautado numa estrutura didática, precisou ser admitida para contemplar de forma exitosa a implantação de nove anos ao sistema de ensino brasileiro.

O que se apresentou até aqui, convida a reflexão sobre os critérios de escolha da participação desses sujeitos nos programas de formação continuada para professores alfabetizadores. Boa parte das vezes, somente o professor alfabetizador participa do programa ou o orientador pedagógico. Neste caso, como ocorre o compartilhamento das orientações fornecidas no desenrolar do Programa? Que estratégias a escola utiliza para viabilizar os processos de orientação pedagógica quando somente um dos atores participa da formação? Por outro lado, em que medida as políticas públicas voltadas para a formação do alfabetizador se tornam efetivas nos diferentes contextos escolares se apenas alguns dos seus sujeitos são contemplados.

2.3 Aprofundando a questão da formação de professores

Dentre os autores que se ocupam com a discussão da formação docente, destacam-se Alarcão (1996), Nóvoa (2007) Shulman (2014) e Tardif (2000, 2012). Esses autores, inspirando-se nas contribuições de Dewey (1959) sobre a essencialidade da reflexão na formação docente, trazem questões fundantes para o campo da formação.

Cabe assinalar, aqui, que o movimento pró-professor reflexivo emerge a partir da profusão de reformas educacionais, ocorridas em diversos países na década de 80. Reformas essas que buscavam, de alguma forma, romper com o modelo vigente de formação de professores pautado na racionalidade técnica.

A substituição do modelo de racionalidade técnica por um modelo voltado para uma racionalidade prática permitiria que o contato com experiências práticas fosse inserido desde os anos iniciais de formação. E, como consequência, o desenvolvimento de processos de investigação reflexiva na e sobre a prática pedagógica fariam parte dessa formação. Nessa perspectiva, a reflexão sobre a própria experiência contribui, fundamentalmente, para a melhoria da formação docente (DEWEY, 1959).

A respeito da reflexão, Dewey (1959) destaca que esta se constitui como “uma consequência de forma que cada ideia engendra a seguinte, ou seja, as partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam uma das outras e sustentam-se uma às outras” (DEWEY, 1959, p.14).

Essa ideia de reflexão como desenvolvimento, como algo que ocorre de forma encadeada, ratifica que:

[...] o pensamento reflexivo faz um activo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efectuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 1959, p. 8).

Observa-se que existe efetivamente um esforço, um momento de inquietude para que a reflexão possa ser alcançada de forma plena. De acordo com Dewey (1959), essa modalidade reflexiva do pensamento, dada a sua complexidade, só se torna efetiva nas ações práticas se percorrer cinco fases distintas. Essas fases marcam, de modo sequencial, a dificuldade encontrada; 1) a localização da natureza dessa dificuldade; 2) a proposição de sugestões que possam solucionar o problema; 3) a ampliação do raciocínio a partir de uma sugestão; 4) a verificação das sugestões na prática; 5) a observação do quanto as experiências foram ou não satisfatórias.

O autor chama atenção sobre a importância de se desconsiderar qualquer tipo de preconceito e de julgamento para não incorrer em conclusões precipitadas, provocando uma insatisfação na resolução do problema. Daí o cuidado para não interromper e não pular essas fases. O cumprimento de cada uma delas compõe, efetivamente, o ato de refletir (DEWEY, 1959). A partir dessas fases, percebe-se que a problematização motiva uma ação reflexiva. Assim, ao pensar as práticas

educativas nesse viés problematizador das suas ações, é possível se pensar num ensino reflexivo, que provoque pensamento e raciocínio críticos.

Vale ressaltar que para uma prática ser considerada uma prática reflexiva, os professores precisam fazer o exercício de reflexão sobre a sua própria experiência. É a partir desta experiência que o processo de reflexão vai ocorrer de forma significativa.

É evidente a contribuição de Dewey para o campo da formação docente. Ao introduzir a ideia de reflexão embasada por um pensamento reflexivo, que tem na experiência o elemento chave, dá visibilidade ao movimento denominado de “Epistemologia da prática reflexiva”. Este movimento destaca a complexidade do pensamento reflexivo, tanto na formação docente quanto nas práticas pedagógicas.

A complexidade da formação docente marca as propostas de Shulman (2014), Nóvoa (2007), Tardif (2000) e Alarcão (1996). No contexto deste estudo, as contribuições desses autores são organizadas em torno das seguintes ideias-chave: a reflexão como eixo estruturador da formação, a construção do conhecimento profissional docente e a formação dentro da profissão e a profissão permeando a formação.

2.3.1 A reflexão como eixo estruturador da formação

Para Shulman (2014), a formação do professor precisa se ocupar com a ideia de reflexão sobre o ensino. É necessário que as novas propostas para a formação levem em consideração elementos sólidos que tenham credibilidade, não só no processo de formação inicial, mas também no espaço de atuação desse professor, na sua comunidade profissional. Se faz necessário, portanto, a existência de uma base de conhecimentos que seja ancorada por pesquisas acadêmicas sobre as disciplinas fundamentais para o currículo e para o processo de educação. São conhecimentos essenciais que tornam a dimensão prática da formação mais efetiva.

O autor indica que o processo de ensino se inicie por algum recurso didático, desenvolvido com os alunos. Para esse desenvolvimento ocorrer de maneira exitosa, sugere a implantação do Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação (MRPA). Nesse modelo, a reflexão é um processo que o professor utiliza diante do desafio de alcançar um ensino eficaz, a partir de determinado

conhecimento. O MRPA é um modelo dinâmico, cíclico e de reconstrução contínua. Nele, o contexto e suas interações sociais vão caracterizando a ação docente.

Desse modo, a reflexão é vista como “o ato de rever, reconstruir, reconstituir e analisar criticamente o próprio desempenho e o da classe, e fundamentar as explicações em evidências” (SHULMAN, 2014, p. 216).

Para Nóvoa (2007), a reflexão é vista como hábito que compõe o processo de formação do professor, sendo essencial para garantir que, além das contribuições científicas, contemplem-se, também, as referências pessoais que estão ativamente implicadas nesse processo. Se apropriar da reflexão permite olhar para a formação como um lugar de questionamentos, de possibilidades, de acertos, de erros. Essa apropriação permite o redimensionamento da relação do professor em formação com as práticas pedagógicas.

Dessa forma, é importante que a formação funcione com uma alternância que tenha “momentos de forte pendor teórico, nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” (NÓVOA, 2007). Complementa ainda que “a formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão [...] e que se define, inevitavelmente” (NÓVOA, 2007, p. 1116).

Tardif (2012) utiliza os termos reflexão e reflexividade para embasar os conhecimentos sobre a prática. O termo reflexividade considera o professor como pessoa, suas relações com o outro. Em outras palavras, a relação num coletivo profissional depende de pessoas envolvidas num mesmo propósito.

A reflexão “reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática” (TARDIF, 2012, p. 9). Assim, tem-se um redimensionamento da prática profissional, superando a realização técnica imediata.

No enfoque proposto por Tardif (2012) essa capacidade de reflexão e retomada da prática permitem inferir algum tipo de racionalidade, entendida como a capacidade dos professores de elaborar razões e apresentar motivos e causas para justificar suas ações.

Alarcão (1996) toma como base as ideias de Schön (1987) para encaminhar suas considerações a respeito da abordagem reflexiva para a formação

de professores. Nessa perspectiva, as noções consideradas como eixo estruturador são: o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, a reflexão sobre a reflexão na ação.

O conhecimento na ação é dinâmico; é o conhecimento que os professores realizam ao executar determinada ação. A reflexão na ação ocorre quando o professor reflete na própria ação, ajustando-se de acordo com novas ações que vão surgindo. Na reflexão sobre a ação, o professor já reconstrói mentalmente e passa a tomar consciência dos acontecimentos analisando-os retrospectivamente. E, na reflexão sobre a reflexão na ação, o professor encontra-se num processo de autoformação que o permite construir/reconstruir formas pessoais de conhecer, pensar, compreender e agir sistematicamente sobre suas ações.

No processo de formação de professores, a reflexão acontece a partir de “uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensando, que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão e autorreflexão” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 35).

Assim, a autora sintetiza o objeto da reflexão como

tudo o que se relaciona com a atuação do professor durante o ato educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, fatores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem (ALARCÃO, 1996, p. 98).

Ao considerar a reflexão como eixo estruturador da formação de professores, se faz necessário repensar a ação educativa como ponto de partida para uma reflexão estruturante. Daí a importância de algumas estratégias formativas propostas por Schön (1987) para o êxito dessa reflexão. Alarcão e Tavares (2010) fazem uma síntese dessas estratégias

[...] demonstrações acompanhadas de comentários elucidativos dos processos vividos, diálogo com a situação e envolvimento do estagiário nesse diálogo, esclarecimentos sobre as contribuições que os vários domínios do saber podem trazer para a compreensão e solução do problema em causa, [...] instruções, sugestões, iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de atuação específicos da sua profissão (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 36).

Desse modo, a aprendizagem prioriza a participação ativa do sujeito no seu processo de formação inicial ou continuada possibilitando a esse sujeito se tornar um profissional reflexivo.

2.3.2 A construção do conhecimento profissional docente

A construção do conhecimento profissional docente é vista, nas discussões sobre formação de professores, como algo essencial para o exercício de uma prática reflexiva. É a partir dessa apropriação que o professor passa a ter condições para se colocar como um profissional com propriedade para encarar os limites, os desafios e as possibilidades do seu contexto de atuação.

Para Shulman (2014), o professor precisa ter domínio do conteúdo que será desenvolvido em sala de aula e precisa garantir que seus alunos possam aprender esse conteúdo.

Como contribuição para a garantia de um resultado satisfatório, Shulman (2014) enfatiza que os professores

[...] devem ser certificados com base em juízos e padrões bem fundamentados, então esses padrões em que se baseia um conselho nacional devem ser legitimados por três fatores: devem ser estreitamente ligados às pesquisas acadêmicas nas disciplinas que formam o currículo (como linguagem, física e história), assim como naquelas que são fundamentais no processo de educação (como psicologia, sociologia ou filosofia); devem ter credibilidade intuitiva junto à comunidade profissional em cujo interesse foi projetado; e devem conectar-se às concepções normativas apropriadas de ensino e de formação de professores (SHULMAN, 2014, p. 202).

Diante do exposto, as novas propostas para a formação devem apresentar elementos mais consistentes que tenham credibilidade, não só no processo de formação inicial, mas também no espaço de atuação desse professor, na sua comunidade profissional. Para isso, se faz necessário a existência de uma base de conhecimentos que seja ancorada por pesquisas acadêmicas sobre as disciplinas fundamentais para o currículo e para o processo de educação. São conhecimentos essenciais que vão refletir para que a prática seja mais efetiva.

Quanto à base de conhecimentos, salienta que não se pode mais ter a ideia de que o “[...] o ensino requer habilidades básicas, conhecimento de conteúdo e habilidades pedagógicas gerais, [...] sendo um ensino trivializado, suas complexidades ignoradas e suas demandas, reduzidas” (SHULMAN, 2014, p.

203), é preciso considerar os resultados das experiências bem sucedidas, comprovados pela pesquisa empírica relacionada ao ensino. É importante manter constante verificação para que os resultados de pesquisas não se tornem a única fonte de informação para a excelência do ensino. Até porque alguns aspectos dessas pesquisas sobre experiências bem sucedidas podem não ser tão bem explorados, como o contexto da sala de aula, o espaço físico, a condição dos alunos, comprometendo a apropriação desavisada de alguns profissionais. No entanto, o autor argumenta em seus estudos “que existe sim uma base de conhecimento para lecionar já produzida” (SHULMAN, 2014, p. 205) e apresenta categorias de conhecimento que os professores precisam se apropriar para provocar a aprendizagem dos alunos. São elas:

- Conhecimento de conteúdo: o que se ensina?
- Conhecimento pedagógico geral: princípios e estratégias de gerenciamento e organização de sala de aula;
- Conhecimento do currículo: materiais e programas institucionais;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: amálgama especial de conteúdo e pedagogia, seu meio especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;
- Conhecimento de contextos educacionais: funcionamento do grupo ou da sala de aula, gestão e financiamento dos sistemas educacionais, características das comunidades e suas culturas;
- Conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Para que esses conhecimentos possam compor as práticas educativas, ressalta-se a importância de se considerar quatro fontes que fundamentam essa base de conhecimento para o ensino. A primeira é o *conhecimento ampliado do conteúdo* no qual o professor além ter o domínio do conteúdo, precisa ter habilidade para “uma educação humanista abrangente”, garantindo o que é essencial no conteúdo. Assim, ter o domínio desse conteúdo permite ao professor transitar com mais propriedade na hora de explicitar o conteúdo ao aluno. Em muitos casos, há a necessidade de usar diferentes maneiras de apresentar o mesmo conteúdo, conceito ou princípio.

Nesse contexto, tem-se a segunda fonte, *estruturas e materiais educacionais*, que são utilizados para que os objetivos de ensino possam ser alcançados. O professor precisa ter conhecimento das condições do seu contexto de atuação, tanto em nível de sistemas, quanto em nível de sala de aula. Esse conhecimento pode facilitar, ou até mesmo dificultar, a prática do professor, por isso, é importante estar familiarizado com os materiais disponíveis, com as propostas de ensino, com as avaliações e com os currículos.

Para ter propriedade para lidar com as estruturas e materiais educacionais, a terceira fonte, *formação acadêmica e formal*, contempla a fundamentação teórica sobre os processos de escolarização; ensino e aprendizado; literatura filosófica, crítica e empírica.

A quarta fonte, *a sabedoria que deriva da própria prática*, é a oportunidade dos professores aprenderem, com seus pares, suas experiências exitosas. Dessa forma, a construção de conhecimento é extraída desse contexto profissional. Ressalta-se que é nesse contexto que surgem as angústias, as incertezas, os acertos que vão compondo essa sabedoria

Em síntese, a construção do conhecimento é vista por Shulman (2014) como sendo essencial para a realização de uma prática pautada na excelência do ato de ensinar. Daí a importância de se considerar essas fontes como base para o conhecimento profissional docente, além de reconhecer a relação humana bem estabelecida como propulsora de um ensino mais compreensível pelos alunos.

Nóvoa (2007) também considera que a prática do professor é uma prática com produção de conhecimentos específicos para a formação docente. Ratifica a importância da formação de professores ser permeada por “referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2007, p. 4). Para que isso ocorra, se faz necessário um novo redimensionamento das universidades. As ações do processo de formação precisam estar ligadas aos contextos de atuação desses futuros professores.

Ressalta ainda que “o conhecimento profissional docente, faz parte do patrimônio da profissão e necessita de ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores”. A proposta é “instituir práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (NÓVOA, 2017, p. 1128).

Nesse processo, “é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um “lugar

híbrido”, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente” (NÓVOA, 2017, p. 1114).

Para Tardif (2000), a profissão docente precisa de uma formação diferenciada das formações do mundo do trabalho em geral, a partir da natureza dos conhecimentos. Para isso, é preciso renovar os fundamentos epistemológicos da profissão. Sugere então, que, a partir de características do conhecimento profissional em geral, compreenda-se algumas questões docentes. Conforme a seguir:

- os profissionais se apoiam em conhecimentos especializados e formalizados;
- os conhecimentos devem ser adquiridos de forma sólida na universidade ou equivalente;
- os conhecimentos profissionais devem ser voltados para a solução de problemas concretos;
- somente os profissionais possuem autoridade para usar seus conhecimentos;
- somente os profissionais são capazes de exercerem a autogestão dos conhecimentos, o controle da prática e a avaliação do trabalho de/pelos seus pares;
- a autonomia e o discernimento fazem parte do conjunto dos conhecimentos que não são apenas conhecimentos teóricos padronizados, os conhecimentos profissionais podem exigir improvisação e adaptação a situações novas e singulares;
- os conhecimentos profissionais são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento, ou seja, precisam de uma formação contínua e continuada.
- o profissional, em função dos padrões de competência exigidos pela própria profissão, pode ser responsabilizado por cometer erros pelo uso inadequado dos seus conhecimentos.

Alarcão (1996) propõe que a construção do conhecimento profissional docente seja embasada por conhecimentos teóricos e científicos vivenciados no processo de formação os quais poderão contribuir para uma atuação reflexiva. Estes conhecimentos podem ser colocados em prática a partir da sua própria

reflexão sobre os resultados obtidos, da sua experiência pessoal, das suas convicções, etc. Para explicar como esses conhecimentos são agrupados e sistematizados em diferentes dimensões, se apropria das caracterizações de autores, como: Bronfrenbrenner (1979) – dimensão ecológica; Cogan (1973) – dimensão clínica; Houston, Howsam (1972) dimensão comportamentalista; Ryans (1960) - dimensão da aprendizagem pela descoberta guiada; Schön (1983) – dimensão reflexiva; Waite (1995) – dimensão dialógica; Zeichner (1983) – dimensão artesanal. Vale ressaltar que neste estudo não se pretende uma análise aprofundada dessas dimensões, mas, sim, um exercício de aproximação com os modelos propostos pelos autores.

A dimensão artesanal pode ser entendida como um modelo tradicional que não tem embasamento em nenhuma teoria. É baseado na tradição e na imitação do formador com a finalidade de acumular conhecimentos. Para que isso ocorra, se faz necessário utilizar uma sequência de ações rotineiras que farão parte das competências profissionais. Assim, volta-se para a ideia “[...] da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associada à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 17). Um saber-fazer que passa de geração em geração; um modelo a ser “moldado” e socializado pelo artesão, pelo mestre.

A dimensão da aprendizagem pela descoberta guiada se ocupa em oferecer oportunidades para o futuro professor “observar diferentes professores em diferentes situações ainda antes de iniciar o estágio pedagógico propriamente dito” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 19). Desse modo, o futuro professor teria um processo de formação ativo desde o início da sua formação inicial.

Já a dimensão comportamentalista marca que existem conhecimentos profissionais, “consignados em modelos e técnicas enquadrados por teorias científicas que os candidatos a professor deveriam aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica ou técnica” (ALARCÃO; 2011, p. 18).

Na dimensão clínica, vale a pena destacar que não se trata de anomalias, mas sim da ideia de formação dos médicos pautada na observação, no diagnóstico e na análise das situações problemas da prática. Nessa perspectiva, a sala de aula seria a clínica. Assim, esta dimensão tem como foco o “aperfeiçoamento da prática docente com base na observação e análise das situações reais de ensino. A

ideia de colaboração é um elemento-chave [...]” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 26).

A dimensão reflexiva busca na reflexão uma “forma de desenvolver um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado numa permanente dinâmica interativa entre ação e pensamento” (ALARCÃO; 2011, p. 18). Esta dimensão enfatiza a capacidade emancipatória do professor para o exercício da sua prática.

Quanto à dimensão ecológica, Alarcão e Tavares (2010) se inspiram no modelo de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979) para marcarem a importância das dinâmicas sociais, especialmente, as que se referem à interação entre o sujeito e o meio e suas transformações. A partir dessa interação, o desenvolvimento pessoal e profissional do sujeito em formação “é visto como um processo ecológico, inacabado, dependente das capacidades das pessoas e das potencialidades do meio, construtor do saber e do ser, mas também do saber-fazer profissional e de saber estar, viver e conviver com os outros” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 39). Desse modo, os sujeitos passam a ter experiências diversificadas em diferentes contextos propiciando interações significativas no seu processo de desenvolvimento formativo.

A dimensão dialógica, por sua vez, visa “o conhecimento e a regulação dos contextos situacionais e a adoção de uma estratégia dialógica”. Para que isto ocorra, é preciso “atribuir à linguagem e ao diálogo crítico um papel de enorme significado na construção da cultura e do conhecimento próprio dos professores como profissionais [...], como agentes sociais, com o direito e o dever de fazerem ouvir sua voz e assumir a natureza altamente contextualizada e situada do seu conhecimento profissional” (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 40).

Para que estas dimensões possam ocorrer se faz necessário pontuar os conhecimentos necessários para uma atuação docente voltada para a construção coletiva. São eles:

Conhecimento contextualizado da escola como organização, detentora de uma missão, um passado, um projeto para o futuro e um determinado nível de desenvolvimento e envolvimento com a realidade circundante; conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, valores, concepções, competências, níveis de desenvolvimento, aspirações, potencialidades, atitudes, limitações); conhecimento de estratégias de desenvolvimento institucional e profissional; conhecimento dos fenômenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente; conhecimento de

metodologias de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho); conhecimento das ideias e das políticas sobre educação (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 40).

Assim, para que uma formação atenda aos anseios de uma profissão é de suma importância que esses conhecimentos possam ser desenvolvidos desde o início do processo de formação inicial, permeada pelo contato com situações e contextos de atuação, e sendo complementados pela formação continuada, em serviço. Implica, portanto, considerar a complexidade e pluralidade dos conhecimentos indispensáveis ao exercício profissional.

2.3.3 A formação dentro da profissão e a profissão permeando a formação

Shulman (2014) aponta que a formação de professores é de responsabilidade das universidades, das escolas e dos órgãos municipais, estaduais e federais de educação, o que enfatiza a integração entre o ensino e a formação acadêmica. Para que essa integração ocorra de maneira relevante, o conhecimento pedagógico do conteúdo precisa compor o currículo dessa formação. Assim, a proposta de trabalho na formação estaria focada “na habilidade do professor para pensar sobre o ensino, para ensinar tópicos específicos e para basear suas ações em premissas que podem ser escrutinadas pela comunidade profissional” (SHULMAN, 2014, p. 223). Ressalta-se o cuidado para que essas ações não sejam vistas como prescrição. Por isso, a ideia do “ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (SHULMAN, 2014, p. 213).

O autor propõe um modelo de ação e raciocínio pedagógicos que contempla um ciclo com diferentes ações para se alcançar êxito no ato de ensinar. São elas: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e a nova compreensão.

A compreensão está voltada para a crítica do conteúdo a ser ensinado. O professor precisa ter uma compreensão pessoal, precisa entender e dominar o conteúdo para ensiná-lo de diversas maneiras. A transformação visa o preparo e a seleção do material a ser desenvolvido com os alunos, o uso de analogias, a adequação dos materiais a alunos específicos ou a contextos específicos. A instrução envolve a

organização e o gerenciamento da sala de aula; a apresentação de explicações claras e descrições vívidas; a atribuição e verificação dos trabalhos; e a interação

eficazmente com os alunos por meio de perguntas, respostas e reações, além de elogio e crítica (SHULMAN, 2014, p. 219).

O exposto leva ao entendimento da relação estreita entre o domínio do conteúdo e a forma como se ensina. Para isto, se faz necessário o domínio do conteúdo a ser tratado para ampliação das possibilidades de compreensão pelos alunos. Também é importante mostrar aos alunos diferentes formas de lidar com esse conteúdo. Desde o elogio até a crítica.

Quanto à avaliação, é um processo que prioriza a verificação imediata do êxito ou não do professor. Assim, usam-se diferentes estratégias, como testes, provas, notas, organização de portfólios, se o ato de ensinar ocorreu interativamente, se houve uso adequado dos materiais. Dessa forma, a avaliação remete à reflexão.

A reflexão pode ser entendida como a reconstrução do que acabou de acontecer. É a oportunidade de revisitar o que foi ensinado e comparar com os objetivos propostos. Essa ação permite que a nova compreensão aconteça, mas não é uma regra ocorrer imediatamente após a avaliação e a reflexão, pois precisa da consolidação dos novos conteúdos.

A partir dessas ações, é possível pontuar a relevante contribuição desse autor para se pensar uma formação de professores e uma prática docente pautadas na ideia de raciocinar pedagogicamente sobre o ensino, ratifica-se que, para esse raciocínio acontecer, é de fundamental importância que o professor domine o conteúdo que será ensinado.

Para Nóvoa (2017), não é possível pensar a formação de professores dissociada do contexto profissional. Assim, suas propostas se concentram na ideia de escola como lugar, lugar que tem a reflexão coletiva como o centro de suas ações, lugar da construção de um conhecimento profissional docente.

Ao pensar o lugar com espaço de construção, como espaço composto por pessoas comprometidas com a profissão docente, o autor explicita quatro características fundantes para o entendimento dessa ideia de lugar.

Na primeira característica, lugar é denominado de *casa comum da formação e da profissão*. Essa casa precisa ter “o carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. [...] Trata-se de construir um “entre-lugar”, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1116). É nessa casa que são tomadas decisões que podem

incidir diretamente sobre a formação inicial, sobre a formação continuada, sobre certas especificidades da profissão. Enfim, é um lugar de articulação entre diferentes instâncias que são imprescindíveis para uma formação docente mais contextualizada.

Na segunda característica, esse lugar é *um lugar de entrelaçamentos*, é a oportunidade para a construção de uma nova relação entre as universidades e as escolas. O autor enfatiza que “toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento” (NÓVOA, 2017, p. 1116). Para explicar esse entrelaçamento, Nóvoa (2017) utiliza duas palavras-chave, a convergência pela importância do ensino ser integrado com temáticas comuns e a colaboração, pois qualquer construção num processo de formação precisa ser integrada, colaborativa e coerente com os propósitos a serem alcançados.

Na terceira característica, o lugar é visto como “*um lugar de encontro*”. Esse encontro é marcado pela produção de novos sentidos para a valorização dos conhecimentos e das experiências adquiridas por todos os envolvidos nesse processo. É de fundamental relevância que exista motivação de ambas as instituições para que o encontro aconteça e seja produtivo. O autor é enfático ao marcar que “é preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da educação básica” (NÓVOA, 2017, p. 1117). Dessa forma, não se tem um encontro hierárquico e sim “um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta” (NÓVOA, 2017, p. 1117). O exposto intensifica que, no processo de formação, não é mais aceitável a ideia de reprodução de teorias dissociadas do contexto profissional e vice-versa. Não é mais tolerável, práticas esvaziadas de sentido e de significado.

Na quarta característica, o lugar que abarca uma casa comum, com entrelaçamentos e encontros, também, é *um lugar de ação pública*. Todo esforço para renovar essa ideia de formação precisa da participação da sociedade de uma forma mais ampla. Os professores precisam ter contato, ter conhecimento da realidade social, das diversidades culturais para se apropriarem dessas experiências que vão compor o seu conhecimento profissional.

Esse lugar com múltiplas possibilidades de construção para a formação docente, também entendido como lugar institucional, “precisa consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição da profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1106). Para isso, se faz necessário, pontuar cinco modalidades a partir do conceito de *posição* que ajudam a consolidar sua proposta para repensar o lugar da formação de professores.

A primeira diz respeito à *Disposição pessoal* – como aprender a ser professor? Está centrada no autoconhecimento, na autoconstrução, na ligação entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais que exigem um envolvimento com as questões culturais, éticas e morais. Assumir essa disposição é estar preparado para um contexto que não tem previsão do que e como vai acontecer.

A segunda pontua a *Interposição profissional* – Como aprender a sentir como professores? A partir da consolidação profissional que ocorre no contato com a profissão, no contexto de atuação. Por isso, a formação de professores “deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1123). Com essa perspectiva, tanto os professores da educação básica quanto os professores universitários assumem papel de formadores e podem dialogar sobre a inserção dos futuros professores na escola.

Na terceira tem a *Composição pedagógica* – Como aprender a agir como professor? A partir do envolvimento num processo coletivo que valoriza o conhecimento profissional docente como “patrimônio da profissão”. Nesse caso, é essencial vivenciar a profissão numa comunidade docente, “ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana” (NÓVOA, 2017, p. 1125). Cada professor é um, e cada um tem que encontrar sua maneira particular de ser professor.

A quarta assinala a *Recomposição investigativa* – Como aprender a conhecer como professor? É importante que os professores realizem estudos, pesquisas sobre as diferentes realidades escolares, sobre o trabalho docente como oportunidade de ampliação do conhecimento de uma dinâmica escolar. É uma expectativa para aproximar os professores desse processo de investigar sua própria profissão.

A quinta trata da *Exposição pública* – Como aprender a intervir como professor? Primeiramente, tem que se considerar que a sociedade tem uma

participação ativa nas questões educativas. A escola pública, como lugar de atuação do professor, é um espaço de construção da democracia. Desse modo, “ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas” (NÓVOA, 2017, p. 1129). Precisa-se garantir esse espaço de discussão, de colaboração que vai permitir uma consolidação dos conhecimentos profissionais de forma mais efetiva.

Em síntese, o autor enfatiza a interdependência entre a formação de professores e a profissão docente ancorado pelas seguintes premissas: uma formação de professores tendo como referência o trabalho escolar; professores mais experientes com papel central na formação; atenção especial às dimensões pessoais; valorização do trabalho em equipe e participação profissional nos espaços públicos de educação.

Para Tardif (2010), pensar a formação do professor é rever a sua profissionalização e, para isso, propõe uma epistemologia da prática profissional. Nesse sentido, essa epistemologia é vista como “o estudo do conjunto dos saberes utilizado realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2010, p. 255). O propósito para uma epistemologia da prática profissional é desvelar esses saberes, é compreender como são utilizados, aproveitados, incorporados nas ações dos professores, considerando os limites e desafios inerentes da prática docente. Também está previsto nesse estudo compreender a natureza desses saberes e o papel que desempenham não só na prática, mas também em relação à identidade profissional dos professores, pois envolvem os conhecimentos sobre a prática.

O conjunto dos saberes está relacionado e é reconhecido na sua amplitude, pois contempla a ideia de saber, saber-fazer e saber-ser. Para melhor compreensão, estes são caracterizados, como: saberes profissionais temporais, saberes profissionais plurais e heterogêneos, saberes profissionais personalizados e situados e saberes docentes como as marcas do ser humano.

Quanto aos saberes profissionais temporais, são saberes adquiridos através do tempo do professor na sua atuação profissional. Estão inseridos nessa perspectiva, a sua história de vida, especialmente, a sua vida escolar. Também compõe esse tempo, a experiência dos primeiros anos de prática profissional que faz com que o professor apreenda formas de ser e de fazer o seu trabalho.

Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos, pois o trabalho do professor é permeado por conhecimentos, habilidades e competências constituindo o que o autor denomina de “amalgama de saberes”. Esses saberes provêm de fontes variadas, como: a experiência de trabalho e com outros professores, sua história de vida, os conhecimentos adquiridos no processo de formação inicial. Complementa ainda que os professores estão sempre envolvidos em situações que visam diferentes inserções mesmo sendo de mesma base.

Os saberes profissionais são personalizados e situados devido às impressões pelos professores dos contextos nos quais estão inseridos em determinado momento e que constituem sua particularidade. O autor, acrescenta que os saberes personalizados são saberes subjetivados que derivam da própria singularidade docente e os saberes situados são saberes de uma situação específica.

Considerando o destaque dado por Tardif (2010) para a relação intrínseca do sujeito com seus saberes profissionais, tem-se, então, que esses saberes carregam as marcas do ser humano entendidos por dois olhares: um voltado para a individualidade enquanto essência para o desenvolvimento do trabalho do professor e o outro para um componente ético e emocional que envolve as intenções, os valores e as tomadas de decisões nas práticas profissionais.

Em suma, as contribuições de Tardif (2000, 2010) enfatizam que os saberes são construídos e constituídos pelos professores nos seus espaços de atuação. Escolher a prática profissional como caminho para entender os processos de apropriação de saberes é uma alternativa para se pensar uma formação de professores voltada para as questões inerentes da profissão docente.

Considera-se relevante acrescentar que a ideia da reflexão e de professor reflexivo como eixo estruturante da formação docente vem sendo alvo de questionamentos. Dentre os questionamentos, considerados relevantes, encontram-se os de Zeichner (2008) quando se propõe a pensar criticamente a formação docente. O autor utiliza, para estruturar a sua argumentação crítica, pontos que envolvem tanto a formação docente quanto a atuação docente.

Inicialmente, Zeichner (2008) sinaliza que os termos reflexão, ensino reflexivo, prática reflexiva, profissionais reflexivos, dentre outros de mesmo campo semântico, se tornaram *slogans* para a área da educação. Muitos programas de formação docente aderiram a esses termos como salvacionistas para implementarem suas reformas educacionais. Critica “o que exatamente se quer

dizer com o uso do termo ‘ensino reflexivo’ em casos particulares e se a ideia dos professores como profissionais reflexivos deveria ser mesmo apoiada” (ZEICHNER, 2008, p. 540), alegando que um modelo pautado, somente, na ideia de reflexão tem muito pouco a dizer sobre as propostas efetivas para a atuação dos professores nas reformas escolares.

Para este autor, a ideia de formação docente reflexiva, limitou os professores a reproduzirem da melhor forma um currículo (pronto) que pudesse elevar o desempenho dos alunos em avaliações externas; os professores não discutem sobre o contexto dos seus trabalhos, sobre os meios para um ensino mais eficaz, o que reduz esse ensino a uma atividade técnica e, também, não conseguem usar a reflexão como uma prática ampliadora do seu trabalho, de suas angústias, de suas dificuldades. A falta, ou a pouca oportunidade para refletirem em conjunto, ou em coletivo, fez com que os professores percebessem os seus desafios como únicos e, não como de outros professores, em outras situações, em outros momentos ou, até mesmo, como problemas de estrutura da educação escolar. Essas limitações, dificuldades, desafios provocaram o que ficou muito conhecido nas formações docentes como esgotamento docente, uma vez que o foco dessas formações recaía sobre os fracassos individuais dos professores. Essa premissa equivocada provocou “uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Para Zeichner (2008) a formação docente reflexiva se pauta em pelo menos quatro premissas. A primeira se refere ao fato de que a formação deveria ter como ponto de partida os cursos iniciais de formação docente, ou seja, esses espaços permitiriam que os alunos em processo de formação, os estagiários, tivessem a oportunidade de vivenciar as escolhas, as adaptações feitas pelos professores em suas salas de aula. Essa vivência tem grande chance de provocar nesses alunos em início de formação “um nível de consciência que os ajuda a enxergar possibilidades, a ver que o que é não é inevitável e isso reflete visões muito particulares” (ZEICHNER, 2008, p. 544). Assim, esses alunos, no momento em que assumissem uma sala de aula, já chegariam com essa ideia de reflexão melhor interiorizada.

A segunda premissa entende a reflexão enquanto uma prática social nas comunidades de professores, espaço para que os professores possam trocar, compartilhar e ampliar experiências profissionais.

A terceira sinaliza que só há desenvolvimento do profissional reflexivo se a reflexão “estiver conectada a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo” (ZEICHNER, 2008, p. 545). Assim, esse desenvolvimento e a tomada de decisão pelos professores não podem ser vistos como fins em si mesmos, precisam contribuir para uma sociedade melhor, caso contrário, não deveria ser apoiada.

A quarta premissa assume que os professores precisam dominar os conteúdos, explicar conceitos complexos que vão ensinar, de maneira mais ajustável àquilo que os alunos já sabem para que, de fato, ocorra uma compreensão mais elaborada do que está sendo ensinado. Para que isso ocorra, é imprescindível que os professores conheçam seus alunos e suas características culturais que vão adentrar a sala de aula junto com eles e, também, realizem um processo avaliativo da aprendizagem dos seus alunos. Os professores precisam, também, saber tomar decisões que possam ampliar a inserção de seus alunos como cidadãos críticos na sociedade na qual estão inseridos. É preciso marcar a importância de uma consciência política diante das escolhas realizadas.

O conjunto de críticas de Zeichner (2008) sobre a reflexão e professor reflexivo sinaliza a confusão conceitual que envolve tanto o uso do termo reflexão quanto às formas como ele foi apropriado pelo discurso de políticas de formação de professores. Como consequências dessa confusão, tem-se uma reflexão controladora dos professores, uma reflexão que não contempla a justiça social como elemento essencial para a transformação da esfera educacional e, para reverter esse quadro, sugere que o trabalho na formação de professores seja articulado com os propósitos dos educadores por uma educação, realmente, efetiva. Isso implica trabalhar na perspectiva da justiça social, na perspectiva de uma sociedade democrática.

A respeito dos rumos que a formação docente vem tomando, sobretudo, nas décadas mais recentes, Nóvoa (2011) também faz apontamentos relevantes. Considera a importância da formação de professores ser desenvolvida de forma articulada com o contexto no qual está inserida. Em sua análise, questiona o fato

do campo da formação dos professores ser embasado por um consenso discursivo dominante que compromete, não só a aprendizagem docente, mas o desenvolvimento profissional dos professores. Enfatiza que esse discurso recorrente foi produzido, curiosamente, por grupos ligados diretamente a esse campo. São os grupos de pesquisadores da área da formação de professores, são os especialistas que compõem as grandes organizações internacionais e a indústria do ensino que cresce (e continua crescendo) intensamente.

Embora esses grupos estejam diretamente ligados ao campo da formação de professores, desenvolvem reflexões das quais os professores não participam. Na maioria das vezes, as propostas apresentadas por esses grupos não se efetivam na prática em virtude desse distanciamento entre quem propõe e quem vai colocar em prática a proposta.

Esse consenso discursivo no campo da formação de professores vem a ser o que Nóvoa (2011) chama de “efeito de moda”

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. [...] E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. É difícil não sermos contaminados por este *discurso gasoso* que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (NÓVOA, 2011, p. 535).

Para que esse discurso não seja mais um modismo educativo, o autor indica três alternativas que podem contribuir para um novo olhar para os desafios do campo da formação dos professores. A primeira alternativa diz respeito a um processo de formação de professores embasado pela profissão, por estudos de caso de situações reais da esfera educacional, como por exemplo: o insucesso escolar; pela análise coletiva das práticas pedagógicas, e por um empenho profissional que tem como foco a busca pela resolução das necessidades e anseios dos alunos, o compromisso social e a vontade de mudança.

A segunda se refere ao redimensionamento dos modos de organização da profissão a partir da ideia de um campo profissional autônomo, onde seja possível trocar, compartilhar com o outro, questões relacionadas à atuação profissional. Quando aborda esse ponto, o autor questiona-se sobre o tempo em que não havia a ênfase num professor reflexivo e, a formação de professores e a atuação profissional, aconteciam. Não por terem todas as soluções, todas as respostas, mas

por se ter a preocupação em resolver os problemas. Projetar num termo a salvação para o campo da formação de professores, como a reflexão, por exemplo, não é, e nem será, a alternativa mais acertada enquanto não houver a participação ativa dos envolvidos no processo de formação.

A terceira alternativa contempla a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. É de suma importância para o campo da formação de professores a construção de um conhecimento pessoal e profissional que possa contribuir para uma efetiva rede coletiva de trabalho, que as práticas de formação, inicial e ou continuada, sejam alicerçadas por um contexto de diálogo profissional e não pela ênfase nos equívocos, na desatualização dos professores, nos fracassos dos professores que acabam se tornando o ponto de partida das políticas públicas de formação de professores.

É possível identificar em Nóvoa (2011) um esforço para encontrar alternativas para uma formação que tenha como base uma estreita inter-relação entre formação e profissão.

Também Tardif, Borges e Malo (2012), para entenderem os sentidos que foram dados à chamada “virada reflexiva”, iniciada por Schön há 30 anos, questionam as consequências dessa proposta para a formação docente e a sua pertinência para os contextos formativos atuais. Esse momento de “virada reflexiva” representa um marco para formulações sobre a formação docente. É partir das contribuições de Schön (1983), que a reflexão passa a ser vista como uma competência a ser desenvolvida na perspectiva de uma racionalidade prática e não numa perspectiva de racionalidade técnica e instrumental, vigente até então. Em um contexto que tem a prática como referência, a reflexão ocorre a partir da problematização, o pensamento do professor, seus saberes, seu julgamento e suas decisões na ação passam a ser considerados relevantes quando se trata de pensar processos de formação docente. Nesse sentido, a reflexão contribui para a melhoria constante da atuação do professor na sala de aula.

Os autores, em suas análises, marcam três avanços decorrentes dessa virada que contribuíram diretamente para uma nova visão da formação de professores. O primeiro avanço se refere à indicação da necessidade de superar a visão instrumental, técnica, e aplicacionista que embasava a formação de professores por não contemplar a prática como foco central da formação inicial. O segundo avanço diz respeito à importância de se estudar a prática do professor para

compreender a sua atividade profissional. Somente dessa forma se torna possível ter acesso ao saber usado pelos professores na sua atuação. O terceiro avanço resulta no entendimento de que a atividade docente é uma atividade profissional, impregnada de dimensões cognitivas que enfatizam a aprendizagem pela ação, pelo fazer, pela problematização. Portanto, uma formação de professores pautada na reflexão como eixo central desse processo, só é possível a partir da lógica da racionalidade prática, da reflexão como competência e do entendimento de professor como um profissional, e não como um técnico.

De acordo com Tardif, Borges e Malo (2012), apesar da relevância da proposta de Schön (1983) para o reconhecimento do professor como um profissional que produz saberes e, tendo esses saberes como base, oriente sua prática profissional, a repercussão e influência dessa proposta se deram de forma diluída e fragmentada. Reconhecem que, após 30 anos, as categorias reflexão, professor reflexivo, prática reflexiva acabam por se tornar categorias políticas e institucionais incorporadas às formulações discursivas utilizadas para a proposição de modos de estruturar e reestruturar o campo da formação e professores. Essas formulações nem sempre consideram os professores e seus saberes.

Em síntese, o

[...] reducionismo do pensamento de Schön a) levou a uma valorização da prática em detrimento do adensamento teórico, b) legitimou a formação contínua do docente como treinamento c) e, finalmente, camuflou a precarização do trabalho docente ao aceitar a substituição do docente pelo monitor e/ou instrutor (DAMASCO, 2013, p. 693).

Alarcão (2011) também faz uma crítica com relação ao uso “aleatório” do termo reflexão como referência para a prática profissional docente. Inicia seus questionamentos apoiada num entendimento adequado de escola reflexiva enquanto uma organização, um espaço de formação que conta com um “conjunto de atores responsáveis pelas funções de organizar, gerir e avaliar os contextos e as atividades conducentes à aprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p. 48).

Para que esta organização seja efetiva se faz necessário o uso de estratégias que utilizem a investigação-ação como modelo formativo de uma formação profissional contextualizada numa consciência profissional reflexiva. Assim, elenca as seguintes responsabilidades:

[...] dinamizar comunidades educativas e acompanhar, incentivando, iniciativas nesse sentido; privilegiar culturas de formação centradas na identificação e resolução de problemas específicos da escola, numa atitude de aprendizagem experiencial e, preferencialmente, no contexto de metodologias de investigação-ação; acompanhar a formação e integração dos novos agentes educativos; fomentar a auto e hetero-supervisão; colaborar na concepção do projeto de desenvolvimento da escola e compreender o que se pretende atingir e qual o papel que devem desempenhar os vários atores; colaborar no processo de autoavaliação institucional, que deve ter o projeto como referência, e analisar as suas implicações; colaborar no processo de monitorização do desempenho de professores e funcionários; dinamizar atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 150).

Para o pleno desempenho dessas ações é importante que a formação inicial seja pautada por elementos que tratem das questões relacionais, técnicas, organizacionais e avaliativas.

No contexto brasileiro, também se encontram autores que têm discutido criticamente a reflexão como eixo estruturante da formação docente. Destacam-se, aqui, as contribuições de Libâneo (2005), Pimenta (2005), Pimenta e Ghedin (2002), e Shigunov Neto e Fortunato (2017).

Pimenta e Ghedin (2002) sinalizam dois eixos críticos relacionados à reflexão e ao professor reflexivo, categorias propostas por Schön (1983) na década de 90. O primeiro diz respeito à proposição de uma atividade reflexiva, entendida como algo distanciado, isolado de um processo mais amplo de formação. O segundo eixo trata da atuação do professor reflexivo dissociada da dimensão contextual que compõe a atividade docente.

Ao se referirem ao contexto brasileiro, os autores questionam o fato de que a prática do conceito de reflexão e professor reflexivo, apesar de integrarem as propostas das políticas de formação de professores, ainda não acontece na realidade. Tem sido vista e utilizada meramente como um adjetivo, uma *expressão de moda*, comprometendo toda a dimensão teórica, política e epistemológica de uma possibilidade para se repensar a formação de professores. Sinalizam, ainda, o risco de esvaziamento desses conceitos no campo da formação de professores, alertando que uma atitude reflexiva necessita, face à interdependência entre os dois aspectos, de um ensino enquanto prática social tanto para o contexto escolar quanto para o contexto social.

Pimenta e Ghedin (2002) pontuam que os currículos normativos dos cursos de formação de professores, por serem pautados pela dissociação entre teoria e

prática, não atendem a uma essência reflexiva. Ratificam que o saber docente não é composto somente da prática, mas de teorias da educação que propiciam diferentes perspectivas de análise para que os professores possam compreender suas práticas numa dimensão contextualizada, porém, as condições de trabalho dos professores nem sempre contribuem para o exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas.

Para Pimenta (2005), pensar num contexto reflexivo, numa prática reflexiva só tem sentido se as práticas forem “práticas docentes crítico-reflexivas, isto é, uma concepção de reflexividade docente que se liga à práxis transformadora” (PIMENTA, 2005, p. 40) permitindo ao professor lidar de forma consciente com suas inquietações, seus desafios, suas problemáticas no contexto de sua experiência profissional.

Assim, para que essa prática alcance o êxito esperado, é indispensável que, ao invés de um modismo, ela se torne realidade nos seus contextos de atuação docente. Para isso, se faz urgente a proposição de políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, que favoreçam o entendimento adequado da ideia de reflexão; a articulação entre teoria e prática na reorganização curricular para que, na prática, os professores tenham subsídios para atuarem em diferentes situações do cotidiano escolar, e condições de trabalho com salários e jornadas integrais que favoreçam um exercício profissional crítico e reflexivo.

Libâneo (2005), do mesmo modo que Pimenta e Ghedin (2002), enfatiza, de maneira crítica, que para se ter uma experiência reflexiva é importante vivenciar, ultrapassar os limites impostos pelo imediatismo. É de suma importância considerar os contextos que envolvem determinada situação. Dessa forma, os contextos sociopolítico e cultural se fazem necessários para melhor compreensão na tomada de decisão. Por isso, usar a terminologia “professor reflexivo” pode ser um mero reducionismo da prática profissional.

Nessa perspectiva, para que o conceito de reflexão possa ser melhor entendido numa situação profissional, se faz necessário perceber que

[...] a reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar (LIBÂNEO, 2005, p. 76).

Essa postura esperada de um profissional para que possa ser considerado reflexivo implica numa formação que propicie momentos de aprofundamento de conteúdos que possam aprimorar e ampliar o horizonte dos professores para analisarem criticamente determinadas situações do cotidiano escolar. Como consequência dessa nova perspectiva de prática profissional, tem-se a possibilidade de uma formação mais sólida e significativa para todos os envolvidos nesse processo de formação.

O autor destaca a relevância de se considerar a dinâmica da sala de aula aliada aos conteúdos dos cursos de formação como referência para a reflexão na prática. A falta dessa articulação faz com que a reflexão ocorra de maneira fragmentada, incompleta, impossibilitando uma reflexão crítica da ação do professor.

Por isso, se apropriar das teorias da educação é o caminho mais acertado para que a prática seja transformadora e os profissionais possam ser conscientes de suas atitudes e, de posse desses conteúdos, ter subsídios teóricos para compreender as limitações institucionais, históricas, sociopolíticas e culturais do contexto no qual estão inseridos.

Shigunov Neto e Fortunato (2017) trazem questões sobre o uso da reflexão e de professor reflexivo, proposta por Schön (1983), e utilizada nos cursos de formação inicial e continuada de professores no contexto educacional brasileiro. Inicialmente, suas contribuições tratam da questão conceitual que, para eles, ainda é vista como “bordões vazios na área de formação de professores” (SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017, p. 7).

Tomando como base que a reflexão está embasada na ideia do aprender fazendo, na ideia de um professor que busca sua autoformação de forma consciente, com uma atuação político social que contribua diretamente para a formação da cidadania, sugerem que o conceito de professor reflexivo não seja utilizado como complemento, e sim como uma categoria.

Ficam evidentes, a partir do que se apresentou até aqui, fragilidades, tensões e contradições que envolvem a formação docente. Especialmente, dentre essas, merece destaque a relação formação/ação, teoria e prática como uma questão inconclusa tanto para as políticas públicas de formação, inicial e continuada, quanto para as propostas curriculares dos diferentes cursos voltados para a formação docente.

Cabe acrescentar, a partir dos questionamentos propostos pelos diferentes autores, que o que está em discussão não é a relevância, ou mesmo a pertinência da reflexão para o contexto da formação de professores, mas, os usos, interpretações e apropriações que dela se tem feito.

3 Encaminhamento metodológico

Este capítulo tem como objetivo apresentar os encaminhamentos metodológicos do presente estudo. Primeiramente, apresentam-se a caracterização e os procedimentos da produção de dados utilizados na pesquisa. Em seguida, as questões éticas para autorização da pesquisa, como: pareceres do Departamento de Educação e do Comitê de Ética da PUC – Rio e autorizações para pesquisar na SME/DC. Posteriormente, as etapas do estudo, a caracterização do contexto e a análise e interpretação dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa qualitativa

No que diz respeito ao encaminhamento metodológico, este estudo de natureza qualitativa caracteriza-se pelo seu caráter analítico-descritivo. Considerando-se os objetivos e o objeto investigado, a opção pela abordagem qualitativa se justifica, especialmente, por “[...] seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Também, por possibilitar

[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

A pesquisa qualitativa permite, ainda, que o pesquisador, ao manter uma maior aproximação “com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente”, perceba elementos do contexto que os influenciam. Desse modo “as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são as essenciais para que se possa entendê-lo. Da mesma maneira, as pessoas, os gestos, as palavras estudadas devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Quanto ao caráter analítico-descritivo, este foi selecionado por descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de

relações entre variáveis (GIL, 1991). Não se ocupa em explicar os fenômenos, embora sirva de base quando tal explicação se faz necessária (VERGARA, 2000).

3.1.1 Procedimentos da produção de dados utilizados na pesquisa

Utiliza-se como instrumento de produção de dados, a leitura de documentos oficiais da Rede de ensino municipal de Duque de Caxias, a observação e as entrevistas semiestruturadas.

Neste estudo, os documentos selecionados para caracterização da Rede pesquisada são: o Plano Municipal de Educação, o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica da SME/DC. Esses documentos foram escolhidos por apresentarem as concepções e normatizações da Rede em relação à função orientadora do ensino. O conhecimento dessas concepções e normatizações permite um melhor entendimento das aproximações ou distanciamentos com as formas de percepção dos orientadores pedagógicos.

A observação é vista como uma oportunidade para que o pesquisador possa ter momentos de inserção na realidade dos orientadores pedagógicos. Neste sentido, Marcondes (2010) sinaliza que

[...] o pesquisador precisa ter uma participação ativa nessa realidade cultural para apreender esse sistema de significados em seu sentido mais completo, que, na maioria das vezes, não é explícito, nem sempre é o construído por regras ou normas manifestas (MARCONDES, 2010, p. 28).

Prevê-se, como forma de aproximação com a SME/DC e de uma compreensão mais abrangente, a realização de observação das reuniões da Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional da SME/DC com os orientadores pedagógicos desta Secretaria de Educação. Cada uma das reuniões foi registrada em um diário de campo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), utilizar o diário de campo é a oportunidade que o pesquisador tem de relatar de forma minuciosa o que ouve, vê e pensa no momento da produção dos dados.

No que diz respeito ao uso de entrevistas, vale ressaltar as contribuições de Duarte (2004) sobre a importância deste procedimento de coleta de dados como oportunidade da interação entre os sujeitos, sem perder o rigor metodológico.

[...] as entrevistas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe

permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo [...] (DUARTE, 2004, p. 215).

Assim, para se obter um bom resultado com as entrevistas, a autora em questão, sugere ao pesquisador:

[...] ter muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa; conhecer, com alguma profundidade, o contexto no qual deseja realizar seu estudo; ter introjetado o roteiro da entrevista; possuir autoconfiança e segurança; manter algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

Diante das contribuições apresentadas por Duarte (2004), as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com orientadores pedagógicos das Unidades Escolares da SME/DC (Apêndice I), para levantamento das seguintes informações: as atribuições do orientador pedagógico; a atuação com os professores alfabetizadores; a relação com a SME/DC, especificamente com a Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional (CSOE), as determinações dos documentos, entre outras.

Tomou-se como ponto de partida, os dados fornecidos pela Coordenadoria de Gestão de Pessoal da SME/DC, segundo os quais esta Rede conta com aproximadamente 250 orientadores pedagógicos. De posse dessa informação inicial, mapeou-se, inicialmente, a distribuição do quantitativo de orientadores pedagógicos da SME/DC por distrito. Em seguida, considerando as limitações de tempo e espaço, escolheram-se, a partir de um critério de proporcionalidade, 10 orientadores pedagógicos de diferentes escolas, contemplando, pelo menos uma escola de cada distrito.

As entrevistas foram iniciadas após 3 (três) reuniões com a CSOE. Elas foram realizadas a partir do tempo disponível do orientador pedagógico para conversar com o pesquisador, na escola onde o OP atuava; utilizou-se um gravador para o registro das falas e um diário de campo para fazer anotações complementares de expressão, entonação e siglas no intuito de garantir a fidedignidade no momento da transcrição. Ratifica-se que as gravações foram realizadas mediante a autorização prévia dos orientadores pedagógicos e que os nomes utilizados para identificá-los são fictícios.

3.2 Questões Éticas

O projeto foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/Rio, no mês de setembro de 2017 e aprovado em outubro do mesmo ano, conforme Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC – Rio nº 2017 -57 (Anexo III).

Para solicitar a entrada no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, no qual o estudo foi realizado, o pré-requisito não era a aprovação do Comitê de Ética da instituição da pesquisadora, mas, ter o projeto aprovado na Qualificação I (realizada em novembro/2016). No mês de junho de 2017, foi solicitado ao Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire (CPFPPF) da SME/DC, autorização para a pesquisa. Este é o setor responsável pelas pesquisas realizadas nesta Rede de ensino. O parecer Favorável (Anexo II) foi emitido, no mesmo mês e ano, acrescido de dois encaminhamentos: um para a Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional e outro para a Coordenadoria de Estatística (CE). Essas autorizações foram indispensáveis para o acesso às informações para o estudo em questão.

A CSOE se ocupa das questões mais relacionadas à atuação do orientador pedagógico, e a CE pelos dados quantitativos da SME/DC. Assim, foi solicitado o quantitativo de orientadores pedagógicos que atuam no ciclo de alfabetização nos 4 (quatro) distritos deste município.

Aos sujeitos envolvidos nas entrevistas e observações foi explicada a importância da confidencialidade e do anonimato das informações recebidas. Dessa forma, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III) que foi entregue aos participantes da pesquisa, em duas vias que foram assinadas e devolvidas, uma para o entrevistado e a outra para a pesquisadora.

3.3 Etapas da pesquisa

Em termos do seu desenvolvimento, o presente estudo indica as seguintes etapas:

3.3.1 Levantamento do referencial teórico

Primeiramente, realizou-se uma revisão bibliográfica com o levantamento da produção acadêmica sobre orientador pedagógico no Banco de Teses da

CAPES e o levantamento de material bibliográfico e de outras mídias sobre os seguintes temas:

- Formação de professores: panorama inicial (ALARCÃO, 1996; DEWEY, 1959; FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; LIBÂNEO, 2005; NÓVOA, 2007, 2011; PIMENTA; GHEDIN, 2002; SHULMAN, 2014; SHIGUNOV NETO; FORTUNATO, 2017; TARDIF, 2000; TARDIF; BORGES; MALO, 2012; ZEICHNER, 2008);
- Marcos estruturadores da atuação do orientador pedagógico, segundo as indicações da legislação educacional brasileira (Lei 4024/61; Lei 5692/71; Lei 9394/96; Resolução CNE/CP nº 1/2006, nº 2/2015; Resoluções CNE/CEB nº 4/2010);
- Atribuições do orientador pedagógico na implementação da proposta pedagógica, segundo as principais áreas de atuação (LOMONICO, 2005; PRYZBYLSKI, 1985; RANGEL, 2003; SPERB, 1976; ALMEIDA; PLACCO, 2011; ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016);
- A atuação do orientador pedagógico e as estratégias de mobilização da comunidade escolar (ARAÚJO, 2000; BORDIGNON; GRACINDO, 2001; FORTUNA, 2001; HORA, 2007; MAGALHÃES, 2005; PARO, 2000; PASCHOALINO, 2017; PATEMAN, 1992; RAAB, 2016; SACRISTÁN, 2002; SAVIANI, 1992).

3.3.2 Levantamento dos documentos da SME/DC

O levantamento dos documentos da SME/DC foi selecionado a partir dos que definem a natureza da função do orientador pedagógico: Plano Municipal de Educação; Proposta Pedagógica (volume 1 – Escola em movimento: pressupostos filosóficos; volume 2 – Escola em movimento: uma construção permanente) e o Regimento Escolar.

3.3.3 Proposição de categorias para a fundamentação teórica

Para organização dos referenciais, seguem as categorias elaboradas:

- A função orientadora do ensino: nomenclatura e atribuições
- Os desafios do orientador pedagógico na escola pública: a alfabetização em foco
- Formação de professores: questões de base

3.3.4 Proposição de categorias para a análise dos dados

As categorias temáticas que organizam a apresentação dos dados e resultados emergiram da leitura e releitura do conteúdo das entrevistas. São elas:

- Características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores;
- Percursos de formação e atribuições do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces;
- Formas de interação entre a escola e o OP e a equipe da SME/DC;
- Implicações da gestão democrática na atuação do orientador pedagógico.

3.4 Caracterização do contexto investigado

Para melhor caracterização do contexto investigado, optou-se pela seguinte organização: primeiramente, apresenta-se o município de Duque de Caxias e a sua Rede de ensino, os documentos que tratam da função orientadora do ensino e, em seguida, a CSOE que é a coordenadoria na qual os orientadores pedagógicos se inserem profissionalmente.

3.4.1 O contexto da pesquisa: município de Duque de Caxias

O município de Duque de Caxias se localiza numa mesorregião identificada como Baixada Fluminense, composta por 13 municípios. Duque de Caxias é um município extenso e dividido em quatro distritos: Duque de Caxias (1º), Campos Elíseos (2º), Imbariê (3º) e Xerém (4º).

Quanto a sua Rede de ensino, o município apresenta uma média de 170 escolas, 5.700 professores, 1.400 funcionários da Educação e aproximadamente 80 mil alunos. O calendário letivo desta Secretaria garante grupos de estudos, planejamentos e momentos de integração entre os profissionais da Secretaria e os professores e, entre estes, a família e a escola. Estes encontros são propostos e pré-definidos pelo Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire – CPFPPF.

A SME/DC é dividida em setores e coordenadorias, além de um departamento jurídico, que atendem e colaboram para efetividade dos serviços nas Unidades Escolares. Vale ressaltar que este estudo está estritamente relacionado a Subsecretaria de Ensino (SSE), em especial, à Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional.

3.4.2 O que dizem os documentos da Rede de Ensino da SME/DC

No que diz respeito aos documentos, foi realizada uma seleção a partir dos que definem a natureza da função do orientador pedagógico: Proposta Pedagógica (volume 1 – *Escola em movimento: pressupostos filosóficos*; volume 2 – *Escola em movimento: uma construção permanente*); Plano Municipal de Educação e o Regimento Escolar.

A leitura dos documentos da Rede tomou como foco aspectos relacionados aos encaminhamentos básicos apresentados, as contribuições para a supervisão e/ou orientação pedagógica, indicações para a alfabetização e para a formação continuada dos profissionais da educação.

A proposta pedagógica está organizada em dois volumes que detalham seus fundamentos. O volume 1 apresenta a matriz teórico-filosófica que inspira a proposta, e o volume 2 apresenta os caminhos para a prática pedagógica. Os dois volumes podem ser encontrados no formato impresso e digital, no site da SME/DC.

No volume 1, detalham-se os Princípios Teórico-Filosóficos. Quanto aos encaminhamentos básicos apresentados, esse volume se organiza a partir do slogan “Escola em Movimento”, ou seja

[...] os seres humanos são seres em construção, dinâmicos e que se constituem na e pela ação. Essa ação, por sua vez, se dá nos partilhamentos, nas trocas, na aceitação da diversidade como produtiva, no protagonismo de todos os atores da comunidade educacional e na preocupação com a cidadania. Inova-se também na medida em que não se constitui em guia de como organizar a ação pedagógica, mas sim, preocupa-se em oferecer um texto fundador, que permite refletir sobre essas ações, que inspira a busca de alternativas, sem, contudo, fechar-se em si mesma (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.6).

Assim, tem-se uma preocupação com os sujeitos que estão inseridos nesse processo educacional. Processo que precisa contemplar uma ação pedagógica que vai priorizar os sujeitos que são vistos como protagonistas dessa ação. Pensar uma escola em constante movimento é pensar “ações criativas e comprometidas com a qualidade de vida de todos os envolvidos neste processo de educação” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.2) de modo que essas ações sejam ratificadas pela construção coletiva de todos os profissionais que compõem, não só a escola, mas a Rede como todo.

A concepção privilegiada é de base sociointeracionista, justificada pelo entendimento de sujeito na sua dimensão social e construtora de sua história de sua cultura. É esse sujeito, em interação com o outro, que é esperado no interior das escolas, priorizando a valorização e a produção de novos saberes.

Para o alcance dessa reelaboração de saberes, que enfatiza a formação de sujeitos comprometidos com a coletividade, destaca-se como relevante alguns dos objetivos que devem estar presentes nas escolas.

[...] Conhecer, respeitar e valorizar a riqueza e a diversidade cultural; Participar como ser atuante do processo de construção do conhecimento, visando a autonomia no pensar e agir; Compreender os vários aspectos da vida, do trabalho e ser capaz de assumir seu próprio processo de aperfeiçoamento contínuo para o desenvolvimento de sua função e da melhoria constante de suas condições de trabalho na sociedade; Atuar como cidadão crítico, participando do grupo social no qual está inserido, através da reivindicação dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres e da intervenção de forma consciente e criativa na vida em sociedade para a transformação da realidade (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.21).

Assim, a proposta da “Escola em movimento” indica movimentação, dinamismo, construção que perpassa a coletividade colocando a escola como “agente modificador da realidade” ao priorizar a participação de todos os atores envolvidos no processo de construção dessa escola.

Em termos das contribuições para a Supervisão Pedagógica e/ou para a Orientação Pedagógica, o documento sinaliza que a supervisão pedagógica é apresentada como especialista, cuja atribuição está fundamentada na relação de coerência e diálogo com a equipe diretiva e os professores, em busca da coletividade para a “construção da escola participativa, plural, compromissada com o conhecimento, a ética, a cultura” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 5). Assim, “todo o esforço na produção do diálogo implica no alargamento de relações solidárias entre sujeitos com capacidade de criticar, dar sugestões, auto avaliando-se e co-responsabilizando-se [...] na escola” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 27). Mais uma vez, ratifica-se a relevância de uma dinâmica escolar pautada na e para a ampliação de um processo de parcerias, de solidariedade, de construção de sujeitos sempre em movimento.

Quanto ao foco para a alfabetização, marca a importância de se considerar o sujeito de forma ampla e em todas as suas capacidades, dando a entender que o processo educacional será permeado por essa valorização do sujeito.

No que diz respeito à formação continuada do professor, esta é vista como uma formação permanente que privilegia o desenvolvimento profissional em articulação com as escolas, e também como progressão funcional baseada na qualidade e na competência dos profissionais. Periodicamente, oferecem formação continuada com foco nas necessidades apresentadas pelos profissionais da educação. Dessa forma, busca-se

[...] a valorização garantindo aperfeiçoamento permanente, com inúmeros encontros e diálogos entre diferentes profissionais de vasta experiência e reconhecimento, em âmbito regional e nacional, e que estão comprometidos com a valorização da escola pública e, consequentemente, com uma educação voltada para a emancipação humana (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.25).

O exposto marca essa formação como um momento de discussão e reflexão de diversos temas sobre as rotinas, tempos e espaços, planejamentos e projetos, dentre outros, com diferentes profissionais que podem contribuir para que as práticas pedagógicas sejam mais consistentes, respeitando as diferenças, as formas de interação, a história de vida dos sujeitos que fazem parte dessa escola. Essa formação também é entendida como formação cultural que dá acesso à “Literatura, museus, teatros e à produção de textos, a falas, à palavra viva, à expressividade” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.25). Desse modo, tem-se uma prática permeada por movimentos que articulam teoria e prática, e que fundamentam o fazer cotidiano e a construção coletiva.

No volume 2, da Proposta Pedagógica, – *Escola em movimento: uma construção permanente* – os encaminhamentos básicos apresentados detalham a proposta curricular em termos das concepções, fins e finalidades da escola.

Para a construção da proposta curricular dessa Rede de Ensino, conforme já sinalizado anteriormente, foi um processo permeado por reflexões e teve como marco os seguintes pressupostos: o filosófico-sociológico, o epistemológico e o didático-metodológico.

Quanto ao filosófico-sociológico, as questões foram em torno da inserção em diferentes contextos, como o sociopolítico, econômico e cultural; na concepção de homem; nos valores usados para a formação. Já o epistemológico, teve como foco o conhecimento enquanto construção coletiva, enquanto um conhecimento dinâmico. O pressuposto didático-metodológico se deteve sobre o processo de ensino-aprendizagem “que favorece a elaboração crítica dos

conhecimentos ao valorizar as relações solidárias e democráticas, na perspectiva da pesquisa como princípio educativo e caminho para um trabalho interdisciplinar” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p.10).

Assim, a construção curricular elege uma perspectiva “de construção democrática durante todo o processo [...] com questões que a escola e o currículo não podem mais ignorar, porque elas são próprias desses novos tempos em constante transformação” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 4). Essas questões são direcionadas às visões particulares dos sujeitos envolvidos nesse processo, enfatizando sua participação efetiva na construção de uma “Escola em Movimento”.

As referências teóricas de base, explicitadas na proposta, se inspiram em autores, como:

- Morin (2000) com os setes saberes necessários à educação: as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.
- Vasconcellos (2000) com os instrumentos e elementos metodológicos e processuais que indicam uma ação pedagógica pautada nos aspectos históricos, antropológicos e epistemológicos da educação e os contextos em que é realizada.
- Nogueira (2000) com a pedagogia de projetos, por ser uma das estratégias que permite o uso de diferentes mecanismos para uma aprendizagem escolar mais efetiva.
- Zabala (1998) com ideia do fazer pedagógico como um conjunto de ações a partir dos conhecimentos conceituais, atitudinais e procedimentais.
- Santomé (1998) com a visão de um currículo integrado que contemple questões sociais essenciais e problemas cotidianos específicos das unidades escolares.
- Fazenda (1994) com a interdisciplinaridade como base para o desenvolvimento do currículo.

Percebe-se que a proposta curricular tem como fundamentação teórica de base as múltiplas possibilidades de se pensar a prática educativa mais global, mais ampla.

A proposta curricular direcionada como ciclo de alfabetização está estruturada por áreas do conhecimento. A área do conhecimento destacada nesse estudo é a Área Curricular de Linguagem. A escolha por essa estrutura é justificada por não limitar conhecimento a uma disciplina específica. Assim, “o conhecimento por área curricular permite buscar estruturas, conhecimentos epistemológicos, saberes que unificam os conteúdos diversificados e tornam o processo de aprendizagem mais global, menos parcializado” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 36).

Em termos das contribuições para a Orientação Pedagógica, esta recebe destaque na parte referente às Contribuições Pedagógicas para a Construção do Currículo Integrado, com a seguinte denominação “Refletindo sobre a ação de orientação Pedagógica à luz do Currículo Integrado” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 125-127). Inicia com o papel da orientação pedagógica, visto como acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, com a especificidade da coordenação das atividades pedagógicas, ou seja, “a articulação do trabalho coletivo desenvolvido num clima democrático e integrador” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 125), que atua na organização do trabalho coletivo numa perspectiva democrática e integradora. Pensar esse trabalho do orientador pedagógico é pensar que sua função atua na mediação da organização escolar, no planejamento e na execução do trabalho docente. Essa função busca orientar o trabalho do professor para além das suas atribuições, buscando romper com a ideia de regulação, de controle. A orientação pedagógica busca o trabalho participativo com vistas à responsabilidade social.

A importância desse profissional, ao mesmo tempo em que acolhe, é questionar sobre o que é realmente relevante para a formação de professores. Uma vez que ao orientador pedagógico cabe a tarefa de auxiliar, mediar, propor ações, ou seja, a reflexão da ação educativa.

O documento em questão marca que

o Orientador Pedagógico deve assumir uma postura de quem acredita que a (re) construção do currículo, dada a sua importância e complexidade, não poderá ser uma tarefa solitária, mas uma responsabilidade coletiva. Deve assumir a postura de parceiro, coordenando as discussões, orientando sua organização e considerando os Pressupostos Filosóficos da nossa Rede Municipal de Ensino como fonte principal de orientação desse trabalho (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 126).

Diante da explicitação sobre o orientador pedagógico, o que se evidencia é a postura de um profissional que invista no planejamento de um currículo que garanta a aprendizagem dos alunos, respeitando suas particularidades, garantindo um currículo integrado.

Quanto ao foco para a alfabetização, o trabalho desenvolvido nessa etapa da escolarização, segundo a proposta curricular, visa o desenvolvimento da língua escrita nesse momento de formalidade da aprendizagem. Enfatiza a importância do planejamento de situações cotidianas que permitam a reflexão sobre a língua, a análise e a caracterização de diferentes tipos de textos, a organização dos textos, a escrita ortográfica e a coerência textual.

Os conteúdos atitudinais (ZABALA, 1998), estão organizados pela etapa da escolarização referente à primeira etapa do ensino fundamental e não, especificamente, para o ciclo de alfabetização. Dentre outros, destacam-se o reconhecimento do uso da linguagem escrita e oral adequadamente em diferentes espaços sociais, respeitando as diferenças existentes em cada um; o cuidado com o material escrito pessoal e coletivo; a qualidade das produções escritas.

Quanto aos conteúdos conceituais, os principais estão voltados para a diferenciação entre os símbolos alfabéticos e os demais; o reconhecimento de funções e características de diferentes gêneros textuais; a compreensão do funcionamento do sistema alfabético e de convenções ortográficas; a distinção entre elementos presentes na produção oral em momentos formais ou informais.

Diante do exposto, os conteúdos procedimentais mais relevantes para o ciclo são

a escuta de textos lidos em voz alta; leitura de diferentes tipos de texto previstos para o Ciclo, combinando a decifração com estratégias antecipatórias; reflexão sobre o sistema de escrita e a organização da língua; análise textual, observando características dos textos informativos, narrativos e poéticos; produção de textos a partir de outros conhecidos (reescritas e decalques); produção de diferentes tipos de texto, adequados às situações propostas; revisão textual em parceria, com foco em aspectos discursivos e ortográficos; utilização do dicionário para resolução de dúvidas sobre a escrita e reconhecimento de diferentes sentidos das palavras; emissão de opiniões sobre o que leu ou ouviu; participação em situações mais formais de intercâmbio oral (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 36).

É perceptível que o foco nessa área esteja voltado para a competência discursiva do sujeito ao permitir elementos que favorecem o domínio da Língua Portuguesa preparando esses sujeitos para as diferentes situações comunicativas.

No que diz respeito à formação continuada, esta é tratada como “espaço específico de reflexão, criação e reelaboração de conhecimentos” (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 145). Assim, deve-se ter claramente um investimento na formação e no desenvolvimento dos professores e das unidades escolares. A proposta pedagógica da Rede evidencia os seguintes pilares para concretude da política pública de formação continuada de professores:

1. condições salariais condignas que permitam dedicação, atualização e fomentem o estudo e a pesquisa. Condições estas que contribuirão significativamente para melhorias do exercício profissional dos professores;
2. garantia de um espaço físico atraente e convidativo à pesquisa e leitura nas unidades escolares.
3. horário de trabalho pedagógico coletivo, assegurado através de grupos de estudo planejados dentro da carga horária do professor, constituindo uma formação permanente que tem a escola como *lócus* de discussão e análise de teorias e práticas, como possibilidade de ajudar a fazer o enfrentamento dos problemas cotidianos;
4. complementação pedagógica que se estabeleça a partir da organização pedagógico-administrativa do horário de trabalho do professor, com a clara intenção de estabelecer coletivos de discussão de propostas e temáticas que atendam às aspirações e necessidades do professorado;
5. garantia de participação coletiva dos professores em discussões para implementação de propostas pedagógicas, estabelecimento de metas e providências necessárias para a concretização, bem como na avaliação das mesmas;
6. fortalecimento dos projetos pedagógicos gestados no interior das escolas, proporcionando as condições humanas e materiais que viabilizem a execução dos mesmos. Apoio e investimento em formas mais criativas de pensar e organizar a escola [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2002, p. 145).

O documento indica uma abordagem mais geral que incide, especialmente, sobre os fundamentos. A atuação que promove a construção coletiva, não só por meio da formação continuada, mas por todas as ações que envolvem o ensino-aprendizagem.

O Regimento Escolar desta Secretaria é um documento oficial que fixa a estrutura organizacional administrativa, didático-pedagógica e disciplinar das unidades de ensino, sinaliza a responsabilidade de cada unidade escolar de construir sua proposta pedagógica e apresenta, detalhadamente, as atribuições dos profissionais da educação.

Considerando o foco deste estudo serão apresentados aspectos relacionados à alfabetização e aos orientadores pedagógicos.

Em termos das contribuições para a orientação pedagógica, o documento sinaliza que esta função compõe tanto a Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica da Unidade Escolar quanto a Equipe Diretiva, conforme exposto nos artigos a seguir

Art. 8º – A Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógica da Unidade Escolar é constituída pelo Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional, Secretário, Dirigente de Turno, Professor Regente, Mediador de Tecnologia Educacional, Dinamizador de Biblioteca e Dinamizador de Leitura.

Art. 9º – A Equipe Diretiva composta pelo Diretor, Vice-Diretor, Orientador Pedagógico, Orientador Educacional e Dirigente de Turno [...] (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 5-6).

O documento explicita, de uma forma geral, que a Equipe Diretiva “deve coordenar ações coletivas e integradoras, visando ao desenvolvimento de relações democráticas no interior da Unidade Escolar com a colaboração do Conselho Escolar” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 5-6). Especificamente, a orientação pedagógica e educacional, tem como objetivo “dinamizar o desenvolvimento pessoal e profissional do educador e do educando, articulando as ações pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar, coordenando e avaliando as atividades de caráter técnico-pedagógico do processo ensino e aprendizagem” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 9). Em seguida, apresenta as atribuições de cada profissional detalhadamente.

A orientação pedagógica é apresentada na parte intitulada “ORGANIZAÇÃO ESCOLAR – DOS RECURSOS HUMANOS”, na seção IV, artigo 18, as seguintes atribuições:

I-promover a articulação teoria e prática, sob a perspectiva de Processo, em parceria com toda comunidade de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; II-promover a integração entre o Corpo Docente, Discente e Administrativo, contribuindo para a melhoria da Ação Educativa, fundamentada no Projeto Político-Pedagógico da Unidade Escolar; III-orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as determinações da Lei 9394/96 e demais disposições legais pertinentes; IV-encaminhar à Secretaria de Educação os documentos solicitados; V-orientar, acompanhar e assinar os relatórios descritivos dos alunos, os diários de classe e documentos afins; VI-desenvolver procedimentos que contribuam para o conhecimento/interação na relação professor-aluno em situação escolar específica efetivando a implementação de metodologia de ensino

que favoreça a aprendizagem e desenvolvimento; VII-cumprir as atribuições da Equipe Diretiva (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 9).

A partir da leitura deste Regimento, percebe-se um foco para aspectos administrativos e pedagógicos como um todo.

No que diz respeito à alfabetização, nesta Rede de ensino, é denominada de Ciclo de Alfabetização, e compreende os três primeiros anos de escolaridade da 1ª etapa do Ensino Fundamental. É entendido como um processo contínuo de aprendizagem num período de três anos, e a avaliação dos alunos é realizada “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento do aluno podendo haver retenção apenas ao final do 3º ano de escolaridade; salvo em casos de frequência inferior a 75% em que poderá haver retenção desde o 1º ano” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 31).

Quanto à formação continuada, pode ser encontrada no capítulo I – EQUIPE TÉCNICO-ADMINISTRATIVO-PEDAGÓGICA, na seção I, no artigo 10 destinado à Equipe Diretiva, conforme segue: “promover a formação continuada através de grupos de estudo a todos os profissionais da Unidade Escolar”. No capítulo IV – CONSELHO DE CLASSE E REUNIÕES PEDAGÓGICAS, na seção II, no artigo 112 que trata das reuniões pedagógicas que tem como um dos seus objetivos “possibilitar a formação permanente da Equipe Técnico-Administrativo-Pedagógico e Equipe de Apoio” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 6 e 39).

O Plano Municipal de Educação (PME) é um dos processos de articulação da política educacional para a garantia da educação pública e privada, um instrumento de gestão dos municípios e, em Duque de Caxias, foi construído numa perspectiva democrática e coletiva em busca de um sistema de educação de qualidade, de acordo com os interesses da população caxiense.

Em termos das contribuições para a orientação pedagógica, detalha a Divisão de Supervisão Educacional, setor responsável pelas visitas regulares às escolas e no seu atendimento, sendo este, o setor que contempla o orientador pedagógico nesta Rede de ensino. Dentre os objetivos e metas destinados a esse setor, destacam-se a orientação, a proposição de estratégias, a elaboração e atualização do PPP da escola; o acompanhamento, a participação e organização do plano de ação da equipe técnico-pedagógica; proposição de estudos, junto com a equipe técnico-pedagógica, dos Pressupostos Teóricos que embasam a Proposta

Pedagógica desta Rede de ensino; acompanhamento do trabalho administrativo das unidades escolares, entre outros.

No que diz respeito à formação continuada dos profissionais da educação, o PME destaca uma parte do documento intitulada “Formação e valorização dos profissionais da educação, formação continuada e em serviço”, detalhando essa formação. Vale ressaltar a ênfase dada ao “registro de que as garantias dessa formação foram fruto de muitas reivindicações dos profissionais da educação” (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 147).

Apresenta o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação do Município que institui a estruturação das carreiras, assegurando a mudança de níveis pela valorização da formação profissional e ainda pelo tempo de serviço, garante a gratificação por regência de turma e de “difícil acesso”, e o Estatuto dos Servidores do Município de Duque de Caxias que institui o regime jurídico garantindo os direitos e vantagens para os profissionais.

O PME prevê políticas públicas que garantam a valorização, a formação inicial e continuada dos seus profissionais, a melhoria das suas condições salariais e de seus trabalhos.

Enfatiza a importância de se

assegurar, dentro da carga horária de trabalho, um programa de formação continuada aos profissionais da educação da rede pública, por meio de cursos, seminários, oficinas, grupos de estudo e palestras para todos os interessados de acordo com as necessidades, sem prejuízo para o educando (DUQUE DE CAXIAS, 2014, p. 152).

Diante do exposto, se faz necessário uma carga horária destinada à formação continuada dos profissionais da educação desta Rede de ensino, sem prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.

A respeito da nomenclatura a SME/DC adota orientador pedagógico e utiliza, indistintamente, referenciais teóricos que usam o termo supervisão, coordenação. Mais uma vez, as atribuições se sobrepõem à nomenclatura. É possível perceber que não há uma definição para a proposição de formação para os profissionais da educação. Tem-se formação continuada e formação permanente como possibilidades de formação.

3.4.3 A Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional – CSOE

A SME/DC é composta por diferentes setores e coordenadorias. Dentre estes, a CSOE que compõe um dos espaços de diálogo deste estudo, apresenta como missão

supervisionar o funcionamento, a escrituração e o cumprimento das disposições legais às quais estão submetidas as Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias, orientando e avaliando as ações de caráter técnico, administrativo e pedagógico, através de acompanhamento sistemático e oferta de formação continuada junto às equipes Diretivas, articulando as relações interpessoais dos profissionais da Comunidade Escolar, valorizando e socializando as práticas educativas desenvolvidas na referida Rede (DUQUE DE CAXIAS, PORTFÓLIO, 2017, p.15).

Dentre as ações de responsabilidade desta Coordenadoria estão

acompanhar o planejamento e execução das ações estabelecidas para o cumprimento do Projeto Político Pedagógico (PPP); acompanhar as ações sobre os aspectos pedagógicos às Unidades de Ensino; coordenar ações que contribuam para a promoção dos processos de ensino e aprendizagem; comunicar às unidades de ensino as normas e orientações emanadas da Secretaria Municipal de Educação e acompanhar seu cumprimento; monitorar os resultados do desempenho dos alunos propondo ações preventivas e corretivas junto à equipe gestora da unidade escolar; prestar assistência direta às unidades de ensino; exercer outras atividades pertinentes à Subsecretaria de Ensino; e demais incumbências delegadas pela SSE (DUQUE DE CAXIAS, PORTFÓLIO, 2017, p.16).

Essas ações são desenvolvidas e cumpridas por uma equipe composta por supervisores, orientadores educacionais, orientadores pedagógicos e auxiliares administrativos. Considerando a entrada do governo atual, que reestruturou as equipes da SME/DC, as metas para essa nova composição da CSOE são apresentadas na pasta Registro de Ações:

Reestruturar o trabalho da CSOE, retomando o acompanhamento sistemático as 178 escolas para firmar o elo entre a Secretaria e as Unidades Escolares; Contribuir para melhoria qualitativa do trabalho educacional oferecido nas escolas (DUQUE DE CAXIAS, PORTFÓLIO, 2017).

Ainda de acordo com a pasta dos registros, observa-se a preocupação desta equipe com o resgate da aproximação e do acompanhamento às Unidades Escolares. Dentre as ações propostas, citam-se as reuniões, os encontros, as jornadas, os mutirões, as palestras, tendo o foco de reestruturação administrativa.

É visível o esforço para agilizar a resolução das pendências, embora essas ações sejam consideradas positivas, acabam por distanciar a equipe das questões pedagógicas.

Os documentos referentes ao Plano Municipal de Educação e ao Regimento Escolar encontram-se em fase de reformulação, atendendo à determinação do Plano Nacional de Educação e da administração atual da prefeitura. Esse processo de reformulação está sendo acompanhado pela equipe da CSOE.

3.5 Caracterização dos sujeitos (entrevistados)

Os sujeitos selecionados para este estudo são 10 orientadores pedagógicos que atuam no ciclo de alfabetização das escolas públicas dos quatro distritos do município de Duque de Caxias. De acordo com o quadro a seguir, tem-se o perfil dos entrevistados.

Quadro 4 - Mapeamento do perfil dos orientadores entrevistados

OP	Formação		Ano de entrada na Rede	Tempo na função	Tempo na escola
	Graduação	Pós -Graduação			
Júlia	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	2016	1 ano e 9 meses	1 ano e 9 meses
Ana	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação	1995	23 anos	2 anos
Carla	Pedagogia	Pós em Gestão Escolar	1988	16 anos	16 anos
Fabiana	Pedagogia	Especialização em Administração Escolar	2002	16 anos	2 anos
Soraia	Pedagogia	Não tem	2016	2 anos	2 anos
Lucidora	Pedagogia	Mestrado em Ensino de Ciências	2006	12 anos	4 anos
Neire	Pedagogia	Não tem	2000	18 anos	18 anos
Quelie	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	1992	9 anos	9 anos
Analís	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Administração Escolar	1999	17 anos	2 anos
Nete	Pedagogia	Doutorado em Educação	1993	15 anos	4 anos

Fonte: elaborado pela autora (2019).

De acordo com o quadro sobre o perfil dos orientadores pedagógicos, tem-se o seguinte:

- formação: todos têm curso de Pedagogia como formação inicial; três possuem curso de especialização (Psicopedagogia; Gestão Escolar e

Administração Escolar); duas possuem Mestrado (um em Ensino de Ciências e outro em Educação).

- b) entrada na Rede: entre os anos de 1995 e 2016.
- c) tempo de atuação como orientador pedagógico: a maioria tem entre 2 anos e 23 anos.
- d) tempo na escola atual: tem-se uma variação entre 2 anos e 8 anos.

Vale a pena complementar que, a partir dos dados reunidos, também foi possível perceber que, quanto às experiências anteriores, somente uma orientadora pedagógica não possui experiência anterior; uma exerceu a função de OP em setores na própria Secretaria; 8 (oito) atuaram como professor em diferentes segmentos (educação infantil; primeiro segmento; curso normal), tanto em escola pública quanto privada.

3.6 Análise e interpretação dos dados

No que diz respeito ao processo de produção, categorização, sistematização e análise dos dados, este projeto tem como inspiração as contribuições de Bardin (2004) quando entende análise de conteúdo como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção-recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 37).

Quanto ao processo de interpretação e análise dos dados, é importante ratificar que não é um processo isolado e, sim, um processo contínuo que se evidencia na sistematização, especificamente, no momento de categorizar e interpretar os dados. Daí o cuidado de ficar atento a todo o processo de investigação, assim, as categorias podem ser construídas desde a fase inicial do projeto (OLIVEIRA; NETO, 2011).

Dessa forma, os dados precisam ser organizados de forma integrada, considerando as aproximações e os distanciamentos. Minayo (2003, p. 70) refere-se à categoria de análise como “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Complementa alertando que a interpretação dos dados coletados pode ou não atender os

pressupostos da pesquisa, responder ou não as questões formuladas, permitindo a ampliação do conhecimento do assunto tratado.

É importante ressaltar que, para a análise dos dados, se faz necessário utilizar todo o material produzido no processo de execução do projeto para maior fidedignidade dos dados, como por exemplo: “os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, os documentos pesquisados, as leituras bibliográficas realizadas, entre outros” (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 163).

A partir das contribuições apresentadas, o presente estudo, inicialmente, tem o seu processo de categorização alicerçado pela proposição de categorias temáticas. Estas categorias

constituem o que denominamos de indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir e com os dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados. As categorias temáticas podem ser organizadas a partir de palavras-chave, de ideias fundantes ou de temas que aglutinem determinadas informações (OLIVEIRA; NETO, 2011, p. 164).

Para a análise de dados desse estudo, as categorias temáticas foram originadas a partir dos dados, conforme segue:

- Características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores;
- Percursos de formação do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces;
- Formas de interação entre o OP, a SME/DC, a escola e seus sujeitos;
- Implicações da gestão democrática na atuação do OP: alguns indícios.

Em relação às entrevistas, o processo de organização foi realizado da seguinte forma: transcrição das falas (sem correção por parte da pesquisadora); tabulação dos dados através de quadros separados por perguntas, entrevistados e respostas; separação nas categorias temáticas e a respectiva análise.

4 Análise e discussão dos resultados

Após a leitura e releitura dos dados emergiram as seguintes categorias: características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores; percursos de formação e atribuições do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces; formas de interação entre os orientadores pedagógicos e a equipe da SME/DC: singularidades; implicações da gestão democrática para a prática do orientador pedagógico: alguns indícios. Para uma melhor organização didática de apresentação dos dados e resultados, cada uma das categorias será analisada ao final.

4.1 Características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores

Esta categoria abrange cinco subcategorias, a saber: atribuições dos orientadores pedagógicos; focos da atuação dos orientadores pedagógicos; compreensão dos professores sobre o orientador pedagógico e a sua função; dificuldades encontradas pelos orientadores pedagógicos e estratégias para solução das dificuldades. Cada uma delas será apresentada separadamente a seguir.

4.1.1 Atribuições dos orientadores pedagógicos

O conteúdo das entrevistas indicou dois grandes eixos de atuação. Um referido à dimensão administrativa e o outro, à dimensão pedagógica.

Em termos do que pode ser associado ao que as orientadoras pedagógicas identificam como dimensão administrativa, encontra-se o que segue:

[...] a questão burocrática de documentação e acompanhamento diário, [...] a vida escolar do aluno, reclassificação, essas coisas [...] confesso que as questões burocráticas muitas vezes ocupam uma boa parte do meu tempo. OP Júlia

[...] sentar com a equipe pra gente organizar essas atuações (dos professores). [...] conversa sobre basicamente o desempenho das turmas. [...]. OP Carla

Acho que as principais têm a ver com documentação, com a vida escolar dos alunos regularizados, ‘vida escolar dos alunos’ isso toma muito nosso tempo [...] e pra fazer papel que a secretaria pede. OP Fabiana

[...] é regularização da vida escolar dos alunos, é a parte documental, diário [...]. OP Soraia

[...] a questão burocrática na questão dos papéis, [...] diários que têm que tá organizados, [...] casos de classificação e reclassificação de aluno, estudos de caso, [...] dou uma pinceladinha também na secretaria porque nessa falta de tudo, a gente trabalha para que essa documentação esteja em dia quando de analisar histórico, quando vem aluno transferido, a gente dá uma analisada para ver se tá tudo direitinho, basicamente é isso na questão dos papéis [...]. OP Neire

[...] demanda muito grande burocrática. [...] mas pra dar conta dessa demanda administrativa, burocrática que a SME pede, essas reuniões também que eu acho que, às vezes, atrapalha um pouco, aí eu acho que a gente fica um pouco prejudicada nesse sentido. [...] OP Quelie

[...] hoje nós somos sufocadas, sobretudo, pelas questões burocráticas que são muitas [...] que é absurda. É só preencher papel, papel, é ver diário [...] é ver a demanda da secretaria de educação que envia. É complicado! OP Nete

Considerando os excertos apresentados, observou-se no relato de 7 (sete) orientadoras pedagógicas o detalhamento do que entendem por dimensão administrativa: a questão burocrática de documentação, de preenchimento de papel, do acompanhamento de diário, da vida escolar do aluno; da reclassificação, da conversa com a equipe sobre o desempenho das turmas e da ida às reuniões na SME/DC (Júlia, Carla, Fabiana, Soraia, Neire, Quelie e Nete).

Considera-se importante assinalar que a questão do trabalho de organização da documentação é privilegiada na fala das orientadoras pedagógicas Júlia, Fabiana, Soraia, Neire e Nete. Em seguida, 4 (quatro) orientadoras (Júlia, Soraia, Neire e Nete) citam o acompanhamento do diário de classe, e a regularização da vida escolar do aluno é indicada pelas orientadoras Júlia e Soraia.

Ressalta-se que as atribuições assinaladas pelas OPs estão regulamentadas no Regimento Escolar da SME/DC, no artigo 18, nos itens III e IV, conforme sinalizado neste estudo no capítulo de Metodologia, item 3.4. Cabe assinalar que as atribuições indicadas no Regimento Escolar da SME/DC incluem não apenas itens referidos a questões entendidas como da dimensão administrativa; incluem, também, atribuições referidas as dimensões pedagógicas e relacionais nos itens I, II, V e VI. Assim, essas orientadoras pedagógicas cumprem o que é solicitado

pela SME/DC, não cumprem apenas o que é solicitado pela SME, mas àquilo que compõe a função orientadora do ensino. Em relação ao que estrutura a função orientadora do ensino, os autores utilizados como base para este estudo, apontados no capítulo 2, destacam a imbricação dos aspectos administrativos, pedagógicos e interpessoais. Em relação a esses aspectos e às formas como são interpretados em diferentes contextos, e, especialmente aos modos como o discurso pedagógico os tem associado a modelos político-ideológicos, pode-se assinalar que o entendimento que se tem sobre cada um deles é reinterpretado.

Em termos do que pode ser associado ao que as orientadoras pedagógicas identificam como dimensão pedagógica, os excertos das entrevistas indicam que:

[...] acompanho também a prática do professor no sentido de pensar em estratégias para auxiliar a demanda das turmas. [...] esse acompanhamento mais próximo das demandas da turma ficam um pouco defasado com as questões burocráticas, mas de qualquer forma, a medida que às vezes vão surgindo problemas são feitas intervenções. No mais é isso. OP Júlia

[...] discussão mais direta a respeito da revisão e atualização dos planos de curso e os planejamentos de ensino, [...] o que os professores desenvolvem e acompanhar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas diariamente, cotidianamente, indo às salas de aula e, conversando com as professoras [...]. OP Ana

[...] a questão do Projeto Político Pedagógico (PPP), [...] participar de todos os conselhos de classe, de grupos de estudos, participar ativamente, [...] fazer uma assessoria com os professores [...] Então basicamente é isso. OP Carla

[...] PPP, os ‘relatórios descritivos’, a gente tem que ler tem que assinar [...] eu acredito que a principal atribuição nossa, embora não seja a mais valorizada, é a formação docente, a formação continuada, essa é a nossa principal atribuição, mas ficou meio que estabelecido no senso comum que a gente serve pra dar sugestão, sugestão de atividade pronta, [...]. OP Fabiana

[...] a orientação aos professores quanto ao relatório descritivo e também a formação dos professores. [...] Então eu acho que [...] essa parte de formação do professor [...] também deveria [...] dar mais atenção a isso, a essa parte. OP Soraia

A principal atribuição é acompanhar todo o desenvolvimento pedagógico da escola. Sentamos com o professor e discutimos a questão do calendário que já vem organizado pela Secretaria. [...] como efetivamente executá-lo, o que nos é permitido modificar dentro do calendário, qual a melhor proposta. Outra função também que nós temos é organizar o debate do PPP, [...] fazer as alterações necessárias, incluir novas ações e isso a gente faz junto com professorado. OP Lucidora

[...] os planejamentos tanto planejamento anual que a gente faz no início do ano, trabalho junto com eles, nesse sentido, de ver esse planejamento, participar da

elaboração, dando ideias, sugestões [...] E de acompanhar o dia a dia, [...] acompanhar a aprendizagem dos alunos através de ver os caderninhos, a gente ainda tem isso e eles amam. Os alunos adoram mostrar o caderninho. E aí eu dou adesivo, boto recadinho, carimbo, aí eles gostam muito. Aí tomo leitura e vejo os cadernos se tá tudo ok, e dou essa acompanhada junto com os alunos. OP Neire

[...] questões pedagógicas, [...] eu acho que digamos que 70% pelo menos do tempo na escola deve estar dedicado a questões pedagógicas [...] OP Quelie

[...] a questão do acompanhamento, do suporte, é a questão de tá dinamizando as reuniões, planejando esses encontros, até mesmo aquelas que não estão previstas no calendário, mas que a gente acaba verificando a necessidade, e sempre que eu converso com eles - eu não gosto muito da questão do orientador pedagógico - é mais do cooperador pedagógico. OP Anais

[...] relacionadas principalmente ao ensino e a aprendizagem [...] e para mim o papel principal do OP deveria ser na formação do professor [...] para que ele possa atuar mais efetivamente com os alunos. Mas cada vez mais esse espaço está sendo diminuído na Rede [...] é ver relatório [...]. OP Nete

Quanto à dimensão pedagógica, as orientadoras pedagógicas Júlia, Ana e Anais enfatizam o acompanhamento da prática do professor; as orientadoras Carla, Fabiana e Lucidora, pontuam a organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), e Fabiana, Soraia e Nete assinalam a orientação da elaboração do relatório descritivo.

Acrescentam-se, ainda, a assessoria aos professores, a participação no Conselho de Classe e nos grupos de estudos, a discussão do calendário para o ajuste com as atividades da escola, a revisão e atualização dos planos de curso e dos planejamentos de ensino, o acompanhamento das ações cotidianas da escola, o acompanhamento da aprendizagem dos alunos e a atualização das propostas da escola.

É interessante destacar que as orientadoras pedagógicas entrevistadas, ao mesmo tempo em que descrevem suas atribuições, marcam como fazem. Nesse particular, privilegiam ideias de “conversa com professores”, de “compartilhamento e parceria”, antecipando uma visão mais colaborativa da função. Essas atribuições são pontuadas como de grande importância para o aperfeiçoamento do ensino, para a ideia de colaboração e de assistência ao corpo docente. Através dessas ações, o orientador pedagógico tem a oportunidade de estar mais próximo da atuação do professor, oportunizando dessa forma, uma

possível interação significativa (ALARCÃO; TAVARES, 2010; PRZYBYLSKI, 1985; SPERB, 1976).

Ao se pensar nessa interação no interior da escola, vale a pena trazer as contribuições de Nóvoa (2007) sobre a importância de se considerar a escola como um lugar da construção de um conhecimento profissional docente. Conhecimento este que se constrói a partir de uma reflexão coletiva, integrada e colaborativa.

Vale ressaltar, também, as considerações da OP Soraia ao explicitar que, apesar de reconhecer que a formação é uma das suas atribuições, a “formação dos professores fica deficitária”. A OP Neire complementa “[...] mas hoje nós somos sufocadas, sobretudo, pelas questões burocráticas que são muitas e para mim o papel principal do OP deveria ser na formação do professor [...]”.

Com relação à formação dos professores alfabetizadores, percebe-se que 3 (três) orientadoras pedagógicas (Fabiana, Soraia e Nete) reconhecem esta formação como o item principal das suas atribuições, porém não é o que elas fazem nos seus contextos profissionais. Nesse particular, embora conste do art. 10 do Regimento Escolar como função do OP: “promover a formação continuada através de grupos de estudo a todos os profissionais da Unidade Escolar” (DUQUE DE CAXIAS, 2015, p. 09), as orientadoras alegam que, por conta de outras demandas e por redução das formações pela própria SME/DC, esse foco na formação fica deficitário.

Diante do exposto, percebe-se, que a ênfase do trabalho nas tarefas de cunho mais administrativo prejudica o tempo destinado para a formação docente. Essa falta de tempo para a formação dos professores se alinha às ideias de Almeida, Souza e Placco (2016), ao pontuarem que as atribuições desses profissionais são numerosas, complexas e diversificadas o que compromete a centralidade da função que é formar professores. O tempo, portanto, é um fator interveniente no desempenho das atribuições do orientador pedagógico.

4.1.2 Focos da atuação dos orientadores pedagógicos

Considerando-se o conteúdo das entrevistas, depreende-se como foco de atuação o conjunto de relações desenvolvidas pelo orientador pedagógico,

indicando-se duas vertentes: ações voltadas para os professores com encontros pontuais e ações voltadas para os alunos, conforme indicado nas entrevistas.

4.1.2.1 Ações voltadas para os professores com encontros pontuais

Em termos das ações voltadas para os professores, as entrevistas revelaram o que segue:

[...] eu tenho um projeto de assessoria pedagógica e aí de 15 em 15 dias no horário das atividades extraclasse eu sento com eles, então assim, no momento em que a turma está com o professor de educação física ou com professor de leitura, eu estabeleci esse momento pra gente sentar pra ver as angústias, o que que a gente pode ali auxiliar. [...] OP Júlia

Diariamente, quer dizer quando eu estou aqui na escola, eu procuro ir às salas e conversar com cada uma pra saber como que as coisas estão acontecendo e quando tem alguma decisão nos reunimos naquele momento, naquele dia que seja pra tomar uma decisão conjunta ou específica, né? [...] Nós aqui temos uma vantagem: o fato de sermos duas orientadoras pedagógicas. Então, isso ajuda muito porque, nós orientadoras, podemos, ao mesmo tempo, olhar todas, mas nos distribuímos pra dar uma atenção mais específica a duas ou três professoras, mais especificamente. Isso facilita. Eu, por exemplo, acompanho especificamente as duas turmas de educação infantil e as duas turmas do 1º ano, a outra orientadora pedagógica acompanha as professoras do 2º ano e as turmas do 3º ano. OP Ana

[...] junto com os professores alfabetizadores, nos momentos em que estamos juntos, nós pensamos em formas de organizar o trabalho para o desenvolvimento da leitura e da escrita. OP Soraia

[...] geralmente, eu vou às salas quando eu chego, todas. Cumprimento, pergunto se tá tudo bem. [...] Eu gosto muito de trabalhar com atendimento - a gente fala consultoria - [...] então, eu prefiro hoje, eu prefiro ir às salas, falar com cada uma delas, perguntar como é que estão os alunos, como é que elas estão lidando com os problemas [...]. E aí a gente que é OP, a professora lá tem os 30 alunos dela, os 24, os 24-30 alunos que ela tem e nós temos a escola inteira. OP Lucidora

[...] Eu procuro trazer material, a gente troca, conversa e a partir dali já começo a buscar umas coisas, a pesquisar [...] OP Neire

[...] eu trabalho com uma equipe de orientadores e a gente para favorecer um acompanhamento mais satisfatório, a gente divide esses acompanhamentos. [...] além das visitas, os documentos que você ler, essas conversas com os professores te dá as informações do que seria necessário e aí a gente planeja as ações diante do que você observa. OP Anais

Em termos das ações das orientadoras pedagógicas, estas são tanto de atendimento individual aos professores alfabetizadores quanto de ações coletivas. As primeiras são indicadas nas entrevistas como: conversas, visitas às salas de

aula e atendimento às necessidades individuais dos professores (especialmente, ações de pesquisa e sugestões de atividades). As ações coletivas referem-se ao COC, os grupos de estudos e a criação de encontros esporádicos, conforme explicitado a seguir.

Outras ações coletivas voltadas para a formação dos professores podem ser vistas nos dados que indicam, do ponto de vista dos momentos destinados aos encontros entre as orientadoras pedagógicas e os professores alfabetizadores, o COC, os grupos de estudos, o período de relatório descritivo e a criação de encontros esporádicos são evidenciados. Os excertos abaixo servem de exemplo:

[...] o Conselho de Classe também é um momento em que os OPs colocam as angústias e o que não está sendo alcançado com objetivos. OP Júlia

Olha, nós temos os nossos grupos de estudos, né? Que são regulares e então a gente sempre, esses momentos são privilegiados nesse sentido, que é um encontro específico pra estarmos falando com mais tranquilidade a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido e a aprendizagem das crianças. OP Ana

Por que no COC é muito corrido, é muita turma, todo mundo fala ao mesmo tempo, ninguém se entende, então acho que assim é um tempo perdido e, nesse momento, eu acho que a gente consegue organizar muita coisa. OP Fabiana

Então nos momentos que nós conseguimos estar juntas que são no período de relatório descritivo, no calendário escolar que a prefeitura, que a SME já manda pra gente que temos lá os dias de planejamento integrado, nós também conseguimos ter essas conversas e também nos horários extraclasse que os professores eles têm, quando tem, em algumas escolas ainda isso não é possível. OP Soraia

Pra me reunir com elas é muito complicado. OP Lucidora

[...] na verdade, a gente tem aquele dia comum na equipe que agente senta pra discutir. OP Quelie

O espaço para encontros agente tem criado mesmo clandestinamente. Nós montamos grupo de acordo com o ano de escolaridade, mas não tem sido fácil. OP Nete

No conjunto de dados relativos às ações das orientadoras voltadas para os professores chamam a atenção, especialmente, o que diz a OP Nete sobre a “criação de espaços para encontro mesmo clandestinamente”. Isso revela duas questões passíveis de um melhor aprofundamento. Uma diz respeito ao entendimento da importância da criação de espaços, na escola, para o encontro

entre o OP e os professores. A outra, a criação de espaços mesmo “clandestinamente”.

Para pensar sobre as relações interpessoais das orientadoras pedagógicas nos seus espaços de atuação, parece oportuno trazer as considerações de Shulman (2014) e de Zeichner (2008) sobre a importância do contexto profissional enquanto espaço para a construção do conhecimento profissional, dos saberes da prática que vão se constituindo das angústias, das incertezas, das experiências bem sucedidas do outro, enfim, momentos de construção dos saberes da prática profissional.

Zeichner (2008) também assinala a importância do melhor aproveitamento dos momentos em coletivo que oportunizam compartilhar os desafios, as conquistas, as frustrações, a importância de se aprender com as experiências do grupo. Não aproveitar esses momentos como espaço de aprendizado provoca o que durante muito tempo ficou conhecido como “esgotamento docente”.

Pode-se observar que não foi possível encontrar nas respostas dadas por 3 (três) orientadoras pedagógicas, os momentos em que eles se encontram com os professores alfabetizadores. E uma OP afirmou ser “muito complicado” se reunir com os professores alfabetizadores.

4.1.2.2 Ações voltadas para os alunos

As ações das orientadoras pedagógicas voltadas para os alunos, de acordo com o revelado pelas entrevistas, indicam que

[...] Eu, dentro da dinâmica também na minha atuação da escola, eu também pego esses alunos (com dificuldades) em alguns momentos pra dar um suporte maior.
OP Júlia

Registro quais são as formas de escrita dos alunos, como que eles estão, que encaminhamentos que a professora está colocando a eles, que encaminhamentos que eu - o que que eu posso fazer enquanto orientadora pra ajudar essa turma a avançar. OP Fabiana

[...] Então, a gente procura se concentrar naqueles que elas apresentam como alunos que têm mais problemas pra poder fazer um estudo mais aprofundado, do porquê, qual motivo e aí fazemos um levantamento e a gente fica ali acompanhando da melhor forma possível. OP Lucidora

[...] devido a demanda de várias coisas da escola eu não tive esse tempo de ir nas salas, ver os caderninhos, conversar com os professores e não dava, vai passar o primeiro bimestre e eu não sei como estão as turmas [...] OP Neire

Então, algumas turmas de alfabetização eu acompanho e aí junto a essas turmas, eu busco estar perto, né. Tá sempre visitando, e os materiais que eles produzem das turmas, eu acompanho. OP Analis.

Eu gosto de ir nas salas, gosto de ver como as crianças estão, faço atividades também em sala de aula. OP Nete

As indicações dos excertos das entrevistas apontam para atividades que têm a intervenção pedagógica direta com os alunos como parte das ações da maioria das orientadoras pedagógicas entrevistadas. Teria sido essa uma das formas encontradas pelas orientadoras para atender o processo de aprendizagem dos alunos, como indica o Regimento Escolar da SME/DC? Possivelmente, isso ocorreu por dois motivos. Primeiro, a falta de tempo para formações sistematizadas com as professoras na escola. Segundo, as orientadoras fizeram cursos de formação de professores alfabetizadores, como o PROFA, o PNAIC, a FAP. Esses cursos abordam as estratégias de alfabetização. Portanto, isso pode ter influenciado a ação das orientadoras na escola. Será que o fato delas aprenderem nesses cursos como alfabetizar, e por não terem tempo de formação sistematizadas para discutir essas questões com os professores, levaram-nas a adotar uma intervenção direta com os alunos?

A forma de trabalho relatada pelas orientadoras pedagógicas nas entrevistas faz supor a utilização de novos olhares e novas lógicas do fazer do orientador pedagógico. Essas orientadoras realizavam assessorias individuais, atendimentos pontuais com as professoras e estudos de textos nos dias programados pela secretaria. Dadas essas características, considera-se que elas conceberam uma formação circunstancial¹ (LEITE, 2018), na qual ocorria de acordo com as necessidades das professoras. Esse esforço precisa ser considerado uma vez que essas ações realizadas pelas OPs no espaço escolar, apesar de serem ocasionais, repentinas, eventuais, podem ser consideradas momentos de formação.

Cabe esclarecer que, embora a escola em seu todo possa ser reconhecida como um espaço educativo, quando se trata das especificidades das ações que a

¹ Esse termo foi elaborado a partir da análise e interpretação dos dados nos encontros de orientação do presente estudo.

organizam, os referenciais teóricos e legislativos que organizam as funções do OP (PRZYBYLSKI, 1985; RANGEL, 2003; BRASIL, 2015) indicam a assessoria e orientação do trabalho docente, entendido como mecanismo de formação, como uma das atribuições primordiais do orientador pedagógico. Talvez fosse interessante diferenciar as atribuições educativas das pedagógicas. Nesse sentido, as DCNs, quando indicam processos educativos e pedagógicos, já apontam para a diferenciação dos conceitos. Os processos educativos parecem estar voltados para os fins e finalidades da educação escolar em termos do atendimento às demandas mais amplas da sociedade por educação, e processos pedagógicos à organização do trabalho escolar em termos do planejamento, acompanhamento e avaliação das ações específicas de ensino e de aprendizagem.

As orientadoras revelaram nas entrevistas que fazem pesquisas de materiais/atividades para atender as necessidades do professor, em que medida, com esta atitude, estão promovendo a formação desse sujeito professor? Não estariam incentivando uma relação de dependência? Estariam envolvidas nessa postura questões da formação? Poderiam estar evidenciando, por exemplo, as marcas de uma formação que têm a docência como foco? E, ainda, seria esta uma estratégia de aproximação das professoras com vistas ao reconhecimento da própria função?

Vale sinalizar que, em nenhum momento, se desconsideram as parcerias necessárias para a efetivação dos processos educativos e pedagógicos mais compartilhados. Portanto, ratifica-se o assinalado por Shulman (2014) quando marca a essencialidade do professor ser capaz de pensar pedagogicamente sobre o objeto que ensina e, ao mesmo tempo, da forma mais autônoma possível participar das discussões sobre a proposta pedagógica da escola na qual se insere.

Em termos dos focos de atuação do OP, as respostas das entrevistadas, sugerem ideias relacionadas a aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais. O quadro a seguir, sistematiza essas articulações.

Quadro 5 - Focos de atuação do OP segundo aspectos Administrativos, Pedagógicos e Relacionais

Aspectos relacionados a questões			
Administrativas	Pedagógicas		Relacionais
	Junto aos professores	Junto aos alunos	
Serviços burocráticos Atendimento às visitas da SME, ler os documentos Acúmulo de funções como orientador educacional e pedagógico	Atenção específica às professoras Acompanhamento do trabalho da professora junto aos alunos Planejamento de ações com os professores Ajuda na seleção, troca e pesquisa de materiais Elaboração de projeto de assessoria pedagógica Trabalho com atendimento individualizado, entendido como consultoria Momento de conversa com os professores sobre o desenvolvimento dos alunos, No dia comum da equipe converso com professores e equipe Tomada de decisão conjunta e/ou específica	Registro das etapas de escrita dos alunos para melhor acompanhá-los Acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir dos caderninhos Atividades de reforço para os alunos com dificuldades Concentração nos alunos que apresentam mais problemas para acompanhar Acompanhamento dos alunos Proposição de formas de organização do trabalho para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos Acompanhamento das turmas de alfabetização, seus materiais, visitando, ficando por perto	Conversa com professores (4x) Ida às salas de aula ao chegar na escola (3x) Cumprimentos perguntar se tá tudo bem Ajuda aos professores dentro do que é possível Sentar com o professor para ver as angústias A equipe é muito boa!

Fonte: elaborado pela autora (2018).

No que diz respeito aos aspectos relacionados às questões atribuídas à dimensão administrativas, o foco recai sobre os serviços burocráticos, o acúmulo de funções numa mesma escola, o atendimento a equipe da Secretaria de Educação e a leitura dos documentos enviados pela SME para a escola. Isso

ocorre, porque nas observações realizadas a discussão prioritária era sobre essa questão, como mencionou-se anteriormente.

Quanto aos aspectos relacionados às questões pedagógicas referidas à atuação junto aos professores, os dados sinalizam as seguintes ações: a) a atenção específica às professoras; b) o acompanhamento do trabalho da professora junto aos alunos; c) o planejamento de ações com os professores; d) a ajuda na seleção, troca e pesquisa de materiais; e) a elaboração de projeto de assessoria pedagógica; f) o trabalho com atendimento individualizado, entendido como consultoria; g) o momento de conversa com os professores sobre o desenvolvimento dos alunos e a tomada de decisão conjunta e/ou específica.

Pode-se lançar a hipótese a partir dessas ações indicadas que as orientadoras pedagógicas buscam alternativas para desenvolverem um trabalho pedagógico e um acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos professores alfabetizadores visando a aprendizagem dos alunos. Isso fica evidente nos depoimentos: “planejamento de ações com o professor” e “conversa com professores sobre o desenvolvimento dos alunos”.

Quanto aos aspectos da dimensão relacional, as respostas das orientadoras pedagógicas destacam as ideias de ida às salas de aulas para cumprimentar alunos e professores e para perguntar se está tudo caminhando bem, suas conversas com os professores para acompanhar e ajudar da melhor forma possível o trabalho deles. Para autoras, o fato da orientadora sentar com o professor alfabetizador para ver suas angústias e o reconhecimento de uma equipe muito boa por ter um *link* entre os integrantes dessa equipe (ALARCÃO, 1996; FRANCA, 1952; PRYZBYLSKI, 1985).

Ao considerar as relações interpessoais na perspectiva do que revelam as orientadoras pedagógicas sobre seus espaços de atuação, estas se alinham ao indicado por Lomonico (2005), quando faz alusão à importância desse trabalho do OP enquanto um dos integrantes de uma equipe interdisciplinar, envolvida ativa e participativamente na organização do trabalho escolar.

4.1.3 A visão do orientador pedagógico sobre como é percebido pelos professores

As orientadoras pedagógicas entrevistadas quando se referem à forma como pensam ser percebidas pelos professores alfabetizadores, tomam como base

aspectos relacionados, fundamentalmente, à função orientadora do ensino e à dimensão relacional. Entendem que:

Compreendem sim [...] eles me respeitam, eu percebo que eles entendem sim a minha posição [...] me pedem sugestão [...] valorizam e entendem assim a minha atuação no espaço. OP Júlia

[...] compreendem e solicitam [...] Estão sempre dispostos a estar trocando [...] que o orientador pedagógico possa estar contribuindo [...] partilha das discussões [...] OP Ana

[...] sempre fui muito bem aceita [...] o diferencial era esse “olhar ao professor” [...] eu ouvia muito eles [...] eu ia muito a favor deles mesmo. [...] sempre coloquei uma questão de diálogo, né? [...] sempre trabalhei nessa linha mais coletiva e participativa. OP Carla

[...] nem sempre eles compreendem não, pensam primeiro que nós somos ‘dadores’ de sugestões [...] muitas vezes quando a gente quer entrar na sala de aula, acha que a gente foi pra fiscalizar e não pra ajudar, acha que a gente só vê ponto negativo [...] tendem a achar que a gente está criticando o que ele faz no momento [...] eles entendem como se você pediu pra fazer diferente é porque você quer que apague tudo que estava antes [...] OP Fabiana

[...] não nos veem como parceiro colaborador da prática pedagógica deles. [...] acreditam que a gente vá fiscalizar, vá impor certas coisas [...]. O nosso trabalho é um trabalho de parceria, nós estamos ali como apoio ao professor, mas infelizmente a gente não é visto dessa forma. OP Soraia

Acham que nós somos um ‘apaga incêndio’, né? O orientador pedagógico ele tem que resolver tudo [...] Então, eles confundem um pouco, não que o orientador não tenha um papel fundamental na organização pedagógica [...], mas parece que nós somos a tábua de salvação deles [...] OP Lucidora

Acredito que sim. Não temos muitas reclamações não. Eles gostam, eles também de vez em quando “olha, tem que ir na minha turma, as crianças estão cobrando”. Então eles gostam disso, nós temos assim um relacionamento bem amigável [...]. A gente compartilha muito, tanto as alegrias quanto as preocupações. OP Neire

Aqui na escola tem uma relação muito boa. [...] A gente aqui tem uma relação boa, uma relação de respeito pelo trabalho do outro, pela pessoa. Então, eu não vejo dificuldade não. Eles entendem sim. [...]. OP Quêlie

[...] Eu acho que quando você percebe que eles vêm até você, que eles buscam e que nos encontros existe uma participação, essa troca se efetiva de alguma forma, eu entendo que essa compreensão exista. OP Anais

[...] algumas vezes, eu sinto dificuldade, por conta, assim, deles acharem que eu tô mais próxima da academia e essa questão do chão da escola parece que, muitas vezes, não me pertence. [...] em alguns momentos eu sinto que o que eu falo eles acham que está um pouco distante do que é real [...] O que me aflige é essa culpabilização dos alunos, que eles não aprendem por conta da família. Então, eu tento desconstruir isso e aí, às vezes parece que tá no mundo da lua. Essa questão da família está sendo o embate com o grupo. OP Nete

Em termos da função orientadora do ensino, é possível perceber três aspectos. Um que marca uma perspectiva positiva em relação à percepção dos professores; o outro que marca uma perspectiva negativa ou desafiadora, e o terceiro, que se volta para aspectos profissionais. Quanto à perspectiva positiva são identificadas nas respostas das orientadoras Júlia, Ana, Carla, Neire e Anais os termos como: “compreendem, solicitam, partilham, aceitam e gostam”. Ao utilizá-los, parecem demonstrar que os professores reconhecem o campo de atuação do OP como sendo o de “dadores de sugestões” (OP Fabiana). Para esses professores, a função do OP se reduz a supri-los com sugestões de atividades para as necessidades do processo de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à perspectiva negativa ou mesmo desafiadora, esta é indicada nas respostas “nem sempre compreendem” (orientadora Fabiana) e “sinto dificuldade [...] deles acharem que eu tô mais próxima da academia [...]” (orientadora Nete). A partir dessas respostas, é possível perceber o distanciamento dessas orientadoras com seus professores. O excerto da orientadora Fabiana é complementado de forma contundente ao marcar uma percepção diferente do que ela relata realizar com os professores. Já a afirmação da orientadora Nete, não necessariamente, representa uma perspectiva negativa, mas o contexto do excerto fornece pistas que podem ser interpretadas como uma visão negativa. Talvez desconstruir essa ideia da “culpabilização” da família pela não aprendizagem dos alunos incomoda os professores, fazendo com que eles se distanciem da reflexão de que é possível o aluno aprender, independentemente das condições da família. Parece ainda estar presente no imaginário dos professores a ideia de que bons alunos provêm de contextos sociais e familiares bem providos e estruturados. A condição familiar parece definir os resultados do aproveitamento escolar.

Algumas questões surgem diante dessa percepção negativa da função orientadora do ensino. Será que essa interpretação existe, de fato, nos contextos que atuam? Que fatores determinam essa interpretação? Será que ainda prevalece uma visão preconceituosa em relação ao OP pelo fato de, em algum momento, sua formação de OP ser de especialista? Ou ser exercido por alguém que, porventura, tenha titulação acadêmica? Acredita-se que essas questões são um convite para aprofundamento posterior.

O terceiro aspecto refere-se ao entendimento profissional, do dia-a-dia, da prática em si. As orientadoras Fabiana, Soraia e Lucidora pontuam, a partir das

suas impressões, o que pode ser entendido sobre o perfil profissional dos seus trabalhos. Os termos “dadores de sugestão” “fiscalizador”, “apaga incêndio”, “tábua de salvação”, “resolve tudo” indicam que essas orientadoras passam a maior parte do seu tempo atendendo as prioridades do momento. Essa atitude compromete o seu planejamento, pois em muitas situações, a OP não tem tempo para saber a origem do problema, a real necessidade da sua intervenção. Muitas vezes, a OP precisa adiar ou até o cancelar atividades específicas da sua prática, conforme já relatado pelas orientadoras pedagógicas entrevistadas. Para as orientadoras, na percepção dos professores alfabetizadores, sua prática se resume a resolver qualquer problema. Resolveu? Então, tem-se uma OP na escola.

Essas expressões indicam que os professores não perceberam o papel do OP na escola. Para eles, se o OP resolver seus problemas imediatos, como mencionaram: “dadores de sugestão”, “apaga incêndio”, “tábua de salvação”, “resolve tudo”, o OP está cumprindo a sua função. Isso denota que o professor coloca a responsabilidade nas mãos do OP para resolver os problemas. Não existe uma colaboração e cumplicidade entre eles. O OP não é visto como um articulador do trabalho cotidiano nas escolas que pode proporcionar a esses professores a oportunidade do pensar pedagogicamente em situações de ensino e de aprendizagem mais significativa (ALARCÃO, 1996; PRZYBYLSKI, 1985; SANTOS, 1966; SHULMAN, 2014).

Para OP Neire e Quelie, os professores dizem que têm “um relacionamento amigável” e “relação de respeito pelo trabalho do outro, pela pessoa”. Para esses docentes, o trabalho do OP na escola se reduz a dimensão relacional. Essa dimensão, conforme relatado na subcategoria anterior (Focos de atuação), sinaliza que conviver amistosamente é importante para o desenvolvimento de um bom trabalho em equipe. No entanto, a dimensão pedagógica não pode ficar excluída nas atribuições do OP.

Os orientadores pedagógicos precisam ser vistos como um grupo que pode e deve se integrar com toda a comunidade escolar. E essa integração precisa ser construída a partir do compromisso de cada um com o outro no contexto profissional (ALMEIDA, 2000; LOMONICO, 2005; OLIVEIRA, 2015; PRZYBYLSKI, 1985; SERGIOVANNI, STARRATT, 1978).

4.1.4 Dificuldades encontradas

Com relação às dificuldades encontradas pelas orientadoras pedagógicas, os dados indicam que as dificuldades estão diretamente relacionadas a 3 (três) fatores: dificuldades relacionadas à atuação; dificuldades relacionadas ao professor alfabetizador e dificuldades relacionadas ao aluno das classes de alfabetização.

No que diz respeito às dificuldades relacionadas diretamente à atuação, tem-se o que segue:

[...] a nossa carga horária, sem dúvida nenhuma, é um dificultador, né? Por que os professores têm uma carga horária maior do que o orientador pedagógico. [...] É uma dificuldade que a gente acaba sanando pelo fato de ter duas orientadoras, mas se assim não fosse, seria um complicador de tempo. OP Ana

Eu penso que a maior dificuldade, é até meio estranho de dizer, mas eu acredito um pouco na questão da carga horária do OP na rede. São 16 horas semanais pra dar conta de uma lista de atribuições [...]. OP Carla

[...] acredito que essa seja uma das maiores dificuldades, o orientador aqui dentro da rede ele tem uma carga horária de 16 horas semanais [...]. OP Analis

Essas dificuldades que dizem respeito especialmente à carga horária de trabalho de 16h semanais, destinadas para essa atuação pela SME/DC, não permite o contato direto da OP com os professores alfabetizadores, tendo como consequências a falta de tempo para desenvolver uma orientação/acompanhamento em relação ao planejamento, propor atividades direcionadas para a alfabetização, entre outras. A dificuldade com a falta de tempo para o desenvolvimento do trabalho das orientadoras junto ao professor pode ser entendida como um fator limitador para o aprimoramento das práticas profissionais. Tanto os professores quanto as orientadoras perdem a oportunidade de refletirem em coletivo sobre o aprimoramento de suas ações. Assim, tem-se aqueles momentos nos quais os fracassos acabam sendo individuais, porém, muitas das vezes o motivo do fracasso pode não ser de um profissional e sim de outros, ou até mesmo de uma estrutura escolar (ZEICHNER, 2008; NÓVOA, 2011).

Acrescentam o desafio de ajustar o horário dos professores extraclasse (nesse caso, nas escolas contempladas por essas atividades) com o horário da OP para que nesse tempo possa atender o professor alfabetizador. Também pontuam a

falta dos grupos de estudos e, no caso específico de uma OP, orientar pedagogicamente uma escola com 24 turmas, conforme pontuado pelas orientadoras pedagógicas:

[...] A nossa carga horária é uma carga horária de 16 horas e isso é assim, são duas vezes na semana e isso não nos permite um contato direto com elas. [...] nossa dificuldade é encaixar o horário dos professores extraclasse que é sala de leitura, informática, de educação física no nosso horário. OP Lucidora

Hoje, não temos mais quase nenhum grupo de estudos, nosso tempo é muito corrido [...] Então, nossos momentos de encontro estão muito curtos mesmo. [...] mas tá muito difícil! Tá fácil, não! OP Neire

Eu estou sozinha como OP. Uma escola com 24 turmas e só eu de OP. É muito complicada essa situação. OP Nete

Parte das dificuldades, mais uma vez, também está associada ao excesso de atribuições e ao acúmulo de questões entendidas pelas orientadoras como burocráticas, conforme os seguintes excertos:

[...] mas assim, volto à questão dos serviços burocráticos que ocupam muito do meu tempo, assim, aquilo que eu planejei de atendimento pros alunos, acaba ficando também com defasagem, porque eu não consigo atendê-los, foram poucos momentos que eu consegui dar esse suporte. OP Júlia

[...] Pela questão da carga horária porque aí vem àquelas atribuições de fazer controle de desempenho [...] aplicar a prova Brasil, né? Uma série de coisas mais burocráticas e, às vezes o professor ia ficando de lado. OP Carla

A partir das considerações das orientadoras pedagógicas Júlia e Carla percebe-se o acúmulo de demandas administrativas, nas palavras da OP Júlia “ocupam muito do meu tempo”. Isso prejudica o desempenho das suas funções no cotidiano escolar, especialmente, para o atendimento direcionado aos alunos e ao professor. No entanto, percebe-se no depoimento “acaba ficando com defasagem, porque eu não consigo atendê-los” e “fazer o controle do desempenho, [...] aplicar a prova Brasil”, há uma frustração das orientadoras por não se dedicarem a questão da aprendizagem dos alunos. Elas têm que atender as demandas externas como acompanhar o desempenho e realizar provas padronizadas.

Almeida, Souza e Placco (2016), conforme indicado na fundamentação teórica deste estudo, enfatizam que essas atribuições relacionadas a função orientadora do ensino são complexas e diversificadas necessitando de um

planejamento para que essas atribuições possam ser diluídas durante o trabalho. Para tais ações, precisaria de mais tempo.

Quanto às dificuldades das orientadoras pedagógicas relacionadas aos professores alfabetizadores, tem-se o que segue:

O principal entrave é ter um horário de planejamento com esses professores. [...] O problema é a pessoa estar aberta ou não pra isso. tem gente que ama! ‘Ah, é o momento que eu tenho pra desabafar, pra colocar todos os problemas que eu tenho pra pensar junto em soluções, tem gente que ama. E tem gente que odeia, acha que eu quero sempre impor o meu jeito de pensar, mas não é isso, eu quero colocar o outro para pensar, pensar junto comigo. OP Fabiana

[...] eu acho que esses momentos pontuais que nós temos no calendário não são o suficiente porque nós orientadores com toda a demanda que já temos, fica um pouco complicado fora desse calendário específico, de estar junto com os professores porque a demanda é muito grande, há falta de professores também extraclasse e fica complicado até também pra desenvolver um trabalho de excelência no ciclo [...], mas nós fazemos o possível pra desenvolvermos um trabalho de qualidade juntamente com os professores, mas do jeito que dá. OP Soraia

É possível inferir, a partir das falas das orientadoras pedagógicas Fabiana e Soraia, que elas querem encontrar individualmente (horário de planejamento) e coletivamente com os professores (além do estabelecido pela SME/DC). No entanto, esses encontros não têm ocorrido como pretendiam, porque “há falta de professores extraclasse”, a “demanda é muito grande”, como também, os professores não compreendem a proposta de acompanhamento da OP, isto é, “acham que eu quero sempre impor o meu jeito de pensar”. Os professores que trabalham com a OP Fabiana, na concepção dela, não querem “pensar junto comigo”.

Se esses professores não entendem que a centralidade da função de orientador pedagógico está no acompanhar e orientar o trabalho do professor (RANGEL 1999; PRZYBYLSKI, 1985), eles a reduzem a “dadores de sugestões” (OP Fabiana). Ratifica-se que essa função, conforme pontua Sperb (1976), diz respeito a “assessorar, acompanhar, dar assistência” ao professor. Entretanto, diante de tantas demandas da SME/DC, os OP procuram atender as expectativas externas e internas da escola, fazendo “do jeito que dá” (OP Soraia).

Com relação às dificuldades encontradas pelas orientadoras pedagógicas relacionadas aos alunos das classes de alfabetização, os excertos demonstram que:

[...] é essa questão das diferenças de hipóteses que há na turma, com relação a escrita e a leitura. [...] No 3º ano, é uma coisa desesperadora, porque como eles vão passando automaticamente, ele só é retido por causa da frequência, então assim, normalmente você chega no 3º ano com uma turma muito mista, e aí, essa sim é umas das maiores dificuldades que a gente enfrenta. [...] então, assim, é uma situação muito difícil a gente dar conta desses alunos. OP Júlia

[...] há uma problemática muito grande em relação à leitura e à escrita [...]. OP Soraia

[...] Os professores eles querem dar aula para o ciclo de alfabetização porque o percentual de regência é maior, e alguns falam isso declaradamente [...] Então, primeiro tem esse embate dessa coisa do professor que tem perfil e aquele que não tem perfil [...] outra questão dos professores que não gostam de acompanhar as suas turmas. Eles têm perfil de alfabetizador e não querem acompanhar suas turmas porque eles acham que fica cansativo aquele mesmo professor dois anos seguidos, três anos seguidos [...]. OP Lucidora

Observa-se, a partir dos excertos, problemas relacionados à aprendizagem da leitura e da escrita, tais como: as diferentes hipóteses existentes numa mesma turma, as turmas mistas compostas por alunos leitores e pré-silábicos e o desespero pela aprovação automática no 3º ano.

Mais uma vez percebe-se no relato das orientadoras pedagógicas a ênfase na aprendizagem do aluno. As orientadoras não tem tempo suficiente para refletir com o professor sobre sua prática e as dificuldades encontradas com os alunos. A ausência dessas vivências pedagógicas contribui para que esse professor alfabetizador e o seu orientador pedagógico não consigam vivenciar práticas mais colaborativas, criativas, reflexivas que contribuiriam diretamente para uma reorganização do trabalho com esses alunos (PRZYBYLSKI, 1985, NÓVOA, 2007, SPERB, 1976).

O exposto nos relatos das orientadoras pedagógicas Júlia, Soraia e Lucidora traz à tona uma realidade brasileira antiga com relação aos anos iniciais de escolarização, em especial, à alfabetização. O desafio sempre presente e reeditado quanto à formas mais significativas da organização do trabalho escolar em termos do planejamento e operacionalização, pelos professores, de processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Certamente, pensar essa organização implica um olhar mais atento para a escola enquanto um espaço de práticas coletivas, espaço onde professor e orientador possam se encontrar e pensar pedagogicamente estratégias para que o aluno possa ampliar o seu conhecimento (SHULMAN, 2014).

Diante do contexto das entrevistas, ainda ficam pendentes várias ações cruciais no trabalho do OP, como por exemplo, espaços para elas se reunirem com os professores alfabetizadores para pensarem na organização do trabalho escolar que contemplem os alunos com dificuldades no processo de alfabetização no 3º ano.

Apesar da rede de Duque de Caxias organizar-se em ciclos de aprendizagem como uma alternativa para superar essas dificuldades no processo de alfabetização, as orientadoras e os professores não atuam nessa concepção. Evidente no depoimento da OP Júlia, “no 3º ano, é uma coisa desesperadora, porque eles vão passando automaticamente”.

Dentre as várias tentativas para se garantir a efetividade das aprendizagens da leitura e da escrita dos alunos do ciclo de alfabetização, tem-se nas políticas públicas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, um esforço para que professores alfabetizadores e orientadoras pedagógicas possam encontrar indicações para a organização do trabalho escolar na alfabetização (BRASIL, 2001; 2006, 2012, 2015). Mais adiante, na categoria 2, a questão da formação continuada será tratada de forma mais específica.

Nesta subcategoria somente a orientadora pedagógica Quêlie não respondeu sobre as dificuldades encontradas para sua atuação.

4.1.5 Estratégias para solução das dificuldades

Os excertos apresentados sobre as estratégias que os orientadores pedagógicos utilizam para superar as dificuldades da sua atuação, indicam duas vertentes: uma voltada para a prioridade nos alunos e a outra para as estratégias de acompanhamento dos professores alfabetizadores.

Com relação à prioridade nos alunos, as orientadoras pedagógicas destacam:

[...] buscar atividade diferenciada para as turmas mistas [...] a gente buscou um horário diferenciado pra eles para serem atendidos [...] E a gente até colocou no projeto político pedagógico esse trabalho desenvolvido, reforçando a importância de ter um profissional específico pra isso. Hoje, a gente não tem esse profissional, porque essa professora não está mais na escola. [...] Então, são essas estratégias que a gente tem buscado para tentar ajudar. OP Júlia

[...] algumas turmas de alfabetização eu acompanho e junto a essas turmas eu busco tá perto, tá sempre visitando os materiais que eles produzem das turmas que eu

acompanho [...]. Não é o mesmo encaminhamento, as mesmas turmas, às vezes, demandam encaminhamentos diferentes. [...] OP Analis

Em relação à superação das dificuldades dos alunos, o direcionamento está na organização de um trabalho escolar voltado para a leitura e a escrita, com as seguintes indicações: estratégias e atividades diferenciadas para os alunos, ideia de um profissional específico para o trabalho com os alunos com dificuldades, projeto de reforço num horário diferenciado e acompanhamento das turmas, das suas produções para um encaminhamento diferenciado para cada uma. Diante dessas soluções apresentadas pelas OP, percebe-se que elas conhecem estratégias para “sanar” as dificuldades de alfabetização. Evidente na fala de Júlia “buscar atividades diferenciadas para as turmas mistas”, que é uma atividade que proporciona ao professor trabalhar com as crianças com diferentes níveis de hipóteses do código alfabético.

A orientadora Júlia faz uma afirmação interessante ao sinalizar essa “importância de ter um profissional específico” para se trabalhar com atividades diferenciadas para os alunos com dificuldades. Parece transferir para o outro a responsabilidade do professor regente? “As turmas mistas” necessitam, de fato, de atendimento diferenciado? Pelo fato da sobrecarga de tarefas, a OP Júlia mencionou a ajuda de um profissional específico, que “não está mais na escola”. Parece oportuno lembrar, aqui, a importância das parcerias, da colaboração, das atividades em equipe para uma efetiva e coerente organização do trabalho escolar (ALMEIDA, SOUZA e PLACCO, 2016; NÓVOA, 2007; PRZYBYLSKI, 1985; SPERB, 1985; THURLER e MAULINI, 2012).

Sabe-se que o trabalho do orientador pedagógico não é ensinar o aluno a aprender e, sim, propor estratégias de formação para o professor alfabetizador pensar pedagogicamente e ter autonomia para desenvolver atividades intencionais com os seus alunos em busca de um resultado significativo desse processo de ensino e aprendizagem (SHULMAN, 2014). No entanto, as orientadoras entrevistadas fazem intervenções diretas com os alunos pela falta de tempo e pelo excesso de demandas externas. Essa foi a maneira encontrada por elas para atender uma de suas atribuições, que se refere ao processo de aprendizagem dos alunos apontadas no Regimento Escolar.

Mais uma vez no relato da OP Analis não se percebe a relação com o professor e sim a preocupação com o encaminhamento diferenciado para cada turma observada, acompanhada, o que é relevante ao se considerar as particularidades de cada turma. Um dado interessante é a valorização dada aos materiais produzidos pelos alunos e pelas turmas. Como por exemplo, a OP Analis acompanha a turma e procura analisar os materiais produzidos pelos alunos. Isso demonstra dois tipos de conhecimentos que devem compor uma prática pedagógica para que esta possa ser coerente: o conhecimento dos alunos e suas características e o conhecimento da sala de aula (SHULMAN, 2014).

Com relação às estratégias de acompanhamento dos professores alfabetizadores, os excertos demonstram que:

[...] temos um projeto de apoio à leitura e a escrita e que a gente procura também dar uma assistência maior a esses profissionais que estão acompanhando. OP Ana

[...] comecei a desenvolver um projeto que é assim: pelo menos uma vez no bimestre, eu vou sentar com aquele professor e a gente vai olhar as escritas dos alunos, vai discutir possibilidades pra aqueles alunos, novas estratégias, voltar atrás, agrupamentos produtivos. A gente faz uma conversa só que são só 50 minutos porque a gente só usa no horário extraclasse. [...] então é o mínimo que eu acho que dê pra trabalhar é isso, pelo menos, uma vez no bimestre sentar pra analisar aluno por aluno. OP Fabiana

[...] junto com os professores alfabetizadores, nos momentos em que estamos juntas, nós pensamos em formas, estratégias de estarmos organizando um trabalho voltado pra o desenvolvimento da leitura e da escrita. [...]. OP Soraia

[...] E existe a questão agora da legislação dizer que o ciclo de alfabetização vai só até o 2º ano. Estamos nos preparando pra isso também, já deixando no 3º ano professores com menos perfil para poder eles permanecerem no 3º ano [...] A gente procura sempre colocar como prioridade o aluno. [...] Por que aí o professor no horário que ele está sem turma porque essa turma está com atendimento extraclasse, nós faríamos essa consultoria, esse atendimento ao professor [...]. OP Lucidora

[...] nós paramos um momento de duas em duas turmas e demos aulas só até a hora do recreio, liberamos as turmas mais cedo, pra estar com esses professores e ver mesmo o problema de cada um da turma, tá conversando. Na verdade, foi o único momento até hoje [...] E, assim, nós conseguimos esse tempinho, liberar mais cedo que garante o dia letivo, mais pra ter esse tempinho para conversar com os professores. OP Neire

[...] mas a gente tem um grupo no zap que somos só nós quatro (a diretora, a outra OP e a OE) [...] a questão do *WhatsApp* foi um fator facilitador sim. OP Quelie

Cabe observar que não foi possível encontrar, nas respostas de 2 (duas) orientadoras pedagógicas (Carla e Nete), indicação de estratégias para a solução das dificuldades.

As estratégias de acompanhamento dos professores alfabetizadores referem-se, essencialmente, à proposição e o desenvolvimento de projetos de leitura e de escrita, e de um projeto específico para garantir o atendimento ao professor, atendimento individualizado com o professor (a consultoria), o uso do horário extraclasse, a liberação de turmas mais cedo, e o uso de grupo no *watsapp* para contato contínuo.

As ações de acompanhamento das orientadoras mostram uma preocupação com o professor. No caso da OP Fabiana, quando menciona que “vou sentar com aquele professor”, da OP Soraia “nos momentos em que estamos juntos” e por fim, da OP Ana “dar uma assistência maior”, elas mostram que estão preocupadas com a dimensão pedagógica e com o processo de alfabetização. Percebe-se, também, esse cuidado das orientadoras, nas mobilizações dos professores para desenvolverem atividades diferenciadas, intencionais, específicas para esses alunos com dificuldades. Elas estão atendendo o que indica a Resolução CNE/CP nº 1/2006 - “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2006). Também é ratificada pelos autores que tratam da função orientadora do ensino como uma função que tem o foco no desempenho do professor (SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; RANGEL, 2003; LOMONICO, 2005; PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2016).

Merece destaque especialmente o acompanhamento dos alunos em termos dos seus processos de aprendizagem. Destacam ações que incidem diretamente na aprendizagem do aluno como “ver os cadernos”, “entrar em sala e propor atividades”. Em relação aos procedimentos relacionados ao professor, enfatizam uma postura marcada “pela conversa, pela troca, pela disposição para escutar as angústias e pela ajuda na busca de atividades que atendam às necessidades dos alunos”. Chama atenção, aqui, o fato das orientadoras marcarem essa ação de ajuda na busca e sugestão de atividades para os professores. A forma como fazem referência a esse aspecto não deixa claro se essa ajuda implica, também, ajuda no planejamento dessas atividades.

Reafirma-se que pelo excesso de demandas externas e falta de tempo para um trabalho orientador na escola, as orientadoras direcionam suas ações pedagógicas para a intervenção direta com os alunos. Essa foi a forma encontrada por elas para atender as atribuições apontadas no Regimento Escolar e pela SME/DC.

O fato das ações das orientadoras pedagógicas serem voltadas para o acompanhamento dos alunos reforça a ideia de as OPs se preocuparem com os aspectos pedagógicos de sua atuação na escola. Sabe-se que essa não é uma atribuição das OPs, mas pela falta de tempo para uma formação que pudesse auxiliar na prática docente das professoras, as OPs encontraram essa forma de atuar para sanar as dificuldades dos alunos no processo de alfabetização.

4.2 Percursos de formação do orientador pedagógico na alfabetização: interfaces

Esta categoria está organizada por duas vertentes. Uma direcionada para os percursos de formação dos orientadores pedagógicos e outra para as estratégias de promoção de ações formativas promovidas no contexto escolar.

4.2.1 O orientador pedagógico e seus percursos de formação

Quanto aos percursos de formação, as orientadoras pedagógicas relatam sobre seus cursos; as instituições que promoveram esses cursos e os cursos relacionados ao campo da alfabetização.

No que diz respeito aos cursos de formação, a ênfase está voltada para os cursos de Graduação, Pós-Graduação e participação em eventos com temas relacionados ao cotidiano da escola, conforme os excertos abaixo:

[...] formação que eu tive na graduação. Assim que eu entrei na rede, a gente teve sim uma formação pela SME, que foi 1 dia só, que eles apresentaram os documentos da rede, um pouquinho sobre atuação baseada no regimento escolar [...] com relação a atuação do orientador pedagógico é a formação que eu tive na graduação e que eu me lembre na rede foi uma formação só que teve [...]. OP Júlia

[...] quanto à formação para os orientadores pedagógicos, eu procuro sempre participar e, quando eu vejo que algum seminário que tem uma temática que seja interessante pra minha formação como orientador pedagógico, havendo a possibilidade de ir a esses encontros, eu vou. [...] assim, temáticas como alfabetização, como planejamento, avaliação, são temáticas que me interessam. [...] a gente procura acompanhar os seminários que estão acontecendo de uma maneira

geral, e atender também aos que estão sendo encaminhados pela própria Secretaria de Educação. Então, eu vejo como o próprio núcleo da FEBF, que é a instituição que tá mais próxima daqui ou a UFRJ, fui a bastante encontros voltados para o Pacto [...]. Então, assim, eu procuro buscar em torno dessas temáticas que vão acrescentar e agregar conhecimentos pra mim e pro trabalho que eu desenvolvo. OP Ana

Fiz o curso de supervisão escolar [...] curso de Pedagogia [...] curso de gestão escolar. [...] e uma pós em psicopedagogia institucional. [...] OP Carla

Então, o principal divisor de águas foi o PROFA, principal divisor de águas na minha prática profissional. Toda minha carreira foi antes do PROFA e depois do PROFA. OP Fabiana

[...] a minha formação pra a área de orientação pedagógica foi feita na graduação, graduação à distância no curso de Pedagogia [...] e, especificamente, recentemente, eu fiz a pós-graduação Organização do trabalho pedagógico, Gestão, Supervisão e Coordenação Pedagógica. Em relação à alfabetização, eu não tenho nenhum curso específico. Só tenho mais pra parte de gestão mesmo. OP Soraia
[...] eu tenho muito curso na área de gestão; Pedagogia. OP Lucidora

[...] formação acadêmica. OP Neire

[...] Não respondeu. OP Quêlie

Pedagogia. OP Anais

Mestrado (formação do professor alfabetizador) e doutorado (boas práticas de alfabetização). OP Nete

De acordo com o conteúdo das entrevistas, percebe-se que todas as orientadoras pedagógicas têm formação acadêmica (curso superior de Pedagogia). Vale a pena ressaltar que as orientadoras Quêlie e Nete responderam em outro momento que são graduadas em Pedagogia. Assim, todas as orientadoras são formadas em Pedagogia. Além da formação inicial, as orientadoras vão complementando suas formações com participação em seminários, eventos, realizando cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, sem esperar pela SME/DC.

As orientadoras Júlia, Ana, Carla, Fabiana, Soraia Lucidora e Nete buscam por cursos com a temática da alfabetização em outras instituições. A iniciativa dessas orientadoras parece demonstrar a busca por uma autoformação. Vale a pena ressaltar a fala da orientadora Carla ao mencionar que a própria SME/DC indica cursos em outras instituições. Esse dado parece indicar um incentivo por parte da Secretaria para estreitar laços com outras instituições, porém, na maioria

das vezes o foco dessas formações está direcionado para as práticas dos professores alfabetizadores e não para o orientador que é um formador da prática.

As falas das orientadoras também enfatizam o PROFA como sendo uma das formações mais indicadas para o trabalho no ciclo de alfabetização. A orientadora Fabiana ressalta que esse curso foi “o principal divisor de águas” na sua trajetória profissional. Esse dado mostra a importância de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores alfabetizadores que considere a prática como pontapé para as reflexões propostas no decorrer dessa formação. Essa colocação da Fabiana talvez indique que o foco de atuação das orientadoras pedagógicas seja voltado para o aluno, pois elas fazem cursos voltados para a formação do professor alfabetizador.

Vale a pena complementar alguns pontos sinalizados pelas orientadoras com relação às suas formações. A orientadora pedagógica Ana mencionou que frequentou vários encontros do Pacto (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) curso voltado para a formação dos professores alfabetizadores, conforme pontuado neste estudo, no capítulo de fundamentação teórica. Foi a única OP a mencionar esse curso, no momento de realização das entrevistas (2016-2017). No entanto, outras orientadoras mencionaram o PROFA, ALFALETRAR que ocorreram anteriormente. Isso indica um esforço das OP com seu processo de autoformação. Não ficam explícitas nas entrevistas as razões que levam as orientadoras a participarem de cursos voltados para a alfabetização e os critérios utilizados para a participação nesses cursos. Cabe ainda indagar, se o fato das orientadoras pedagógicas participarem de cursos no campo da alfabetização se deve a uma iniciativa individual, a uma necessidade das escolas ou a uma característica da SME/DC em termos de políticas de formação.

A orientadora Júlia relata que só fez 1 (um) dia de curso promovido pela SME e que o foco esteve voltado para questões do regimento escolar. Esse dado pode indicar certa ênfase aos aspectos relatados como administrativos. Vale a pena questionar em que medida essa ênfase se deve a uma necessidade da organização do trabalho escolar ou ao atendimento a exigências da SME/DC?

No período de realização deste estudo no contexto investigado, observou-se uma ênfase em resolver pendências oriundas da gestão anterior que diziam respeito a regularização da vida escolar dos alunos. Nesse sentido, de fato, o

investimento da SME/DC foi em proporcionar encontros, eventos, jornadas, reuniões com o foco voltado para as questões administrativas.

Quanto às instituições que promoveram as formações direcionadas para a alfabetização, as orientadoras pedagógicas relatam, dentre outras instituições, a ênfase na SME como instituição promotora dessas formações. As orientadoras também relatam participar de atividades propostas por outras instituições, além da SME/DC, como UERJ, UFRJ, FAEL, PUC, instituições que oferecem cursos, atividades, eventos na área da alfabetização.

Quanto aos cursos relacionados à alfabetização, percebe-se que 8 (oito) orientadoras pedagógicas têm formação voltada para a alfabetização e somente 2 (duas) orientadoras relatam não ter curso específico para a alfabetização, mas para a área da gestão. Os excertos abaixo explicitam o que segue:

Voltado pra alfabetização, os estudos que tive na graduação, [...] e assim, a leitura de livros é uma coisa que me ajuda nessa questão do conhecimento. Atualmente, eu faço uma pós graduação em psicopedagogia [...] a gente já participou de grupo de estudos também voltado pra questão da alfabetização [...]. Também estou fazendo um curso de extensão na FEBF, que eu pude revisar algumas questões voltadas mesmo para o letramento e alfabetização [...]. OP Júlia

[...] Então, assim, eu confesso a você, em 2016 relacionado à alfabetização, os seminários que estavam relacionados ao Pacto, então eu fui à UFRJ, a um seminário desenvolvido lá [...]. Aqui em Caxias, eu fiz os cursos do PROFA, FAP, ALFALETRAR [...]. OP Ana

[...] curso de pós-graduação em alfabetização na UFF, que era “Alfabetização dos alunos oriundos da classe popular”, com a Regina Leite Garcia, Maria Teresa Esteban, teve a Carmem Sanches [...] Fui procurar Por conta das questões pedagógicas, pela psicogênese, então, eu fui buscar mesmo conhecimento pra poder assessorar o trabalho da escola. OP Carla

Eu fiz ano passado, o CformA que é um curso a distância com a Rosaura Soligo específico pra alfabetização. OP Fabiana

[...] em relação à alfabetização eu não tenho nenhum curso específico. Só tenho mais pra parte de gestão mesmo. OP Soraia

Eu tenho muito curso na área de gestão. OP Lucidora

PROFA. OP Neire

PROFA. OP Quelie

Eu fiz o PROFA, depois eles fizeram outro, o FAP. OP Anais

PROFA, curso com a Rosaura Soligo. OP Nete

Diante das respostas das orientadoras pedagógicas sobre seus percursos de formação, propõe-se uma síntese apresentada no quadro 5 com os aspectos desses percursos de formação do OP na alfabetização, conforme segue.

Quadro 6 - Aspectos dos percursos de formação do OP na alfabetização

OP	Formação para o OP	Instituição Promotora	Cursos relacionados a alfabetização
Ílvia	Formação, formação pela SME sobre documentos	SME, na UERJ	Estudos na graduação, graduação em Psicopedagogia, de estudos na escola, Curso de extensão
Ana	Ministério com temas interessantes	Secretaria de Educação, UERJ e UFRJ	Cursos relacionados ao Pacto, PROFA, FAP, ALFALETRAR
Carla	Curso de supervisão escolar, Curso de Pedagogia, Curso de gestão escolar, em Psicopedagogia Institucional	UNIGRANRIO, UFF, UFRJ	graduação em alfabetização “Alfabetização dos alunos oriundos da classe popular”
Robiana	PROFA	CformA e Via Cartas pelo Instituto Abaporu e PROFA pela Prefeitura de Caxias	CformA que é um curso a distância com a Rosaura Soligo
Marcela	Graduação à distância Pós-graduação em organização do trabalho pedagógico, Gestão, Supervisão e Coordenação Pedagógica	FAEL - Faculdade de Educação da Lapa e UNINTER.	Não tem nenhum curso específico. Só tenho mais pra parte de gestão mesmo.
Lucidora	Curso na área de Gestão Pedagogia	SME/DC	tenho muito curso na área de gestão
Leire	Formação acadêmica	SME/DC	PROFA
Thelie	Não respondeu	SME	PROFA
Renalis	Pedagogia	Rede (SME/DC).	PROFA e FAP
Nete	Curso (formação do professor alfabetizador) Doutorado (boas práticas de alfabetização).	PUC/RJ e SME/DC	PROFA Curso com a Rosaura Soligo

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Diante do quadro, vale ressaltar que as orientadoras pedagógicas Fabiana e Nete participaram do curso oferecido pela professora Rosaura Soligo. Os cursos oferecidos por essa professora são reeditados e ampliados tanto do ponto de vista dos temas quanto dos participantes. Embora marcadamente voltado para o professor alfabetizador em exercício, em algumas versões admitem a participação, por exemplo, de orientadores pedagógicos. Neste caso, o critério é explícito: estar acompanhando um professor alfabetizador, conforme o site *Rosaura Sauligo Formação e Outros Textos*

coordenadores pedagógicos, docentes de cursos de formação inicial na universidade e demais formadores poderão participar na condição de parceiros críticos, o que significa acompanhar uma professora alfabetizadora que tenha o perfil descrito abaixo e, principalmente, desejo de se inscrever – não teria nenhum sentido insistir para uma professora que não esteja interessada se inscreva apenas para poder participar².

Essa oportunidade marca a iniciativa de cursos voltados para a prática do formador, que atua no campo da alfabetização, nesse caso, para o orientador pedagógico.

O curso – Cforma – realizado pelas orientadoras Fabiana e Nete, é um curso semestral, pago e sua metodologia consiste no envio de cartas formativas, tanto pela responsável do curso quanto pelos participantes. As temáticas desenvolvidas e a forma como é conduzido, através da escrita de cartas, dão a entender que essas orientadoras buscam estratégias de operacionalização da prática profissional, em especial, para a efetividade da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Tem um diferencial que é a ideia de um parceiro crítico, entendido como um interlocutor solidário. No caso, dessas orientadoras pedagógicas devem ser as professoras alfabetizadoras que orientam.

A seguir, apresentam-se o detalhamento das ações de formação ocorridas no contexto profissional das orientadoras pedagógicas.

² Disponível em: <https://rosaurasoligo.wordpress.com/>. Acesso em 29 dez 2018.

4.2.2 Estratégias para a promoção de ações formativas promovidas no contexto escolar

As estratégias serão apresentadas em três partes: a primeira voltada para os elementos de operacionalização para o desenvolvimento das formações, a segunda para a função da SME nas formações e a terceira para os critérios de avaliação dos orientadores pedagógicos sobre as formações desenvolvidas na escola.

Antes de iniciar os desdobramentos deste item, vale a pena sinalizar que as orientadoras pedagógicas ao serem perguntadas sobre a existência de formação e o tempo dessa formação para os professores na escola, a maioria afirma realizar formação, mesmo que seja “clandestinamente” conforme pontuou a orientadora Nete. Assim, pode-se perceber uma preocupação dessas orientadoras com a manutenção desse espaço para a formação dos professores alfabetizadores (Júlia, Ana, Carla, Fabiana, Lucidora, Neire, Quêlie, Analis e Nete). Quanto ao tempo para essas formações, todas as orientadoras pedagógicas foram unânimes ao relatarem que esse tempo é “insuficiente” e “muito pouco” para se realizar uma formação na escola.

No que diz respeito aos elementos de operacionalização para o desenvolvimento das formações, as orientadoras pedagógicas relatam sobre o planejamento, a periodicidade e os materiais utilizados nas formações.

Quanto ao planejamento, os excertos abaixo revelam que as propostas para a realização das formações variam desde a escolha dos temas pelos professores até a discussão da prática a partir das boas práticas das professoras alfabetizadoras da escola. Ressalta-se que algumas orientadoras se referem aos grupos de estudos como a formação que acontece nesse período da pesquisa (2016-2018).

[...] os professores fazem a sugestão dos temas e a partir disso a gente busca pessoas até mesmo da secretaria de educação [...] ou até mesmo outras pessoas que a gente conheça e que falem sobre essa temática. [...] a equipe pedagógica junto com a direção estabelece a partir do que os professores propõem, a gente avalia o que se encaixa, o que é viável e aí a gente planeja os temas para os grupos de estudo. [...] OP Júlia

[...] a formação permanente em torno das questões que os professores apontam como necessidade [...] planejamento, [...] a lei 11.645 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino, o estudo sobre a cultura afro-brasileira e indígena, [...] a adaptação curricular. [...] A gente procura convidar colegas que a gente sabe que tem a formação e que tem uma atuação nessa área pra poder tá trocando [...].

Geralmente, a gente procura convidar profissionais da própria rede pra vir fazer esse trabalho. OP Ana

Então, logo que eu cheguei aqui nessa escola eu tinha um grupo de professores, todos oriundos, novos do concurso. Então, tinha que fazer alguma coisa, né? Não tinha como eles caírem de paraquedas. Então, esses professores precisavam de algum Norte. E aí, eu montei um curso chamado Interação e Construção - tem um outro nome aí, um subtítulo que fala de alfabetização. OP Fabiana

Atualmente, 2018, nós não temos muitas formações na escola ainda não. [...] Mas, mais pra frente vamos ver se nós, com o calendário escolar, nós vamos estar analisando pra ver se nós conseguiremos realizar algumas formações, no mais, é isso. OP Soraia

[...] A gente perguntava as professoras o que elas queriam que discutisse, pra democratizar, né? Elas escreviam, davam sugestões e a gente selecionava aquilo que tinha mais repetido pra poder tá oferecendo a elas [...]. OP Lucidora

[...] sonda antes devido à necessidade, que tema vamos estudar, o que que vamos abordar. [...] Já tivemos palestrantes legais, pessoas da SME, até as próprias supervisoras que nos acompanhavam - que nós perdemos isso também - trouxeram temas legais sobre alfabetização, sobre matemática, atividades práticas, enfim aí tivemos esses encontros interessantes. Depois disso tá ficando muito escasso, não estamos conseguindo ninguém para vir e quando a gente para um pouquinho para grupo de estudo, a gente antes ver com os professores “e aí, sobre o quê?”, aí elas “olha só quando for ter grupo, fala sobre tal assunto”, mas tá muito difícil. OP Neire

[...] eu tenho visto uma preocupação com a formação do gestor. [...] em relação à escola a gente tem uma preocupação assim “qual é a necessidade da nossa escola naquele momento?” [...] De acordo com a necessidade emergencial da escola. Então, aqui na escola a gente procura resolver. Agora a gente tá sentindo muita falta dessas formações que a gente teve tipo PROFA, [...] agora o PNAIC que foi a última formação que teve. OP Quêlie

[...] a gente tem discutido muito assim sobre boas práticas, não são boas práticas no sentido de eu fornecer boas práticas, [...] é discutir o que vocês estão fazendo. [...] Então, assim eu tenho buscado trazer a teoria, mas a partir da prática deles, não essa teoria vazia que a gente chega e fala “é assim, não adianta é silábico é desse jeito, é silábico” e aí eu acho que tá melhor, tá melhor um pouquinho esse ano nesse sentido. OP Nete

Os excertos mostram que 4 (quatro) orientadoras pedagógicas propõem formação na escola a partir da sondagem junto aos professores sobre temas para a formação que emergem da necessidade desses professores; da contribuição dos professores; da participação de convidados, sejam eles palestrantes e/ou parceiros, da SME ou de outras unidades escolares, sob o critério de dominarem a temática que será tratada na formação ou no GE (Júlia, Ana, Lucidora e Neire). Esse dado permite indagar sobre quem promove e quem faz a formação. Qual a efetividade

da participação de pessoas “de fora”? Em que medida isso contribui para a construção de saberes e práticas contextualizados?

Dentre os temas, destacam-se o planejamento, a Lei que regulamenta a obrigatoriedade do ensino, a cultura afro-brasileira, a adaptação curricular, conforme pontuado pela OP Ana.

A orientadora Quêlie fez sua colocação a partir da perspectiva da SME que teve uma formação voltada para o gestor e da perspectiva da escola que prioriza “a necessidade emergencial da escola”. Aproveita ainda para marcar sua insatisfação e dos demais componentes da escola quanto a falta das formações específicas para o alfabetizador.

Uma das orientadoras, a OP Fabiana relata que montou um curso denominado “Interação e Construção” para trabalhar com as professoras alfabetizadoras, como forma de atualizá-las para não “caírem de paraquedas”. Essa ação se aproxima das contribuições de Lomônico (2005) ao pontuar sobre a pertinência de ações preventivas para a organização do trabalho escolar.

Já a orientadora Soraia alega que não teve formações na escola, mas menciona que vai verificar o calendário escolar e analisar as possibilidades para a realização de algumas formações na escola. Essa iniciativa pode ser entendida como uma atenção a importância de realização de formação no contexto profissional (NÓVOA, 2017; SHULMAN, 2004)

A orientadora Nete planeja suas formações a partir de discussões sobre as boas práticas das professoras alfabetizadoras. Essa iniciativa enfatiza o que está exposto na Resolução CNE/CP de 2006, nas contribuições teóricas de Nóvoa, 2017; Przybylski, 1985; Rangel, 2003; Shulman, 2004.

Somente as orientadoras pedagógicas Carla e Anelis não responderam sobre o planejamento das formações na unidade escolar.

No que diz respeito a periodicidade das formações na escola, é possível perceber uma inconsistência no relato das orientadoras pedagógicas. Algumas relatam um período específico, enquanto outras relatam a intensidade dessas formações, conforme segue:

[...] Dentro do calendário escolar, a SME, ela propõe 4 grupos de estudo no ano.
OP Júlia

[...] A frequência das formações que fazemos ocorre uma por mês. OP Ana

Eu não me recordo exatamente até quando era quinzenal, não me recordo mais, depois passou pra mensal e, agora está quase bimestral. [...] quando tem a greve e, a gente tem vivido isso muito presente nos últimos anos, ele (GE) vira um dia letivo e aí você acaba não tendo esse grupo de estudos [...] OP Carla

O curso que eu dava pra eles aqui, o Interação e Construção era [...] uma quarta-feira sim e uma quarta-feira não. OP Fabiana

Não mencionou sobre a periodicidade. OP Soraia

Nos últimos anos nós não temos formação. Nós temos grupos de estudo, que são bem menos do que tínhamos a alguns anos antes, previstos no calendário. [...] OP Lucidora

Olha, na escola [...] é muito pouco. OP Neire

É eu vejo o que cada vez a gente tem menos espaços para as formações. OP Anais

A partir das respostas das orientadoras pedagógicas, tem-se uma variação, na resposta de quatro orientadoras, quanto a um período definido para a realização das formações ou dos grupos de estudos. A orientadora Júlia se refere a quatro grupos de estudos propostos no calendário escolar, pela SME, durante o ano letivo. As outras três orientadoras que relatam sobre um período definido, referem-se à unidade escolar. Assim, a OP Ana menciona 1 vez ao mês, a OP Carla indica que é bimestral e a OP Fabiana de 15 em 15 dias.

As orientadoras Lucidora, Neire e Anais alegam redução na proposição das formações sem avançarem nas justificativas para essa redução. Já as orientadoras Soraia, Quelie e Nete não pontuaram sobre a periodicidade das formações.

Vale a pena sinalizar que a OP Carla parece bem incisiva ao relatar que as formações na escola estão diminuindo e um dos fatores é a reposição das aulas no período destinado às formações. Pelo fato da SME/DC ter que garantir os 200 dias letivos, não houve mais espaço/tempo nas escolas para as formações. Embora a SME/DC tenha explicitado em seus documentos, tanto no Regimento Escolar (2015) quanto no Plano Municipal de Educação (2014), a importância e a relevância dos espaços de formação continuada, priorizaram-se as aulas aos alunos.

Quanto aos materiais utilizados nas formações, as entrevistas apontam o uso de recursos indicados, como: materiais impressos, textos, artigos, vídeos, *power point*, data show, proposta pedagógica da SME/DC, portfólio de escrita dos alunos e o material do professor sem explicitarem como esses recursos são utilizados. Conforme expresso nas falas a seguir:

[...] a gente não tem muita opção, porque a gente está vivendo uma precariedade de material [...] materiais impressos [...] artigo que o palestrante trouxe com um propósito de leitura pra depois do GE. [...] a palestrante [...] solicitou alguns materiais que a gente não tinha na escola [...] bexiga [...] lápis de cor [...].Aí teve que fazer um cata cata, [...] a gente tem conseguido dar conta de um jeitinho ou de outro nessas questões. OP Júlia

[...] usamos como materiais, geralmente, textos, vídeos, a gente procura preparar *power point's*, então assim, basicamente, isso. OP Ana

[...] sugestões de leitura, sugestão de filmes, né? Outras linguagens pra dialogar com aquilo que a gente estudou nos encontros e a gente usava também muito vídeo, vídeo das crianças realizando atividades e analisava essas atividades. Eu ia registrando tudo e enviando por e-mail todos os registros daquele encontro pra todos os professores da escola. OP Fabiana

[...] A gente utiliza muito a proposta pedagógica da rede. O azulzinho é o que tem. [...] Então, todo material é o material que a gente já tem mesmo [...]. OP Lucidora

Quanto aos materiais, uma outra dificuldade da rede, né? Os recursos cada vez mais escassos e o que a gente tem é o que a gente consegue coletivamente. Agora o que a gente produz em casa, a gente está utilizando muito recurso, muito datashow e os professores eles têm o cuidado de tá organizando o portfólio de escrita dos alunos, então muitas vezes é o material do professor com o material de estudo também. OP Analis

Diante dos excertos apresentados, percebe-se uma precariedade marcante nos relatos das orientadoras. Mesmo assim, as orientadoras Júlia, Ana, Fabiana, Lucidora e Analis parecem se esforçar para utilizarem materiais que, na perspectiva delas, contribuem para um processo de formação mais efetivo. ALMEIDA, SOUZA e PLACCO (2016) pontuam sobre a necessidade de organização e seleção de materiais adequados para as diferentes situações da formação profissional. Caso contrário, esse momento pode ser desmotivador provocando um desinteresse nos sujeitos.

Vale indagar o fato de não ter sido pontuado o uso dos materiais fornecidos nos cursos realizados pelas orientadoras, uma vez que, a maioria dos cursos fornecem sugestões de diferentes recursos, indicação de livros literários, de jogos e de atividades didático-pedagógicas específicas para a prática alfabetizadora (BRASIL, 2006, 2010, 2015).

Apesar da leitura ser uma das formas didáticas de se propor uma formação, se restringir a ela pode tornar esse processo entediante e distante da realidade dos sujeitos dessa formação. Essa leitura precisa ser articulada com uma base prática do trabalho do professor. Caso contrário, o orientador pode ter dificuldades para

manter uma formação significativa. Nesse sentido, vale a pena salientar a proposta da OP Anais que, considerando a dificuldade em conseguir materiais, utiliza tanto os materiais produzidos pelos alunos quanto o material do próprio professor. Assim, é possível discutir a prática na prática a partir dos materiais produzidos pelos alunos, conforme Nóvoa (2007) enfatiza sobre as práticas profissionais como lugar de reflexão sobre o que se faz e o porquê.

Inferre-se, a partir das entrevistas com as orientadoras, que elas querem mais tempo para formação com os professores. Elas querem proporcionar discussões sobre temas necessários a demandas de cada escola (NÓVOA, 2007; SHULMAN, 2014).

Possivelmente, devido à dificuldade com o acesso a materiais para as formações, cinco orientadoras pedagógicas não mencionaram os materiais que foram utilizados por elas. Somente a OP Soraia relatou a sua disponibilidade para pensar formações a partir do calendário escolar, conforme pontuado inicialmente no presente item (Carla, Neire, Quêlie e Nete).

Ao consultar a proposta pedagógica da rede percebe-se uma política pública de formação continuada de professores pautada por pilares sólidos que perpassam pela melhoria da condição salarial, da garantia de espaço físico, da realização de grupos de estudo planejados dentro da carga horária e o investimento em formas criativas para melhorias na organização da escola. De fato, parece que há uma incongruência entre o documento e o que acontece na realidade. Ball (2016) explica que não é fácil colocar em ação uma política educativa, vários fatores estão em jogo no cotidiano das escolas. Por isso, identificamos um distanciamento entre o texto da política e a prática das orientadoras.

Vale pontuar que no período das entrevistas estavam ocorrendo discussões nas escolas e na SME/DC sobre a reelaboração do PME. Consequentemente, a proposta pedagógica também deverá passar por readequações.

Continuando a pontuar sobre as estratégias de ações formativas promovidas no contexto escolar, agora, tem-se a segunda parte com o foco na função da SME/DC nas formações. Os excertos indicam que, dentre as funções da SME, no que diz respeito a formação, ela investe em formação tanto na dimensão administrativa com foco no gestor escolar, quanto na dimensão pedagógica tendo como referencial as políticas públicas de formação continuada para o professor alfabetizador. Assim,

A SME propõe formações durante o ano [...] costuma ser específico para algum segmento [...]. Em alguns momentos, a SME, solicita que seja desenvolvido um tema em específico, [...] solicitou que fosse desenvolvida a temática sobre o Plano Municipal de Educação, então assim, a gente já tinha até um outro tema em questão pra trabalhar [...] Todavia, como houve essa solicitação da SME, então a gente precisou fazer essa alteração [...]. OP Júlia

[...] ela orienta com alguma solicitação específica, por exemplo, a discussão das metas relacionadas ao Fórum Municipal. [...] então, nós selecionamos as metas que foram encaminhadas e colocamos no planejamento, mas assim não especificamente uma direção. OP Ana

[...] durante um bom período, [...] a Secretaria de Educação investiu e atuou muito bem na questão da formação dos professores. [...] Teve PROFA, depois foi FAP, ALFALETRAR, [...] e a questão do PNAIC [...] Até pouco tempo, na escola, dentro do calendário escolar sempre teve o chamado ‘grupo de estudos’. OP Carla

[...] a formação na rede estava totalmente parada, como ainda está, não existe mais formação na rede, antigamente tinha os grupos de formação de professores, todo um trabalho organizado, agora não temos mais. OP Fabiana

[...] nós teremos o próximo grupo de estudo e já vem escrito que é pra discussão do PNE. Então, já vem definido pela SME o que nós iremos discutir. [...]. OP Lucidora

[...] já é o segundo ano que a SME vem oferecendo capacitação para o gestor que eu acho muito legal. OP Quêlie

A SME ela também oferece alguns cursos de formação, muitos professores já têm essa formação de alfabetização, seja pelo PROFA, seja pela FAP, em momentos diferentes que a rede ofereceu. [...]. OP Analis

As respostas indicam que a SME/DC propõe formações específicas para os diferentes segmentos e capacitação para o gestor, conforme relata as orientadoras pedagógicas Júlia e Quêlie. Também é possível perceber a indicação de alguns temas para os grupos de estudos nas escolas, como a discussão do Plano Municipal de Educação (PME), do Fórum Municipal e do Plano Nacional de Educação (Júlia, Ana e Lucidora). Esses temas propostos pela SME/DC podem ter sido pontuais, pois o período de entrevistas coincidiu com a fase das discussões que marcaram o processo de reestruturação do PME nessa rede de ensino.

A orientadora Carla enfatiza que durante um bom período a SME investiu em formação continuada dos professores alfabetizadores, em especial, as formações propostas pelas políticas públicas de formação dos professores alfabetizadores, tanto em âmbito nacional (PROFA, ALFALETRAR e PNAIC) quanto em âmbito municipal (FAP). Complementa ainda com a garantia dos

grupos de estudos nas escolas, a partir da inclusão destes grupos no calendário escolar. A OP Anais também indica o PROFA e a FAP enquanto cursos de formação do professor alfabetizador.

A orientadora Fabiana marca que a formação na rede está parada, que não existe mais. Até elogia a existência dos grupos de formação de professores: “todo um trabalho organizado”, mas encerra enfatizando o término dessas formações.

Três orientadoras não responderam sobre a função da SME/DC nas formações (Soraia, Neire e Nete).

A terceira parte relacionada a operacionalização das ações formativas está voltada para os critérios de avaliação dos orientadores pedagógicos sobre as formações desenvolvidas na escola. Os excertos indicam que

[...] avaliação a gente faz sempre ao final de cada grupo de estudo, com a fala dos professores, a gente abre espaço para esse momento, aí se coloca, essa questão da sugestão do tema vir deles, é uma coisa assim muito legal, porque eu sinto que eles ficam assim mais a vontade, até mesmo pra poder opinar e assim depois também dos grupos de estudos, eu sempre ouço uma palavra de agradecimento que foi muito boa a proposta, os palestrantes que foram lá na escola esse anos foram muito bons, desenvolveram o tema de uma forma bem acessível aos professores, não aquela coisa assim muito acadêmica, distante, mas foi de uma forma assim que, foi simples, mas que de fato trouxe uma contribuição. OP Júlia

[...] no meu entender, na minha opinião, são as mais importantes, né? Não desqualificando as demais, mas a questão, eu na minha concepção, o *lôcus* mesmo de formação é o interior da escola. Se, de fato, o orientador pedagógico, toda equipe participa e pensa numa formação junto com os professores, eu acho que é o melhor caminho pra responder às necessidades. OP Ana

Não funcionou muito porque era muito pouca gente que participava, ao mesmo tempo, os registros correram o mundo, né? Todo mundo da rede recebeu o registro, todo mundo queria receber, todo mundo queria participar, mas fisicamente ficou inviável e eu achei que foi muito bom. No ano seguinte, a gente não continuou com o curso porque ficava difícil realmente de organizar o horário, mas eu fiquei compartilhando pelo *WhatsApp* muitas das questões que eu tava discutindo no curso da Rosaura de alfabetização. [...] OP Fabiana

Atualmente, 2018, nós não temos muitas formações na escola ainda não. Estamos inicialmente no período de Março ainda. Mas, mais pra frente vamos ver se nós, com o calendário escolar, nós vamos estar analisando pra ver se nós conseguiremos realizar algumas formações, no mais, é isso. OP Soraia

Eu posso te dizer que de uns 2 anos, 3 anos para cá ficou muito, muito ruim. [...].OP Neire

Quanto à avaliação, avaliamos sempre. Como existe um grupo aqui na escola, é um grupo em que a gente tem um contato fácil, onde os professores se sentem à vontade para se colocar. Então, a avaliação ela é feita a todo momento, a gente

conversa e eles se sentem à vontade para dizer e demonstrar. E a equipe percebe que foi satisfatório ou que não foi satisfatório, ou quando faltou isso, né? A necessidade que ali existe. [...]. OP Analis

Diante das respostas das orientadoras pedagógicas, tem-se o início do ano como período considerado mais adequado para as “formações”. Se reedita na história da escola brasileira como um período de planejamento, reuniões e renovação dos planos e dos planejamentos da equipe diretiva.

Também é notório o esforço das orientadoras em promover espaços de formação na escola. Esse esforço parece se sobrepor as dificuldades encontradas. Essas dificuldades vão desde questões de organização de espaço/tempo escolar até à definição pela SME desses espaços dentro da dinâmica do trabalho escolar.

O PROFA é indicado como programa que marca a formação continuada dos professores alfabetizadores por ser reconhecido como programa que tem como foco a prática alfabetizadora pautada por um conhecimento didático.

Tanto a formação inicial quanto continuada, são consideradas relevantes para o orientador pedagógico e para o professor que atua nos anos iniciais da escolarização. No contexto atual torna-se essencial o entendimento de formação que inclua ao mesmo tempo “a profissão na formação” e a “formação na profissão”, conforme sugerido por Nóvoa (2007). Especialmente, em termos dos saberes necessários à atuação no âmbito da escola pública e da alfabetização, fica cada vez mais evidente a necessidade do conhecimento, tanto do objeto a ser ensinado quanto do conhecimento pedagógico a ele referido. Esse conhecimento se constitui na capacidade de distinguir o seu próprio pensamento daquilo que é característica do conteúdo a ser ensinado; e no processo de raciocínio e ação pedagógica através da qual os professores colocam seus conhecimentos e entendimentos para lidar com o problema de ensinar alguma coisa num contexto particular. E, para isso, conscientemente, a revisão de planos sempre surge como inevitável e imprevisível nos momentos de ensino. Desenvolvem novos conhecimentos, disposições e intuições (SHULMAN, 2014; TARDIF, 2000; NÓVOA, 2007; ALARCÃO, 2010).

Embora pareça curioso o fato das orientadoras pedagógicas e não os professores alfabetizadores participarem de formações no campo da alfabetização, pode-se considerar como relevantes pelo menos dois movimentos: um relativo aos desafios das aprendizagens, nos anos iniciais, recorrente na rede em questão. O

outro relativo ao domínio dos saberes e práticas em alfabetização. Nesse particular, a partir dos dados, pode-se vislumbrar indícios de busca por formas mais efetivas de ensino e de aprendizagem.

Os professores demandam das orientadoras pedagógicas orientações sobre como promover aprendizagens mais significativas e a orientadora pedagógica é chamada a dar respostas sobre as questões dos professores e as demandas das aprendizagens dos alunos se esforça por fazer a mediação entre o que se veicula nos cursos e as práticas cotidianas. Isso faz com que, em alguns momentos faça a opção pelo trabalho direto com os alunos. Reafirma-se que a forma encontrada por essas orientadoras para atender a atribuição de formação foi a que se aproxima do modelo artesanal. Ela é indicada por Alarcão e Tavares (2010), inspiradas em Zeichner (1993) cujas características são: o conhecimento prático, a imitação do formador, a observação, a demonstração que promovem a prática profissional a partir da imitação do mais experiente.

Nessa perspectiva, os dados antes de indicar a não formação como característica da prática das orientadoras pedagógicas, sugeririam outros olhares e formas de entendimento sobre formação menos canônicas.

As orientadoras pedagógicas Carla, Lucidora, Quêlie e Nete não responderam.

4.3 Formas de interação entre o OP, a SME, a escola e seus sujeitos

Para melhor organizar os dados sobre as diferentes formas de interação que o orientador pedagógico estabelece em seu cotidiano, estes são agrupados da seguinte forma: interações que o OP estabelece com a escola e a equipe da SME, e as interações que estabelece com o professor e o diretor.

4.3.1 Formas de interação entre o OP, a escola e a SME

As respostas das orientadoras entrevistadas indicam três modos de entendimento sobre as formas de interação entre a escola, o OP e a equipe da SME/DC, a saber: a qualidade da relação/interação, as ações que dão visibilidade à qualidade das relações, e os meios utilizados.

Quanto à qualidade da relação estabelecida entre o OP, a escola e a equipe da SME/DC, os dados evidenciam que essa relação é considerada boa. Essa ideia

se expressa através do uso de termos ou expressões como “boa”, “muito tranquila”. Isso pode ser percebido nos excertos abaixo:

[...] a gente tem uma boa relação com a secretaria de educação, todas as vezes que a gente precisa fazer uma solicitação, de forma oficial, por e-mail ou através de ofício [...] a gente sempre foi atendido nas nossas solicitações. OP Júlia

Acredito que de uma maneira tranquila, entendendo qual é o papel da Secretaria e a gente compreende muito bem qual é o nosso papel. A gente respeita o que é encaminhado [...]. OP Ana

Eu sempre tive uma relação muito tranquila com SME [...]. OP Carla

[...] a supervisora da nossa escola se resume a um grupo no *WhatsApp* que ela vai colocando as informações e nem gosta que a gente pergunte muita coisa, se a gente pergunta, [...] ela manda ler na apostila ‘melhor ler na apostila, não tem apostila não? [...] Mas ela esquece que tem muitas especificidades aqui que a gente, às vezes, não consegue, precisa de um parceiro [...] e não simplesmente ‘lê na apostila e faz’, de qualquer jeito. [...] OP Fabiana

[...] ficamos muitos anos sem a presença do supervisor. Recebemos o ano passado a supervisora, muito boa por sinal. Ela veio, acho que três vezes no ano passado, ela já veio no final mesmo do ano [...] OP Lucidora

O relacionamento, digamos que é bom, tivemos já supervisores muito presentes, uma época em que eles vinham quase que toda semana, era muito bom porque a gente não via o supervisor assim como um fiscal [...]. OP Neire

A questão do e-mail também foi adotada de um tempo para cá. Acho legal, mas acho frio, acho muito frio o e-mail [...] Até porque que tem questões que você não consegue expressar num e-mail, você precisa falar para pessoa [...] eu acho que ainda existe uma distância sim. [...]. Então, ainda caracterizo como difícil ainda [...]. OP Quêlie

[...] desde 2016, o contato das pessoas da SME com a escola é cada vez menor. [...] as visitas acabam sendo mais burocrática, a questão de coletar números, dados, informações. [...]. OP Analis

[...] agora tá mais tranquilo. Nós temos um supervisor na escola que também abraça a nossa ideia, assim ele não desconsidera o que a gente faz, fala assim “ó faz de conta que eu não tô vendo”. Então, a gente consegue ter um pouco mais de liberdade. [...]. OP Nete

Os excertos das entrevistas das orientadoras Júlia, Ana, Carla, Neire e Nete, ao apontarem uma “boa relação” e “tranquila”, permitem inferir que a relação estabelecida entre a escola, o OP e a SME/DC é identificada como uma relação amistosa, apesar da orientadora Neire se referir de uma maneira que pode ser interpretada com uma certa ironia: “digamos que é bom”. Essa forma de se colocar pode estar associada a visita dos supervisores da SME/DC. Conforme relatado por algumas entrevistadas em diferentes respostas, as visitas desses

supervisores estavam reduzidas, pontuais e até suspensas em algumas escolas. Então, essa ironia pode estar associada a uma relação anterior.

Já as orientadoras pedagógicas Quêlie e Anelis relatam não terem uma boa relação com a SME/DC. Para Quêlie, a relação ainda é distante e difícil, e Anelis assinala que o contato com a SME/DC tem sido cada vez menor e voltado para cobranças burocráticas.

Chama a atenção o relatado pela orientadora pedagógica Fabiana. De acordo com ela, a relação entre escola, OP e SME/DC não acontece. Ela é enfática ao afirmar que a relação com a SME/DC não é favorável. Isso evidencia a insatisfação da orientadora com os encaminhamentos da supervisora da SME/DC que, segundo ela, ao invés de ser parceira, de ajudar nos esclarecimentos, se limita a pedir para que busque as informações lendo a apostila fornecida pela SME/DC. Para a OP “ler apostila fornecida pela SME” não a auxilia a resolver os problemas de aprendizagem na escola. Esse depoimento revela que fica sob a responsabilidade da OP solucionar os problemas da maneira que ela sabe e consegue fazer.

A OP Lucidora, apesar de indicar a falta de supervisor na escola por alguns anos, marca que a atual supervisora é “muito boa”.

Somente uma orientadora preferiu não responder sobre a sua relação com a SME/DC.

No que se refere às ações que dão visibilidade à qualidade da relação entre o OP, a escola e a equipe da SME/DC, observou-se o que segue:

E quanto aos supervisores que vão fazer visita na escola, a gente também não tem problema. [...] sempre elogiam o nosso trabalho [...] a gente tem tentado atender as solicitações. OP Júlia

[...] Essa relação fiscalizatória eu ainda não consegui engolir, a verdade é essa. OP Fabiana

[...] Recebemos o ano passado a supervisora, muito boa por sinal. [...] OP Lucidora

[...] tivemos já supervisores muito presentes, uma época em que eles vinham quase que toda semana [...]. OP Neire

[...] as visitas acabam sendo mais burocrática, a questão de coletar números, dados, informações. [...] a última visita que eu me recordo da SME foi para solicitar alguns documentos [...]. Assim, a SME cada vez menos presente nas escolas. OP Anelis

[...] Nós temos um supervisor na escola. OP Nete

A partir dos relatos sobre as ações que dão visibilidade à qualidade da relação das orientadoras pedagógicas com a SME/DC, percebe-se que essas ações são consideradas positivas e negativas. As positivas podem ser vistas pelos relatos das orientadoras pedagógicas Júlia, Lucidora, Neire e Nete e a negativa pelo relato da OP Fabiana.

Júlia marca não ter problema, porque o trabalho da escola é sempre elogiado e eles tentam atender as solicitações da SME/DC. Lucidora pontua que a supervisora que visita a sua escola é “muito boa por sinal”. Neire enfatiza a presença semanal dos supervisores nas escolas que, certamente, seria um fator pertinente para melhor organização do trabalho na escola. Por fim, Nete sinaliza a importância de um supervisor que abrace, que considere o trabalho realizado pela escola.

O relato da orientadora pedagógica Fabiana mostra que sua relação, conforme já relatado, não é positiva. Ela ratifica que essa relação é pautada, quase que, exclusivamente, pelo viés fiscalizatório. Fato dissociado dos documentos que estruturam essa rede de ensino (DUQUE DE CAXIAS, 2002). A proposta do município enfatiza que essa relação precisa ser democrática, integradora e participativa rompendo com ideia de regulação.

Em relação aos meios/estratégias utilizados para contato, estes incluem as visitas da equipe da SME/DC às escolas, criação de grupo no *whatsapp*, troca de e-mails, telefone, ofícios, conforme segue:

[...] todas as vezes que a gente precisa fazer uma solicitação, de forma oficial, por e-mail ou através de ofício, entregar lá, a gente sempre foi atendido nas nossas solicitações. [...] OP Júlia

[...] a supervisora da nossa escola se resume a um grupo no *whatsapp* que ela vai colocando as informações [...] OP Fabiana

[...] Quando nós precisamos, procuramos, porque até e-mail é difícil eles responderem [...]. E aí gente manda e-mail e não tem resposta, [...] não veio resposta. [...] nós precisamos desse retorno da SME e eu sei que vou ter que ir lá. Então, hoje o meu contato com a SME é quando eu vou lá. OP Lucidora

[...] às vezes, as informações demoram mesmo com o e-mail [...]. OP Neire

A questão do e-mail também que foi adotado de um tempo para cá. [...] você tenta por telefone, mas nem sempre você consegue resolver, e-mail você nem sempre tem a resposta [...]. OP Quelie

[...] Ano passado a gente vivenciou que esse contato, até vinha através de ofício [...] a última visita que eu me recordo da SME foi para solicitar alguns documentos [...]. OP Analis

A partir do exposto, percebe-se uma ênfase no e-mail como sendo a forma de contato com a SME/DC, conforme as respostas de quatro orientadoras (Júlia, Lucidora, Neire e Quelie). Vale ressaltar que, somente, a orientadora pedagógica Júlia identifica como satisfatória esse contato via e-mail. As orientadoras Lucidora, Neire e Quelie ressaltam o e-mail como sendo um meio de contato com a SME, mas se apresentam insatisfeitas com o retorno desse contato. Alegam que as informações demoram, as respostas nem sempre chegam com seus encaminhamentos e, segundo a orientadora Lucidora, é preciso ir até a SME/DC para resolver determinados problemas.

Outro meio de contato das orientadoras com a SME/DC pontuado é o ofício. Apenas duas orientadoras pedagógicas o indicam como forma de relação. A Júlia, novamente, marca que é atendida em suas solicitações, mesmo por ofício. Já a orientadora Analis não se mostra contemplada por esse meio ao usar a expressão “até vinha através de ofício” associando a ideia de um contato voltado para a solicitação de documentos. Pelo fato desse contato ser em sua maioria por e-mail e ofícios, demonstra uma relação mais distante da SME/DC com as escolas.

O grupo no *whatsapp* também aparece como um meio de comunicação, mas não é visto como favorável à relação. É visto como um meio que reduz essa relação à troca de informações, solicitações que vão distanciando essa relação do OP e da escola com a SME/DC, conforme pontuado pela orientadora pedagógica Fabiana.

O telefone também aparece como um meio de contato do OP e da escola com a SME, porém, não é bem visto. A orientadora pedagógica Quelie alega que “nem sempre consegue resolver” os problemas pelo telefone.

Além desses modos indicados, as orientadoras pedagógicas complementaram suas respostas com impressões sobre as relações entre a escola, o OP e a equipe da SME/DC. Chama a atenção aspectos como os que seguem:

[...] a gente tenta estabelecer uma boa relação, porque assim, apesar de tudo, cabe o respeito, temos que respeitar as pessoas que estão lá assumindo essa posição [...] OP Júlia

[...] a gente acredita que a Secretaria deveria acompanhar muito mais de perto o que acontece nas escolas. [...] a gente não acredita que vir aqui pegar informações e voltar pra lá isso [...] vá de fato contribuir com o trabalho da escola. OP Ana

[...] nunca tive problemas não. Eu entendia o lado da SME. OP Carla

[...] De uns tempos pra cá, supervisor virou um mero fiscal [...] OP Fabiana

[...] Quando nós precisamos, procuramos. [...] OP Lucidora

[...] O relacionamento é bom, a troca de informações é sempre legal. [...] O que é pedido é feito, há sempre uma troca, quanto a isso não temos problema não. OP Neire

[...] eu entrei numa época em que a gente tinha essa frequência de visitas [...]. Era bem periódica a visita das supervisoras, depois parou totalmente, acabaram com todas as supervisões, que não tinha mais nada e agora parece que está voltando. Isso ajuda tanto na questão de levar daqui para lá como trazer de lá para cá. [...] OP Quêlie

[...] a última visita que eu me recordo da SME foi para solicitar alguns documentos, mas esse acompanhamento, essa troca não acontece já há algum tempo. [...] assim a SME cada vez menos presente nas escolas. OP Anális

[...] Eu já tive vários atritos com a Secretaria por conta de determinações que não são viáveis na escola de acontecerem, então, assim não adianta eles lá pensarem e a gente tá na escola e ter que dar conta de uma coisa que é impossível, então eu já bati de frente algumas vezes, mas agora eu acho que tá mais tranquilo, a gente consegue tá conseguindo. OP Nete

Quanto às impressões sobre as relações entre a escola, o OP e a SME, três orientadoras (Júlia, Carla e Neire) pontuam impressões positivas sobre a relação com a SME/DC. Apontam o respeito pela equipe da Secretaria que está nessa posição supervisora; o entendimento da Secretaria como o outro lado da escola e a troca entre de ambos os lados, escola e Secretaria, na medida em que cada um faz aquilo que foi solicitado.

No que diz respeito às impressões negativas, seis orientadoras pedagógicas (Ana, Fabiana, Lucidora, Quêlie, Anális e Nete) relatam que a SME/DC deveria acompanhar mais de perto as ações da escola; que o supervisor é visto como um “mero fiscal”; para se ter um retorno da Secretaria sobre as solicitações é preciso ir até à SME/DC; término da equipe de supervisores prejudicando a troca entre a escola e a Secretaria e ocorrência de atritos do OP com a SME/DC devido ao envio de determinações impossibilitadas de serem realizadas pela escola.

4.3.2 Formas de interação entre o orientador pedagógico, os professores e a direção da unidade escolar

No que diz respeito à interação entre o orientador pedagógico e os professores, o conteúdo das entrevistas mostra o que segue:

Olha, de uma maneira geral, muito boa. [...] de maneira muito respeitosa, mas essa é uma via de mão dupla. [...] Eu procuro não tutelar professor porque não é minha linha de trabalho. [...] elas compreendem perfeitamente que elas também podem pensar em sugestões que a gente troca sugestões, a gente troca conhecimentos, [...] por outro lado, eu compreendo que elas têm muito conhecimento sobre o que elas fazem, então, fica muito mais fácil [...]. OP Ana

[...] A minha relação com os professores sempre foi muito tranquila [...] um relacionamento de respeito de ambas as partes, às vezes, até de amizade mesmo porque a gente acaba, pelo tempo que a gente fica dentro da instituição, a gente acaba criando alguns laços de amizade, mas com muito respeito profissional [...]. Essa figura do gestor, às vezes, passa a figura muito isolada, muito burocrática. Então, as pessoas, alguns professores, não conseguem ver a minha função, a maneira que eu trabalho na escola como uma forma mais coletiva e participativa. OP Carla

[...] eu me relaciono muito bem com elas. [...] o nosso relacionamento é muito bom, no entanto, é um relacionamento também profissional. Eu falo muito isso com elas, se precisar pedir pra refazer um relatório, eu peço. [...] OP Lucidora

Minha relação com eles é boa, pelo menos aparentemente, da minha parte eu não vejo reclamação, tenho um bom relacionamento com todos [...] OP Neire

Na verdade eu não vejo problema nenhum na minha relação com os professores não. [...] a gente sempre teve uma relação muito boa, muito de respeito grande, de respeito profissional, respeito o pessoal. [...] a gente tem uma relação muito boa, de respeito, muito legal. OP Quêlie

Essa relação com os professores ela precisa ser saudável [...] então, eu sempre me coloco numa posição [...] de parceria, sempre pergunto no final quando a gente tá discutindo alguma coisa, se eles concordam, que é uma sugestão, [...] a equipe tenta fazer sempre também que o trabalho seja avaliado pra que a gente tenha esse feedback. OP Anais

Eu sempre achei que eu tinha uma relação muito tranquila com os professores, sempre achei. [...] eu não sei se é por conta da minha insatisfação, também por conta do desânimo dos professores, talvez as cobranças que eu venha fazendo não estejam atendendo às dificuldades que os professores estão passando ultimamente, que todo mundo tá passando, mas que eu também tô no meio, mas assim o meu papel é fazer com que essa criança aprenda, eu não tô lá na sala, mas é cobrar isso [...]. OP Nete

A partir dos excertos apresentados sobre a interação entre o OP e os professores, é possível perceber que sete orientadoras pedagógicas demonstraram ter uma relação cordial com os professores, conforme as expressões: “muito boa”, “muito tranquila”, “bom relacionamento”, “saudável”, “de parceria” (orientadoras

Ana, Carla, Lucidora, Neire, Quelie, Analis e Nete). Ratifica-se a importância da dimensão relacional para o bom andamento do trabalho do OP nas escolas (PRZYBYLSKI, 1985).

Também é possível perceber nos excertos abaixo o relato de três orientadoras pedagógicas que marcam essa relação como “profissional” e “impessoal” (orientadoras Júlia, Fabiana e Soraia).

[...] o que eu acho que é primordial é que seja uma relação profissional, que cada um entenda qual é o seu papel dentro do espaço, ainda que eu tente desenvolver essa relação não de forma arbitrária nem autoritária, eu parto muito do respeito que eu acho que isso é primordial [...]. OP Júlia

[...] quando eu entrei na rede era assim, um absurdo professor ficar amigo de orientador por que era tão distante, era uma figura tão distante que fica lá na sala dele, que nunca trocam, nunca sentam pra conversar, até sobre outras coisas da vida [...]. Depois que eu vi essa questão nova do profissional tá tão junto do pessoal, eu acho que esse papo que rola na hora do almoço, às vezes, é mil vezes mais produtivo do que uma reunião formal que você tem que esse grupo. [...] OP Fabiana

[...] a minha relação com os professores ela é impessoal [...]. OP Soraia

O excerto da entrevista da orientadora Fabiana destaca que não é possível uma relação profissional dissociada do pessoal. Para isto, argumenta que todo o momento com o orientador pedagógico é um momento de orientação, de conversa, seja ela profissional ou pessoal, e não pode ser desperdiçado. Já a orientadora Júlia prioriza uma relação profissional pautada no entendimento do papel que cada um exerce no cotidiano escolar. A orientadora pedagógica Soraia é assertiva, ao afirmar que mantém uma relação impessoal com os professores.

No que diz respeito à interação entre o orientador pedagógico e a direção da unidade escolar, tem-se o que segue:

[...] é uma relação muito boa, tem assim um bom entrosamento, [...] assim a gente estabelece uma boa relação [...]. OP Júlia

[...] a gente tá construindo uma relação de muito respeito [...] a gente já se conhece bem, enquanto função professora e equipe, e agora a gente tá construindo uma outra relação, dela na função de equipe diretiva [...]. OP Ana

É tranquilo. [...] respeito tanto profissionalmente como pessoa [...]. A gente consegue trabalhar numa boa. OP Carla

[...] Eu não me relaciono bem porque, muitas vezes, eu quero colocar algumas razões pedagógicas na frente das administrativas. [...] OP Fabiana

Então, como eu estou bem nova na rede, até o presente momento, a minha relação com a diretora e a vice-diretora é bom. Nós temos uma boa relação [...]. OP Soraia

Bem, nós não temos vice diretora pra começo de história. Agora com a diretora eu tenho uma relação muito boa. [...] uma excelente gestora, é professora das antigas [...]. OP Lucidora

[...] A gente tem uma relação maravilhosa [...] a diretora, a dirigente de turno, a OP e a orientadora educacional nos relacionamos bem [...]. OP Neire

Sim, a gente aqui se vê muito no igual [...]. Eu acho que essa relação é legal, eu acho que deve ser assim [...]. OP Quelie

Geralmente a direção tem esse cuidado de tá passando para a equipe, de tá ouvindo a equipe. [...] existe esse espaço para troca, claro que nem sempre a gente concorda, e aí gente faz uma conversa. [...] No mais, tem sido bem satisfatório. OP Analis

A OP Nete não respondeu sobre sua relação com a diretora.

A partir dos excertos apresentados sobre a interação entre o OP e os diretores, observou-se que oito orientadoras pedagógicas indicaram ter uma relação amistosa com os diretores, conforme as expressões: “muito boa”, “bom entrosamento”, “muito respeito”, “muito tranquila”, “maravilhosa”, “legal”, “satisfatório” (orientadoras Júlia, Ana, Carla, Soraia, Lucidora, Neire, Quelie e Analis).

Somente a orientadora Fabiana relata não se relacionar bem com a diretora devido a incompatibilidade de encaminhamentos. Enquanto ela quer pensar pedagogicamente, a diretora quer pensar administrativamente.

As contribuições de Alarcão e Tavares (2010) sinalizam que situações desafiantes no contexto profissional permitem que os sujeitos vivam em constante experiências diversificadas propiciando interações significativas no seu processo de desenvolvimento formativo. Assim, espera-se que a orientadora e a diretora consigam superar esse entrave para o desenvolvimento de uma prática profissional mais dialógica.

Além desses modos indicados, as orientadoras pedagógicas complementaram suas respostas com impressões sobre suas relações com a direção da unidade escolar, conforme explicitado nos excertos abaixo:

[...] é uma relação muito boa, tem assim um bom entrosamento, [...] assim a gente estabelece uma boa relação [...]. OP Júlia

[...] a gente já se conhece bem, enquanto função professora e equipe, e agora a gente tá construindo uma outra relação, dela na função de equipe diretiva [...]. OP Ana

[...] respeito tanto profissionalmente como pessoa [...]. A gente consegue trabalhar numa boa. OP Carla

[...] E aí existe o embate: eu quero pensar pedagogicamente 24 horas por dia e a pessoa quer pensar administrativamente 24 horas por dia. E esse consenso a gente não conseguiu chegar [...]. OP Fabiana

Então, como eu estou bem nova na rede, até o presente momento, a minha relação com a diretora e a vice-diretora é bom. Nós temos uma boa relação [...]. OP Soraia

[...] ela é muito boa, ela se preocupa muito com o aluno, é aquela coisa de ser professora de primeira a quarta, de tá preocupada com o aluno, se preocupa com o outro, ela se preocupa com professor, ela dá valor, valoriza o que elas fazem [...]. OP Lucidora

[...] Nós agora, a nossa equipe, nós temos feito que na terça é o dia comum do orientador pedagógico e orientador educacional, então nós determinamos que a terça então seria o dia de reunião da equipe. Nós temos esse cuidado de toda terça, às dez horas, com horário marcado e tudo, a gente faz a nossa reunião semanal [...]. OP Neire

[...] aqui todo mundo se sente muito, respeitando, claro uma hierarquia, mas assim todo mundo se sente muito igual [...]. OP Quelie

[...] existe esse espaço para troca, claro que nem sempre a gente concorda, e aí gente faz uma conversa [...]. OP Analis

Quanto às impressões sobre a relação entre o OP e a direção escolar percebe-se uma ênfase em impressões positivas. Somente uma orientadora pedagógica diz se relacionar de forma negativa com a diretora da unidade escolar e uma orientadora não respondeu sobre essa relação.

Quanto às impressões positivas sobre a relação com a direção, oito orientadoras pedagógicas relatam: boa relação associada ao bom entrosamento; reconstrução de uma nova relação a partir do novo lugar que a diretora ocupa por antes ter sido professora; respeito não só profissional quanto pessoal; bom relacionamento por ser recém contratada nesta rede de ensino; preocupação não só com o professor, mas também com o aluno por ter sido professora durante muitos anos; dia específico para a equipe trabalhar em conjunto; respeito a hierarquia; reconhecer um relacionamento satisfatório, porém, a discordância também se faz presente (Júlia, Ana, Carla, Sorais, Lucidora, Neire, Quelie e Analis).

Conforme apontado anteriormente, somente uma orientadora pedagógica (Fabiana), relata uma impressão negativa sobre sua relação com a diretora. Ela justifica que o fato de pensar diferente da diretora impede o consenso entre a orientação pedagógica e a direção. Essa falta de consenso precisa ser relativizada. Segundo Nóvoa (2011, 2017) o profissional precisa ter uma disposição pessoal para saber lidar com situações divergentes, imprevisíveis. Essa disposição permite que o seu autoconhecimento e a sua experiência de vida contribuam para sua constituição enquanto um profissional que valoriza o trabalho em parceria.

Embora sejam considerados indissociáveis, observam-se marcas do pessoal e do profissional nos critérios utilizados para se referirem às relações verticais e horizontais que estabelecem. Quando se trata das relações verticais, especialmente com a SME, tomam-se como critério “o cumprimento das solicitações”, o “elogio ao atendimento do solicitado” e o respeito pelo “lugar ocupado pelo outro”.

Fica marcada a questão do distanciamento entre as Equipes da SME/DC e a escola. O uso de recursos tecnológicos e redes sociais como ferramenta de comunicação nem sempre é efetiva. Ao mesmo tempo em que agiliza a comunicação, distancia o contato entre as pessoas. Se não se buscar um equilíbrio e o bom senso no uso dessas ferramentas, pode-se reduzi-las a instrumentos de monitoramento e cobrança. Além disso, a impessoalidade e a informalidade com que são usados propiciam interpretações que prejudicam o relacionamento entre as pessoas.

As visitas dos supervisores da SME à escola, ainda, em alguns casos, reeditam o caráter de “cobrança”, de “fiscalização”, “burocrático”.

Quando se trata das relações mais horizontais, como as que se estabelecem no contexto escolar, a tendência é considerá-las em uma perspectiva mais positiva, marcada pelas ideias de “compartilhamento”, “troca”, “parceria”.

Esse posicionamento marca as contribuições de Franca (1952) sobre a importância de se ter um profissional que faça o acompanhamento da unidade escolar para a garantia dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Przybylski (1985) além de tratar da supervisão na escola, também apresenta contribuições voltadas para a supervisão das escolas, de responsabilidade das redes de ensino. Enfatiza a preocupação com um trabalho pedagógico mais estruturado no cotidiano das escolas a partir da integração entre escola e rede de ensino.

Essa integração é apontada em uma das propostas de Medina (1995) ao sinalizar que um supervisor a nível de Secretaria de Ensino deve acompanhar as adequações entre a proposta pedagógica da escola e as determinações legislativas. Saviani (1999) também enfatiza a relevância de um profissional que seja responsável pela organização pedagógica e administrativa do sistema para supervisionar as atividades educativas.

Além desses autores, vale retomar a ideia de Alarcão e Tavares (2010) ao pontuarem a importância de um profissional reflexivo que promova relações dialéticas e dialógicas entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar as quais garantam espaços recíprocos de autoformação. Cada vez mais se espera que os supervisores da rede da SME/DC e os orientadores pedagógicos assumam uma postura de mediação entre sujeitos e instituições.

4.4 Implicações da Gestão Democrática na atuação do OP: alguns indícios

O conteúdo das entrevistas indica como ponto fundamental a busca de formas de operacionalização mais efetivas de participação dos diferentes atores que compõem o cotidiano escolar: comunidade, pais, professores e equipe gestora.

Para organizar essas diferentes formas de operacionalização de participação, esta categoria se organiza em dois focos: um direcionado à participação dos professores na elaboração do PPP e o outro, à participação dos pais nas atividades da escola.

4.4.1 Participação dos professores na elaboração do PPP da escola

No que diz respeito à participação dos professores na elaboração do PPP, na perspectiva dos orientadores entrevistados, esta ocorre em termos da maioria dos professores. É possível perceber essa participação a partir das expressões utilizadas, do tipo: “total”, “efetivamente”, “bastante”, apesar de não explicitarem qual o nível de participação, de decisões que são tomadas, conforme demonstrado nos excertos abaixo.

[...] o grupo precisa pensar juntos e a gente coloca nessa semana do planejamento,
[...] no geral, os professores eles tem sim esse espaço [...]. OP Júlia

Total, total. [...] OP Ana

Elas participam efetivamente [...]. OP Lucidora

Participaram bastante no nosso PPP, [...] participam ativamente [...]. Então, tá assim PPP - conselho escolar, a gente tá bem assim, uma linha bem ligadinha, tentando fazer uma coisa legal, bem democrática mesmo. OP Neire

Sim, eu acho que total [...] OP Quelie

Talvez esse seja o nosso maior desafio até agora, [...] uma orientadora falou assim “já tô com vergonha de dizer que a gente vai discutir PPP”, por que vem as greves, a gente perde esses encontros. Então, a gente conseguiu fazer [...] coletar os dados da comunidade, [...] discutiu com o grupo a missão da escola e aí a gente não conseguiu mais voltar para tá discutindo. [...]. OP Analis

A fala da orientadora Júlia sinaliza que os professores participam da elaboração do PPP e, ainda marca a importância desse momento para “o grupo pensar juntos”. Essa colocação mostra a importância que tem a elaboração coletiva de um documento de suma importância para a organização do trabalho escolar (ALARCÃO; TAVARES, 2010; BRASIL, 2010; DUQUE DE CAXIAS, 2006).

As falas das orientadoras Ana, Lucidora e Neire demonstram uma certa intensidade na participação dos professores na elaboração do PPP, porém não detalham como isso ocorre. A orientadora Neire ainda complementa ao enfatizar o conselho escolar como um aliado para esse processo de elaboração de propostas a partir de uma construção coletiva (BRASIL, 2014).

A partir desses excertos, também é possível perceber uma tentativa dos relatos marcarem os modos de “fazer” o PPP, mas não é possível perceber o detalhamento desse fazer. Dentre outras ações, como analisar, avaliar, modificar, rever, percebe-se uma ênfase no fornecimento de sugestões dos professores, no pensar juntos e na organização da discussão para a elaboração desse projeto, conforme exposto nos excertos das orientadoras pedagógicas Júlia, Ana, Lucidora, Neire, Quelie e Analis.

[...] fazendo alterações, sugestões no PPP da escola. OP Júlia

[...] Analisa se os projetos que a gente estabeleceu eles dão conta da nossa realidade, se a gente precisa rever, repensar, se as concepções que embasam o plano ainda sustentam a nossa prática, se a gente ainda pensa daquela maneira, se os estudos de hoje ainda estão dando um suporte pra gente caminhar daquela maneira que a gente expressou no plano. [...] OP Ana

[...] trazem sempre sugestões de tema. [...]. OP Lucidora

[...] fizemos os encontros, as reuniões direitinho, eles dão sugestões que a gente tem que melhorar. [...] A gente em todas as reuniões tem colocado isso para os pais “participem do conselho escolar, venham às reuniões, discutam, vocês têm poder. Vocês têm que tá agindo até para na hora de reclamar, de reivindicar, saber o que tá reivindicando, saber dos direitos”. [...]. OP Neire

[...] elas organizam essa discussão. Na verdade, a gente se reúne enquanto equipe e a gente pensa como vai ser essa dinâmica de discussão, então, elas são objetos chaves nisso aí, são peças chaves nessa proposta. OP Quelie

[...] coletar os dados da comunidade, [...] discutiu com o grupo a missão da escola e aí a gente não conseguiu mais voltar para tá discutindo. E há uma grande expectativa do grupo porque a gente pensa que muitas ações da escola, eles entendem, eles acreditam, podem estar sendo garantida nesse PPP, uma unidade no entendimento do processo avaliativo, no trabalho com essas crianças especiais, então, eu sinto que o grupo aguarda essas discussões e a gente, infelizmente, não tem conseguido garantir em função de toda essa problemática, mas a participação do grupo precisa ser efetivada em todos os momentos. OP Analis

A OP Analis relata um ponto interessante na sua fala sobre a comunidade escolar ter o conhecimento das garantias para as ações escolares que se pode obter a partir de um documento bem elaborado, discutido de forma transparente, coletiva e com a participação do maior número de pessoas envolvidas. Esse dado é interessante, pois ratifica que o sujeito precisa deixar de ser expectador para ser ativo nas tomadas de decisão que envolvem conquistas para a escola como um todo (ARAÚJO, 2000; PATEMAN, 1992).

A orientadora Fabiana relata que não houve nenhum encontro para elaboração do PPP, pontua que esse documento é elaborado “de maneira fictícia”, e mesmo as avaliações, quando feitas, não provocam modificações no texto. O excerto abaixo explicita essa questão:

[...] mas eles colocam, eles avaliam o trabalho como foi feito, mas fica por aí, a gente não mexeu no texto. A gente faz um projeto ou outro e anexa, modifica ali o número de turmas, os dados que já estão lá no PPP [...] é a maneira fictícia de fazer PPP [...] OP Fabiana

Duas orientadoras relataram a sua participação na elaboração do PPP e não a dos professores, conforme segue:

Da parte pedagógica a gente vê a questão do PPP [...] Na minha atuação eu sempre fiz questão de participar de todos os conselhos de classe, de grupos de estudos [...] OP Carla

Então, nós temos um documento, PPP que precisa de atualizações e que nós, [...] estamos pensando na forma como nós divulgaremos isso pra toda a comunidade escolar. [...] muitos acham que esse documento não é importante, é só um documento de gaveta, que as orientadoras podem fazer sozinhas, sem a participação do todo mundo, infelizmente. Mas nós como orientação, estamos pensando numa forma de incluir todo mundo, que seja um documento feito por todos, que todos estejam interessados em participar desse documento. OP Soraia

Também, duas orientadoras relatam não haver participação dos professores na elaboração do PPP. A orientadora Fabiana sinaliza que não há encontro, quando consegue fazer se limitam a atualizar o quantitativo da escola e anexar um projeto ao PPP. A orientadora Nete relata que os professores, além de não participarem da elaboração, também não tem acesso ao documento. Os excertos abaixo ilustram essas considerações.

[...] Não houve nenhum encontro pra mexer no PPP [...] Sem nenhuma participação da comunidade [...] Aqui a gente ainda não tá nesse movimento [...] mas a gente já está apontando pra ver se resolve essa situação e esbarra sempre na falta de tempo. OP Fabiana

[...] os professores não participam de nada, de nada, e, assim, como eu tô na escola há quatro anos e essa escola tem não sei quantos mil anos, eu também participo muito pouco [...], mas assim o que eu vejo é que os professores eles não têm nem acesso [...]. OP Nete

Também é possível perceber, em algumas falas, a periodicidade para a elaboração do PPP. As orientadoras pedagógicas Júlia, Ana e Analis enfatizam o início do ano quando sendo o período para a realização deste documento.

No início do ano a gente tem a semana de planejamento, [...] a gente visita o PPP, a fim de pensar em coisas que precisam ser alteradas [...]. OP Júlia

[...] o PPP é construído a cada ano, e contando com a avaliação e, não somente professores, os pais também. [...]. OP Ana

[...] apresentar isso (PPP) no início do ano [...]. OP Analis

Os excertos apresentados mostram o início do ano como sendo o período indicado para a elaboração, construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico. A orientadora pedagógica Ana complementa marcando a participação dos pais nesse processo.

De acordo com os dados apresentados, o PPP, sua proposição, acompanhamento e avaliação, se mostra potencialmente como o espaço mais evidente do exercício da participação de todos os atores escolares (Cf. BRASIL,

2006; 2010; 2014; PRZYBYLSKI, 1985; DUQUE DE CAXIAS, 2002; 2006; ALMEIDA, SOUZA E PLACCO, 2016;). Nesse sentido, há que se considerar, a partir das entrevistas, que o PPP representa uma oportunidade educativa. Portanto, ainda envolve uma série de insatisfações e de interpretações equivocadas que vão desde a definição de instâncias e de espaços de participação, até a efetividade e função do PPP enquanto documento que organiza as concepções da escola e os modos como as materializa em um projeto que atenda as especificidades do seu contexto (ARAÚJO, 2000; PARO, 2000).

4.4.2 Participação dos pais e comunidade em atividades na escola

As respostas das orientadoras pedagógicas com relação à participação dos pais e da comunidade em atividades da escola foram analisadas, considerando os diferentes níveis de participação. Os excertos abaixo sinalizam que:

[...] os pais são bem presentes, eles participam principalmente nas questões festivas da unidade, estão sempre presentes e a gente tem assim, os pais do conselho escolar que nos ajudam bastante na escola e tem reuniões que são feitas mensalmente com esses pais, eles nos auxiliam com algumas decisões, até mesmo investimento de algumas verbas, mas assim, é até voltando a questão do PPP [...] apesar de às vezes o tema em questão ser um pouco distante deles, eles se mostram assim disponíveis pra assim, na medida do possível, nos ajudar a contribuir, então, assim, eu avalio que a participação dos pais na escola é muito produtiva. OP Júlia

A gente tem um conselho escolar bastante atuante. Então, nesse conselho escolar nós temos representantes que acompanham e ajudam a definir tudo com relação à parte administrativa, financeira. Com relação à parte pedagógica, na verdade, assim, a gente procura encaminhar pra eles o que que a gente tá pensando, por exemplo, no dia das crianças do ano passado, nós havíamos pensado ao invés de dar presente, lembrancinha, a gente pensou em um passeio. [...] Outro ponto muito legal, a gente tem o Família na Escola que é o nosso projeto, [...] então, a gente efetivamente traz esses pais pra estarem junto conosco. OP Ana

É, nessas questões de conselho escolar e, até mesmo de participação em reunião de pais, eu vejo, eu tenho observado que nos últimos anos tem caído bastante. [...] Não sei se é essa questão da dinâmica ou se realmente é um desinteresse da comunidade. Como já relatei, como de 2016 pra cá, as questões da greve foram um ponto muito presente, isso também desestimula o responsável a tá participando [...]. OP Carla

Bom eu só vejo o pai participar em dois momentos: um na festa e na reunião de pais. OP Fabiana

A participação dos pais nas atividades da escola é ruim. Os pais não gostam de vir, não gostam de vir às reuniões, não gostam de participar de nada, todo mundo muito ocupado, 'que eu tô assim, tem que fazer isso, fazer aquilo' e não vê que a vida escolar do filho é importante. Não vê isso como algo importante, acha que as outras

coisas da vida dele é mais importante do que estar na escola, junto com a escola, participando da vida escolar do filho e isso dificulta o nosso trabalho [...]. OP Soraia

A gente tem até que, quando faz alguma atividade que é interna, a gente tem que dizer ‘olha é interna’. Eles querem participar, eles participam quando é festa [...]. OP Lucidora

[...] realmente é um grande problema, eles são muito, muito ausentes. OP Neire

[...] O conselho escolar eu acho que fortaleceu a relação da escola com os pais. Eles se sentem respeitados de poderem falar, de poderem opinar, embora alguns falam “não, professora o que vocês decidirem tá bom”, aí “não, mas o que a senhora acha?”, então eu acho que eles se sentem valorizados e respeitados. E aí eu achei muito bonitinho que esse ano teve uma mãe que falou assim “olha, eu estou ali no portão, se vocês quiserem falar alguma coisa vocês me falam que eu levo para a reunião do conselho”. Eu achei muito bonitinho essa iniciativa dela. Então, eu acho que a gente tá em processo, mas eu acho que a gente vem gradativamente melhorando isso aí. OP Quelie

Existe o conselho escolar, então, através do conselho escolar a gente garante uma participação mais efetiva dos pais, no entanto, nesse conselho escolar eles votam sobre a questão do uso da verba, eles tomam conhecimento do que tá sendo garantido. Nós buscamos em todas as reuniões tentar garantir a participação de representações desses segmentos da comunidade e nem sempre é possível. [...] Esse também é um desafio da escola. Logo discutir o PPP seria como tá garantindo essa participação e de que forma planejar as ações para que a participação deles ocorra de forma significativa. OP Analis

Então, o que eu penso é que o conselho, o conselho escolar [...] Todas as escolas hoje têm conselho e nem todas têm a participação dos pais, [...] o conselho só para ciência, para os pais tomarem ciência do que tá acontecendo na escola. [...] Parece que a escola não foi criada para os pais nem para as crianças, a escola foi criada para nós professores para atender às nossas expectativas, as nossas demandas, [...] porque os pais, eles dificilmente se sentem pertencentes àquele espaço. OP Nete

No que diz respeito à participação dos pais e da comunidade em atividades na escola, percebe-se que existe uma participação na visão da maioria das orientadoras pedagógicas (Júlia, Ana, Carla, Fabiana, Lucidora, Quelie, Analis e Nete), porém, essa participação, para algumas orientadoras, não é satisfatória. É uma participação somente para cumprir o protocolo de frequentar a escola (OP Soraia e OP Neire). Os pais não participam das decisões na escola, limitam-se a comparecer em festas e em reuniões de pais. Os excertos abaixo exemplificam esse dado.

[...] tanto em datas festivas, como em questões de grupo de estudo, informação, decisão, eles também se mostram disponíveis para poder estar. OP Júlia

Então, a gente fez oficina de turbante com eles, a gente convoca a família em torno de questões que dizem respeito a ela, pra trazer ela muito mais interessada pro trabalho que a gente desenvolve. OP Ana

[...] questões de festas, eles sempre gostaram de participar, bom pelo menos na minha concepção. OP Carla

[...] na festa e na reunião de pais. OP Fabiana

[...] não participam. OP Soraia

[...] Quando é festa, essa comunidade assim participa muito. OP Lucidora

[...] os pais não são presentes [...]. OP Neire

[...] Conselho escolar [...]. OP Quêlie

[...] conselho escolar e reuniões. OP Analis

[...] conselho escolar. OP Nete

Diante do exposto, o conselho escolar aparece com maior ênfase enquanto espaço de participação dos pais em atividades da escola. Em seguida, têm-se as festividades e as reuniões de pais complementando essa participação. Também aparecem como tentativas de inserir os pais e a comunidade em atividades da escola, diferentes modalidades de participação, como: grupos de estudos, decisões, oficinas.

O conselho escolar é visto por Paro (2000) como instrumento essencial de exercício da participação da comunidade para a conquista dos interesses da escola. O autor enfatiza a necessidade de uma participação no fazer da escola, no convívio com os atores escolares. É nessa relação que vão surgindo as necessidades e as buscas para melhor operacionalização das estratégias de organização dos espaços.

Os níveis de participação, tanto dos professores quanto dos pais em atividades da escola parece não são ativos e efetivos. Em alguns momentos parece ocorrer puramente por obrigação, para cumprir o protocolo de participar por estar ali naquele espaço no qual está ocorrendo determinado movimento, iniciativa (HORA, 2007; PARO, 2000; PATEMAN, 1992).

Acredita-se que, em se tratando da participação dos pais, o conselho escolar é considerado uma instância efetiva de participação. Também, ainda de forma meio difusa face, ao mesmo tempo, à desinformação sobre a real necessidade de participar e dos modos de participar.

Dessa forma, perde-se a oportunidade para o exercício da gestão democrática, uma vez que a comunidade escolar não participa da construção do

PPP e nem do Conselho Escolar. Todos têm responsabilidade, tanto nas decisões quanto na execução. Todos podem contribuir com sua individualidade. Daí percebe-se o quanto essa ideia de participação, de democracia ainda não está bem resolvida para o universo investigado (FORTUNA, 2001; HORA, 2007; PARO, 2000; PATEMAN, 1992).

Para as instituições escolares, a questão da participação dos pais de forma mais efetiva e ampla, é uma questão relativamente recente e, de certo modo polêmica. Ao mesmo tempo em que se deseja que os pais estejam na escola e participem de forma mais ativa da aprendizagem dos filhos (especialmente monitorando as tarefas domiciliares e o comportamento dos filhos), ou colaborem nas atividades festivas ou mesmo de reparo da estrutura física da escola, quando se trata da participação dos pais na proposta educativa (e mesmo pedagógica) da escola, observam-se muitas reticências.

Ao consultar a Proposta Pedagógica da SME/DC é possível encontrar que essa participação compõe a busca por uma escola participativa, plural, coletiva e democrática pautada pela parceria e solidariedade dos sujeitos envolvidos.

Os níveis de participação tanto dos professores quanto dos pais ainda não correspondem ao esperado, apesar da existência de diferentes modalidades de participação, como: festas, reuniões, conselho escolar, elaboração do PPP, entre outras. Esse esforço para a busca de uma participação mais efetiva marca a ideia de se pensar essas modalidades como oportunidades educativas para o exercício da participação (PATEMAN, 1992). Em outras palavras, a intensidade da participação implica uma multiplicidade de questões que vão desde a ordem pessoal até as de natureza política.

Ao considerar a análise dos dados como um todo destaca-se que no contexto da escola pública brasileira, a essencialidade da função orientadora do ensino é indiscutível. Cada momento histórico ou mesmo contextos diferenciados, influenciados por múltiplas abordagens políticas, culturais, sociais, associadas a modelos ideológicos específicos, têm questionado as nomenclaturas utilizadas para designar os profissionais que desempenham essa função. Desse modo, pode-se afirmar que não há consenso em relação à nomenclatura utilizada para designar a função orientadora do ensino. Mas há consenso quanto à necessidade dessa função.

Se tomados os conteúdos das entrevistas de acordo com as categorias propostas para a organização dos dados, chama a atenção o fato da prática do orientador pedagógico, no universo pesquisado, apresentar como características chave: as atribuições do orientador pedagógico estão associadas fundamentalmente a ações entendidas como constitutiva de uma dimensão administrativa (organizar os diários de classe, dentre outros). Reafirma-se que as OPs fazem intervenções diretas com os alunos pelo fato da sobrecarga dos trabalhos de registros e documentações dos alunos, dificultando os encontros sistemáticos de orientação com os professores. Esses encontros quando ocorrem são circunstanciais, assistemáticos e se devem muito mais a uma iniciativa pessoal do que institucional; o orientador pedagógico entende que é percebido pelos professores de forma positiva, considerando as parcerias, as ajudas e as confidencialidades; as dificuldades estão diretamente relacionadas à carga horária de trabalho escassa, o que impacta diretamente o acompanhamento do trabalho do professor e o atendimento às dificuldades dos alunos; as estratégias para solução das dificuldades apontam, fundamentalmente, para indicação de estratégias e de atividades diferenciada para os alunos e desenvolvimento de projetos para atendimento aos professores.

Face a sobrecarga de tarefas anunciada pelas OPs nem sempre são explícitas as articulações entre as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação. Quando ocorrem incidem sobre situações específicas e não evidenciam a proposição de um plano de organização do trabalho do orientador pedagógico (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016; NÓVOA, 2017; PRZYBYLSKI, 1985; SPERB, 1985; THURLER; MAULINI, 2012).

O atendimento individual e coletivo dos professores parece marcar uma forma de atuação que, provavelmente, resulta da própria dinâmica da organização do trabalho escolar. Portanto, intrinsecamente relacionada, a questão da falta tempo, os encontros de orientações com os professores como os grupos de estudos e os atendimentos individuais com eles são assistemáticos. Reafirma-se que esse modo ocasional foi uma alternativa encontrada pelas OPs para atender a sua atribuição de orientar aos professores.

Os dados sobre os percursos de formação do orientador pedagógico indicam que, no universo investigado, todos têm nível superior: Graduação, Pós-Graduação e participação em eventos com temas relacionados ao cotidiano da

escola. Chama a atenção o fato de que não se observa diferenças importantes entre os conteúdos das entrevistas das orientadoras pedagógicas, independentemente da formação, do tipo de formação, do tempo de formação e do tempo de atuação; a SME é apontada como instituição promotora de formações. Todas afirmam realizar formação na escola, mesmo que seja “clandestinamente” e percebe-se uma preocupação dessas orientadoras com a manutenção desse espaço para estudo de textos ou temas da necessidade das professoras (NÓVOA, 2007; ALARCÃO, 2010; SHULMAN, 2014; RANGEL, 2003).

Quanto à interação do OP, a escola e a SME e seus sujeitos fica assinalada a questão do distanciamento entre as Equipes da SME e a escola; o uso de recursos tecnológicos e redes sociais como ferramenta de comunicação nem sempre é efetiva. Nos critérios utilizados para se referirem às relações verticais e horizontais que estabelecem, observam-se marcas do pessoal e do profissional e quando se trata das relações mais horizontais, como as que se estabelecem no contexto escolar, a tendência é considerá-las em uma perspectiva mais positiva, marcada pelas ideias de “compartilhamento”, “troca”, “parceria”. Portanto, essas relações são marcadas por tensões e contradições, mesmo quando identificadas como amistosas (ALARCÃO; TAVARES, 2010; NÓVOA, 2011; SERGIOVANNI; STARRAT, 1978; SHULMAN, 2014).

No que se refere às implicações da Gestão Democrática na atuação do OP, o conjunto dos dados evidencia a questão da participação como o principal desafio. Desafio esse expresso em termos da criação de processo de eleições para diretor, da participação na elaboração do PPP e do Conselho Escolar. Também quanto à garantia do envolvimento de todos, na perspectiva da hierarquia horizontal, na busca de modos de ensino e aprendizagem cada vez mais efetivos. Assim, o que aqui se percebe, se alinha ao apresentado por Pateman (1992), quando afirma a necessidade do indivíduo se envolver mais ativamente com a política do que com seus interesses pessoais. Esse envolvimento faz com que a comunidade escolar não se comporte apenas como mera expectadora e sim como uma atuante nas tomadas de decisão de um processo no qual esteja inserida, ampliando dessa forma, a efetividade da sua participação.

Dessa forma, a proposição do Projeto Político Pedagógico e do Conselho Escolar podem ser a alternativa para o exercício da gestão democrática, uma vez que a comunidade escolar participa desses momentos. Talvez fosse interessante

repensar a intensidade dos encontros; propor estratégias diferenciadas com responsabilidades para cada grupo de pais, professores, equipe diretiva, entre outros (PATEMAN, 1992; PARO, 2000; HORA, 2007).

5. Conclusão

Apresentam-se aqui um conjunto de reflexões que emergem do estudo como um todo e resultam da análise de resultados e dos dados das entrevistas, das observações das reuniões e leitura dos referenciais teóricos utilizados. Esse estudo é organizado a partir de duas questões norteadoras: qual é a natureza da função do orientador pedagógico nas escolas públicas da Rede municipal de Educação de Duque de Caxias? E que desafios são apontados pelos orientadores pedagógicos em termos de sua atuação no ciclo de alfabetização?

Para responder a questão *sobre a natureza da função do orientador pedagógico nas escolas públicas da Rede municipal de Educação de Duque de Caxias*, utilizaram-se a leitura dos seguintes documentos desta Rede de ensino: o Plano Municipal de Educação, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, que compõem a parte de caracterização do universo investigado no presente estudo. Também se utilizaram referenciais teóricos que definem a natureza da função orientadora do ensino e autores que tratam das questões de base para uma formação docente pautada numa perspectiva reflexiva. Em seguida, de posse dos dados, propuseram-se, para responder a essa questão, as categorias de análise: características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores e percursos de formação do orientador pedagógico na alfabetização.

Em relação aos referenciais teóricos que definem a natureza da função orientadora do ensino destaca-se a dimensão pedagógica como eixo estruturador do exercício dessa função. Enfatiza-se a imbricação das dimensões administrativa, pedagógica e relacional. A dimensão pedagógica contempla a ajuda técnica, a assistência, a colaboração ao professor para o aperfeiçoamento de um ensino criativo tendo em vista o melhor desempenho em situações de ensino e de aprendizagem, o acompanhamento do trabalho dos professores, a proposição de formações continuadas e/ou em serviço, a elaboração de instrumentos avaliativos das ações pedagógicas. Fica explícita, portanto, a articulação entre a prática do orientador pedagógico e o trabalho do professor (PLACCO; ALMEIDA, 2015; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2016; SPERB, 1976; PRYZBYLSKI, 1985;

RANGEL, 2003, LOMONICO, 2005). Cabe assinalar que a legislação educacional vigente também marca essa articulação (BRASIL, 2006; 2010; 2015).

Para o universo investigado, a natureza da função orientadora do ensino, a partir da análise da categoria “características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores”, parece não estar suficientemente explicitada ou mesmo compreendida. Predominam nas atribuições elencadas pelas orientadoras pedagógicas àquelas identificadas como burocrático-administrativas, especialmente no que se refere aos registros das aprendizagens e dos processos pedagógicos desencadeados. De acordo com o Plano Municipal de Educação e o Regimento Escolar da SME/DC, o orientador pedagógico tem uma parte das suas atribuições destinada à orientação, acompanhamento e assinatura dos relatórios descritivos, das solicitações de documentos por esta secretaria, da regularização da vida escolar dos alunos, dentre outras ações. Portanto, essas atribuições tanto administrativas quanto pedagógicas fazem parte dessa função como um todo. O documento Proposta Pedagógica equilibra a parte administrativa e pedagógica, explicita que o trabalho do orientador está pautado por uma perspectiva participativa, rompendo com a ideia de regulação, controle e fiscalização. Esse dado revela, ao mesmo tempo, aspectos que seriam considerados ideias e o que, de fato, ocorre nas diferentes realidades e contextos escolares.

Em relação aos dados coletados através das observações das atividades da Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional da SME/DC, no período de julho a dezembro de 2017, atendendo a uma necessidade desta Rede houve ênfase nos aspectos administrativos, tais como: regularização da vida escolar do aluno (classificação, reclassificação, parecer pedagógico, progressão parcial, termo de responsabilidade), orientações sobre o preenchimento dos documentos a partir da legislação vigente, sobre a elaboração de históricos escolares, de diários de classe, entre outros.

A partir do conteúdo das entrevistas, as orientadoras reclamaram dos aspectos burocráticos, que para elas se reduzem a uma exigência da SME/DC, como por exemplo, ao “preenchimento da papelada” na maior parte do tempo. Na concepção delas esse é um aspecto negativo do trabalho. Esse dado sugere, ainda, um entendimento equivocado sobre a dimensão administrativa/burocrática do trabalho do orientador pedagógico.

As respostas das orientadoras entrevistadas não fazem alusão explícita a ações de planejamento, acompanhamento e avaliação da organização do trabalho escolar, especialmente ao trabalho do professor alfabetizador. Embora ações nesse campo, sejam relatadas, segundo as orientadoras, parecem assistemáticas e ocorrem na dependência das necessidades imediatas do professor.

Pelo exposto, na perspectiva das características da prática do orientador pedagógico com os professores alfabetizadores, de acordo com os dados e resultados, indicam-se como ideias-chave: a ênfase no volume de atribuições voltadas para a dimensão administrativa enquanto as ações direcionadas ao atendimento individual e coletivo com os professores são mais assistemáticas. O atendimento pedagógico se constitui na intervenção direta no trabalho com o aluno e no suprimento de atividades para o professor. As orientadoras pedagógicas relatam um clima cooperativo e amistoso no desenrolar do seu trabalho.

Em se tratando dos “percursos de formação do orientador pedagógico na alfabetização”, os documentos Plano Municipal de Educação”, a Proposta Pedagógica e o Regimento Escolar, estes enfatizam a importância de uma formação continuada, permanente e em serviço voltada para o desenvolvimento dos profissionais da educação, respeitando a coletividade e a articulação com as escolas. A partir das observações das reuniões e participação em eventos propostos pela SME/DC, especificamente pela CSOE, foi possível perceber uma insatisfação nos discursos das orientadoras pedagógicas com relação ao foco das formações oferecidas pela Rede serem voltados somente para o aspecto administrativo e a redução no oferecimento de formações voltadas para os aspectos pedagógicos. A justificativa para a ênfase nos aspectos administrativos, segundo a SME/DC se apoia num esforço para resolver pendências de documentos e de regularização da vida escolar dos alunos.

Todas as orientadoras entrevistadas, no que diz respeito à formação profissional, possuem graduação em Pedagogia, complementada, em alguns casos, por cursos de Pós-graduação. Nesse sentido, pode-se afirmar que, em se tratando de formação inicial, todas teriam condições para o exercício da função. Valeria a pena, em outro momento, analisar a efetividade ou não da formação inicial em docência para o exercício da função orientadora do ensino. Do ponto de vista da formação continuada, embora as entrevistas indiquem a importância da busca por

formação, o conjunto dos dados assinala que as formações têm sido escassas e, quando ocorrem, privilegiam aspectos administrativos.

As orientadoras pedagógicas entrevistadas participam de formações voltadas para a alfabetização, tanto aquelas promovidas pela Rede quanto por iniciativa de autoformação. Buscam nesses cursos conhecimentos que permitam um domínio dos saberes e práticas em alfabetização mais efetivo de modo a melhor atender aos desafios da aprendizagem nos anos iniciais. O fato delas frequentarem esses cursos pode estar influenciando a opção por uma ação mais direta com os alunos.

Portanto, no que se refere à natureza da função orientadora, percebeu-se a ênfase nas ações voltadas para aspectos administrativos atendendo as demandas da SME/DC, e um esforço significativo por parte das orientadoras em promover ações inerentes à dimensão pedagógica desenvolvendo estratégias de autoformação, de ensino e aprendizagem mais significativas para os alunos e atendimento às necessidades dos professores. Ao trabalhar a dimensão pedagógica as dimensões relacionais são evidenciadas na forma como se relacionam com os professores.

Para responder a segunda questão mobilizadora deste estudo sobre os *desafios apontados pelos orientadores pedagógicos em termos de sua atuação no ciclo de alfabetização*, tomou-se como eixo os dados das entrevistas. Estes apontam como principais desafios à carga horária de trabalho, o tempo destinado à formação e o cuidado com a questão pedagógica, em especial, as dificuldades dos alunos.

Um dos desafios apontado é a carga horária reduzida para atender as dimensões administrativas, pedagógicas e relacionais que compõem as suas atribuições do orientador pedagógico. A Rede disponibiliza 16h semanais de trabalho para o orientador pedagógico. As orientadoras pedagógicas consideram essa carga horária insuficiente tendo em vista a ênfase nas atribuições voltadas para a dimensão administrativa, para atender as solicitações da SME/DC nas formações realizadas na secretaria.

Outro desafio, que se refere à dimensão pedagógica, é a escassez de um tempo para encontrar com as professoras para discutirem as necessidades da prática pedagógica. Conforme relato das orientadoras pedagógicas e observado nas reuniões e encontros da SME/DC, os momentos de formação ocorrem

assistematicamente. A orientadora Nete mencionou na sua entrevista que cria esses encontros “clandestinamente” revelando um esforço para manter esses encontros. As outras orientadoras relataram que realizam essas reuniões de acordo com o calendário proposto pela SME/DC ou com as possibilidades no dia a dia da escola, “do jeito que dá” (entrevista com a OP Soraia). As temáticas para esses encontros são definidas pelos professores e pelas orientadoras. No momento da coleta de dados elas relataram que a Rede de ensino enviou para as escolas temas específicos para a reelaboração do plano Municipal de Educação para serem discutidos nesses encontros. Isso demonstra que, de algum modo, as escolas foram solicitadas a participarem da reelaboração do Plano. O desafio aqui é conciliar as solicitações da Rede com as necessidades específicas de cada escola.

Acrescenta-se ainda a aprendizagem dos alunos na leitura e na escrita como desafio. Nas entrevistas, as orientadoras relataram que as turmas de alfabetização são numerosas, com alunos em diferentes níveis de hipóteses alfabéticas, retenção dos alunos no 3º ano do 1º ciclo. A falta de tempo e a priorização para outros temas de formação podem contribuir para as orientadoras fazerem uma intervenção direta com alunos para que eles aprendam a ler e a escrever. A alfabetização também demanda um processo participativo por parte dos pais. As orientadoras disseram que os responsáveis só participam das atividades festivas e muito pouco nas reuniões de pais.

Ao concluir esse estudo ressalta-se que, em se tratando da escola pública, a formação de professores, a gestão democrática e a alfabetização ainda são os principais desafios a serem enfrentados. Sobretudo, a formação do pedagogo precisa ser reconfigurada diante das transformações e aspirações da sociedade em relação aos papéis e funções da educação escolar. A indefinição sobre atribuições e campo de atuação pode esvaziar, tanto a formação inicial quanto a continuada, de saberes e práticas efetivos.

A respeito da gestão democrática como princípio da gestão da escola pública, em termos do trabalho do orientador pedagógico no ciclo de alfabetização, se faz necessário pensar na multiplicidade de sujeitos que envolvem a escola para que esta funcione a partir da participação desses sujeitos. Vale ressaltar que o orientador pedagógico é um desses sujeitos que tem como responsabilidade fazer acontecer a efetividade da organização do trabalho escolar na alfabetização. Para que isto aconteça, a busca por formas mais abrangentes de

participação precisa compor o leque de atribuições, não só do orientador pedagógico como de todos os atores que compõem o universo escolar.

Em termos da alfabetização e das suas questões, estas são temas recorrentes entre os educadores, os discursos e as políticas nacionais.

Ressalta-se ainda a especificidade do trabalho do orientador pedagógico na Rede pública de Duque de Caxias. Os dados mostraram que a prática das orientadoras pedagógicas inclui as dimensões administrativa, pedagógica e relacional. A influência da dimensão administrativa é forte, demandando resultados de desempenho dos alunos. Por outro lado, a partir dos dados e resultados, pode-se considerar indícios de uma “formação circunstancial” para dar suporte prático às questões de alfabetização. Essa “formação circunstancial” específica das orientadoras pedagógicas entrevistadas se baseia fortemente no relato de modos próprios de fazer.

Dada a abrangência do tema investigado e a consequente multiplicidade de possibilidades de recortes para análise, sugere-se especialmente para aprofundamento futuro a questão que envolve a participação em termos dos níveis de participação dos diferentes atores da comunidade escolar na dinâmica de organização e funcionamento da escola; o estudo das formas de apropriação das determinações legislativas, expressas nos diferentes documentos que orientam o funcionamento da escola pública, pelas práticas de gestão adotadas na e pela escola. E, ainda, os sentidos e significados do Projeto Político Pedagógico para os diferentes atores escolares.

Além dessas temáticas, a Rede Municipal de educação de Duque de Caxias merece ser investigada, especialmente, em termos do trabalho dos professores alfabetizadores que atuam com essas orientadoras pedagógicas.

6 Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (org.) **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. São Paulo: Papyrus, 2011.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Edições Almedina, 2010.
- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: LAMPARINA, 2009.
- ALMEIDA, L. R. de. Dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de.; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. SP: Loyola, 2000.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- _____. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.
- _____. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2011.
- _____. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.
- _____. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda R. ; SOUZA, V. L. T; PLACCO, V. M. N. S. Retrato do Coordenador Pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, Vera M.N.de S.; ALMEIDA, Laurinda R.. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1 ed.São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 9-24.
- ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. M. N.; PLACCO, L. R. de A.;. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, n.64, p.70-94, jan./abr. 2016.
- ARAÚJO, A. C. de. **Gestão democrática da educação: a posição dos docentes**. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, 2000.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. – Nova ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei 4.024, de 20/12/1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Lei 5692 de 11/08/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Lei 9394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 jan. 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Nº 1, de 15/05/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Nº 4, de 13/07/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno Nº 2, de 01/07/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 maio 2016.

_____. **Decreto nº 1.331-A, de 17/02/1954**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2006.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**:

Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização: Caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores:** guia de orientações metodológicas gerais. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação fundamental, 2001.

BRASIL. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF:

Senado **Federal**, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 16 maio 2016.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development:** experiments by nature and design. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1979.

COGAN, M.L. **Clinical Supervision**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1973.

DAMASCO, D. G. de B. **O pensamento de Donald Schön:** reflexões a partir da obra de Tardif, Borges e Malo. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.19, n.40, set-dez, 2013. p. 689-694.

DEÁK, S. C. P. **Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP.** Dissertação de Mestrado. UNESP, 2004.

DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Nacional, 1959.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUGNANI, L. A. C. **Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico:** uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Campinas, PUC, 2011.

DUQUE DE CAXIAS. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. **Plano Municipal de Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. **Regimento Escolar**, 2015. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. **Proposta Pedagógica**, 2002. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. **Pressupostos Teóricos Filosóficos**, 2002. Disponível em: <http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. **Portfólio**, 2017.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porte Alegre: Artes Médicas, 1999.

FORTUNA, M. L. de A. Gestão democrática na escola pública: uma leitura sobre seus condicionantes subjetivos. In: BASTOS, João Baptista (Org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: O “Ratio Studiorum”**: Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, 2011. Disponível em: <http://revista.uemg.br>. Acesso em: 18 maio 2018.
- GIL, A.C., **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 1991.
- HORA, D. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão colegiada**. 14 ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LIBÂNEO, J.C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.
- LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dezembro, 1999.
- LOMONICO, C. F. **Atribuições do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edicon, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACIEL, M. **Reorganização do ensino de matemática no ciclo de alfabetização: avaliação das influências do PNAIC**. Dissertação de Mestrado, UFFS. 2017.
- MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.
- MAGALHÃES, V. P. **Orientação pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ/FEBF, 2014.
- MANSANO, M. S. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre a confrontação com a profissão e a (auto) confrontação docente**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, UFSCar, 2014.
- MARCONDES, M. I.; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. A. (org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. EDUEPA, 2010.
- MARTINS, A. S. “Todos pela educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. **31ª Reunião Anped**. GT 09: Trabalho e Educação. Caxambu/MG, 2007.
- MEDINA, A. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação pensada**. Porto alegre: EDIPUCRS, 1995.
- MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, UNESCO, 2010.
- NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Ática, 2000.
- NÓVOA, A. **desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sinpro/SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 28 mar. 2018.
- _____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de pesquisa**. v.47 n. 166, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200018. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Os lugares da teoria e os lugares da prática da profissionalidade docente. **Revista Educação em Questão**, v. 30, n. 16, p. 197-205, set./dez. 2007.

_____. Pesquisa em Educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/21170/12923>.

Acesso em: 12 jan. 2018.

OLIVEIRA, A. P. S. B. **Orientação pedagógica: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2011.

OLIVEIRA, J. C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2015.

OLIVEIRA, I. A.; MOTA NETO, J. C. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Orgs.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011. p. 161 – 179.

PASCHOALINO, J.B de Q. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

PARO, H.V. **Gestão democrática da escola pública**. Ática, 2000.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

PIERINI, A. S. **A (des) constituição do orientador pedagógico na escola pública: uma trama de muitos fios, vários laços e alguns nós**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2007.

PIMENTA, S. **O pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico-limites e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2004.

PRZYBYLSKI, E. **Supervisão Escolar: concepções básicas**. Porto Alegre: Sagra, 1985.

RAAB, Y. S. **Escola para quê? Reflexões sobre a função da escola pública estadual paulista**. Dissertação de Mestrado. Piracicaba, UNIMEP, 2016.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Papirus, 2003.

RIBEIRO, A. E. do A. **Formação para o letramento: contextos, práticas e atores**. Relatório FAPERJ, 2011.

SACRISTÁN, G. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.


SANTOS, A. L. C. dos. **Representações do supervisor escolar: nem herói, nem vilão**. Rio de Janeiro: Papéis e cópias de Botafogo, 1966.

- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 26 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.
- _____. **Educating the reflective practitioner**. Nova York: Jossey-Bass, 1987.
- SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. (org.). **20 anos sem Donald Schön: o que aconteceu com o professor reflexivo?** São Paulo: Edições Hipótese, 2017.
- SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, dez. 2014, p. 196-229.
- SPERB, D. **Administração e supervisão escolar**. 3 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.
- SERGIOVANNI, T. J.; STARRAT, R. J. **Novos padrões de supervisão escolar**. São Paulo: EPU, 1978.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. n.13. jan-mar. 2000
- _____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: 2010.
- _____. _____. 13 ed. Petrópolis, RJ: 2012.
- TARDIF, M.; BORGES, C; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation: Où em sommes-nous 30 ans après Schön?** Bruxelas: Editora De Boeck Supérieur, 2012.
- TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever**. São Paulo: Ática, 1995.
- THURLER, M. G.; MAULINI, O. **A organização do trabalho escolar: uma oportunidade para repensar a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.
- VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7 ed. Ladermos Libertad-1. São Paulo, 2000.
- VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.
- WAITE, D. **Rethinking instructional supervision**. Notes on its language and culture . Londres: Falmer Press, 1995.
- XAVIER, C. A. **O orientador pedagógico na implementação da avaliação institucional participativa: um olhar sobre a experiência**. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2011.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 19 de abr. 2018.
- _____. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**, 34, n°3,p. 3-9, 1983.

7. Anexos

Anexo I

Lotacionograma da SME/DC


ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 - 25 de agosto - Duque de Caxias / RJ - CEP: 25.071-120.
Tel.: 2671-6612 / 2771-5870
Duque de Caxias, 13/04/2016

LOTACIONOGRAMA

Número de Alunos	Classificação	Dirigente de Turno *	OP	OE	Secretário Escolar	Agente Administrativo	Vigia	Porteiro **	Atendente/Inspetor de Disciplina ***	Aux. Serv. Gerais	Merendeira
CRECHE E CCAIC			1			1	1	1	0	2	2
1 a 150	GRUPO 1		1	1	1	1	1	1	0	2	2
151 a 300	GRUPO 2		1	1	1	2	1	1	0	2	2
301 a 500	GRUPO 3		2	1	1	2	1	1	1	3	3
501 a 750	GRUPO 4		2	2	1	2	1	1	1	4	4
751 a 1000	GRUPO 5		3	3	1	3	1	1	2	5	5
1001...	GRUPO 6		3	3	1	4	1	1	2	6	6

Observações:
*01 DIRIGENTE por turno na Unidade Escolar que possuir 05 (cinco) ou mais turmas.
** Escolas com EJA terá direito a 02 PORTEIROS;
*** Escolas com 2º segmento terá direito a INSPETOR DE DISCIPLINA.

Anexo II

Parecer SME/DC



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE ENSINO
CENTRO DE PESQUISA E FORMAÇÃO CONTINUADA PAULO FREIRE

Duque de Caxias, 20 de junho de 2017

Parecer nº: 22/17 – CPFPP/SME-DC

Requerente: Alessandra Ribeiro Baptista

Universidade ou agência associada: PUC/RJ

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Pesquisa e tendo sido observada a documentação anexa, as autorizações em nossa rede são concedidas nos casos em que forem respeitadas as normas de decoro e adequabilidade aos critérios definidos por este setor.

DA ANÁLISE

Após análise do projeto de pesquisa “A atuação do orientador pedagógico e os desafios da organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização”, constatou-se que este visa “investigar a atuação do orientador pedagógico na organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização em escolas públicas de gestão democrática da SME/DC”, dentre outros objetivos.

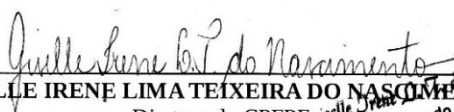
Caso sejam feitas entrevistas com menores de idade, solicita-se, para aplicação do questionário de pesquisa, a inclusão de uma autorização de seu responsável, permitindo o tratamento dos dados fornecidos pelo aluno.

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a solicitação de pesquisa, pois atende aos requisitos estabelecidos nas normas de decoro e adequabilidade para a pesquisa dentro de nossa rede. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem prejuízo a esta instituição. Declaramos também que não recebemos qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes da pesquisa também não o receberão.

É o parecer.

Cordialmente,


GISELLE IRENE LIMA TEIXEIRA DO NASCIMENTO
Diretora do CPFPP
Matrícula: 06723-0

Anexo III

Parecer Comitê de Ética PUC-RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2017-57)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: A atuação do orientador pedagógico e os desafios da organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização (Departamento de Educação da PUC-Rio)

Autora: Alessandra Ribeiro Baptista (Doutoranda do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Orientadora: Maria Inês G. F. Marcondes de Souza (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Co-orientadora: Vânia Finholdt Ângelo Leite (Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa investigar a atuação do orientador pedagógico na organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização em escolas públicas de gestão democrática da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME / DC), relacionando-a com a proposta regulamentada nos documentos apresentados no Plano Municipal de Educação e o Regimento Escolar. Prevê a realização de análise documental, o uso de observação de reuniões da Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional de SME / DC com os orientadores pedagógicos dessa Secretaria e também a realização de entrevista semiestruturada com dez (10) orientadores pedagógicos escolhidos proporcionalmente ao quantitativo por Distrito e quatro (4) gestores dos diferentes Distritos responsáveis pelas reuniões com os orientadores pedagógicos.

Aspectos éticos: O projeto e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (orientador pedagógico e gestor) apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se referem às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido expõem com clareza os objetivos da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados coletados e da identidade dos participantes. Informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento. É importante anexar à Tese, decorrente da pesquisa realizada, a autorização do órgão competente do Município de Duque de Caxias sobre a liberação devida à efetivação do estudo.

Parecer: Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Membro da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Profa. Rosália Maria Duarte

Membro *ad-hoc* da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 11 de outubro de 2017

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900.
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.
E-mail: vrac@puc-rio.br

8 Apêndices

Apêndice I

Entrevista com orientadores pedagógicos

I Identificação

Orientador (a):

Formação:

Escola que atua na Rede:

Data de entrada na Rede:

Tempo de atuação como orientador pedagógico:

Tempo na escola atual:

Experiências anteriores:

II Questão desencadeadora

Esta entrevista é parte de uma investigação sobre a atuação do orientador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC) na organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização. Gostaria que você falasse de sua atuação, em especial a partir da gestão democrática proposta por esta Secretaria de Educação.

III Questões que devem ser abordadas no decorrer da entrevista

1. Você poderia falar um pouco, das suas principais atribuições enquanto orientador pedagógico nesta escola?
2. Os professores compreendem seu papel?
3. Qual é sua atuação com os professores alfabetizadores? Em que momento, você encontra com os professores alfabetizadores? Quais são as maiores dificuldades que vocês enfrentam? O que estão fazendo para buscar resolvê-las?
4. Conte um pouco sobre os cursos que você realizou de formação direcionados para o orientador pedagógico. Quais foram as instituições que promoveram esses cursos? Em relação a alfabetização, você fez algum curso?
5. Na escola, vocês têm formação para os professores? Quem seleciona o tema, planeja e desenvolve a formação? Qual a função

da SME nessas formações? Qual a frequência delas? Quais materiais vocês utilizam? Como vocês avaliam essas formações?

6. Você considera que o tempo para formação na escola é suficiente?
7. Como a escola e você se relacionam com a SME (supervisoras, equipes assistentes, etc.)?
8. Você conhece as determinações do Plano Municipal de Educação para as escolas? A SME vem discutindo com as escolas sobre esse Plano? Como ocorre essas discussões?
9. De que forma esse Plano interfere na atuação do OP? O que mudou ou permaneceu na sua prática a partir do Plano Municipal de Educação?
10. Qual a participação dos professores na elaboração, desenvolvimento e na avaliação do projeto político pedagógico da sua escola?
11. Qual a participação dos pais e comunidade nas atividades da escola? Você pode dar um exemplo?
12. Como você vê sua relação com os professores? Quais as maiores dificuldades? O que eles esperam de você?
13. Descreva sua relação com a diretora e vice diretora da escola. Quais decisões você participa com a equipe gestora? E os professores?

Apêndice II

Estrutura Organizacional da SME/DC

Subsecretaria de Ensino

Departamento de Educação Básica

Coordenadoria de Ensino Fundamental

Coordenadoria de Educação Especial

Coordenadoria de Jovens e Adultos

Coordenadoria de Educação Infantil

Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional

Divisão de Leitura

Divisão de Informática Educativa

Centro de Pesquisa e Formação Continuada Paulo Freire

Subsecretaria de Infraestrutura

Coordenadoria de Armazenamento e Distribuição

Coordenadoria de Gestão Operacional

Coordenadoria de Alimentação Escolar

Coordenadoria de Transporte

Coordenadoria de Estratégia ao Ambiente Escolar

Coordenadoria de Suporte em Informática

Subsecretaria de Gestão de Pessoal

Departamento de Administração e Finanças

Departamento de Patrimônio

NÚCLEO DE APOIO AOS CONSELHOS

Coordenadoria Administrativa

Coordenadoria de Gestão de Pessoal

Coordenadoria de Estatística Educacional

Subsecretaria de Planejamento e Projetos Educacionais

Departamento de Projetos Educacionais

Coordenadoria de Assistência ao Educando

Coordenadoria de Ações Institucionais

Coordenadoria de Desenvolvimento de Software Educacional

Apêndice III

Termos de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PROJETO: A atuação do orientador pedagógico e os desafios da organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Alessandra Ribeiro Baptista

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a Dr^a Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio deste, convidá-lo (a) a participar, como entrevistado (a), voluntário (a), de nossa pesquisa, cujo tema, objetivos e metodologia encontram-se explicitados nas linhas que se seguem.

Com essa pesquisa, buscaremos responder à seguinte questão: como o orientador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias organiza o trabalho escolar no ciclo de alfabetização na perspectiva da gestão democrática?

A pesquisa se justifica diante da importância de se promover reflexões sobre a atuação do orientador pedagógico, considerando-se os impactos da gestão democrática para a organização trabalho escolar do ciclo de alfabetização, em escolas públicas.

O projeto terá como participantes orientadores pedagógicos que atuam no ciclo de alfabetização da SME/DC. Como procedimentos metodológicos, teremos: análise documental - Plano Municipal de Educação, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico; observação da atuação dos gestores nas reuniões com os orientadores pedagógicos desta Secretaria de Educação; entrevista com os orientadores pedagógicos e gestores.

Ao participar desta pesquisa, os sujeitos podem ser expostos aos seguintes riscos mínimos: possibilidade de constrangimento durante a entrevista; desconforto; quebra de sigilo; quebra de anonimato. E para evitar que tais riscos ocorram, sugerem-se as seguintes precauções: as respostas serão confidenciais; a entrevista não será identificada pelo nome do participante para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; o informante não precisará responder a qualquer pergunta se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar; será realizada a leitura do TCLE de modo a esclarecer quaisquer dúvidas em relação aos riscos de participação na pesquisa; privacidade para realizar a entrevista; garantia de sigilo; participação voluntária.

Esperamos, com essa pesquisa, contribuir com o campo da educação ampliando as discussões sobre a atuação do orientador pedagógico na organização do trabalho escolar no ciclo de alfabetização, na perspectiva da gestão democrática.

O presente documento encontra-se em duas vias, que, após assinadas pelas partes, ficará uma para o (a) participante e outra para a pesquisadora.

Pesquisadora: **ALESSANDRA RIBEIRO BAPTISTA**
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

Apêndice IV



Termo de consentimento livre e esclarecido orientadores pedagógicos

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela doutoranda do Programa de Pós-Graduação do Departamento de Educação da PUC-Rio, Alessandra Ribeiro Baptista | profalebaptfebf@gmail.com | tel. (21) 99009-5234), orientada Prof^a. Dr^a. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza | mim@puc-rio.br | tel. (21) 3527-1815

Estou informado (a) de que se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados obterei explicações assim como terei total liberdade para questionar, ou mesmo me retirar desta pesquisa quando assim julgar conveniente, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou constrangimento por tal decisão.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que serei respeitado (a) em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- e) Meu nome não será divulgado. Todas as informações individuais têm caráter confidencial. A apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará os dados de grupos e codinomes, de modo a não permitir a identificação individual dos (as) participantes. (Para garantir sigilo sugerimos que forneça abaixo um codinome para ser utilizado nas situações relatadas acima).
- f) A eventual tomada de audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos.
- g) Todas as entrevistas ocorrerão em datas e horários sugeridos e/ou avaliados por mim, de modo que minha atuação e rotina não sejam prejudicadas.
- h) A pesquisadora está obrigada a prestar esclarecimentos sobre o processo de pesquisa, os fins atribuídos às entrevistas a qualquer

momento e sobre os resultados produzidos, na ocasião do término da pesquisa.

- i) De modo que a pesquisa seja precisa e confiável, devo guardar sob sigilo as questões a mim propostas nas entrevistas, uma vez que outros professores poderão ser entrevistados (as).

Autorizo abaixo a minha participação neste estudo.

Duque de Caxias,..... de de 2017.

Assinatura do Participante

Dados do(a) entrevistado(a)

Nome:_____

Email:_____

Codinome (opcional):_____