

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente- SP

PEDRO LEONARDO DE ALMEIDA

**ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS: FUNÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Presidente Prudente - SP

2024

PEDRO LEONARDO DE ALMEIDA

**ORIENTADORAS PEDAGÓGICAS: FUNÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA NO
MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE-SP**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Linha de pesquisa 4: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública”

Orientadora: Prof.^a. Dra. Vanda Moreira Machado Lima

Presidente Prudente - SP

2024

A447o	<p>Almeida, Pedro Leonardo de</p> <p>Orientadoras pedagógicas: função na escola pública no município de Presidente Prudente-SP / Pedro Leonardo de Almeida. -- Presidente Prudente, 2024</p> <p>113 p.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Vanda Moreira Machado Lima</p> <p>1. Orientador pedagógico. 2. Escola pública. 3. Função. I. Título.</p>
-------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Orientadoras pedagógica: Função na escola pública no município de Presidente Prudente - SP

AUTOR: PEDRO LEONARDO DE ALMEIDA

ORIENTADORA: VANDA MOREIRA MACHADO LIMA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. VANDA MOREIRA MACHADO LIMA (Participação Virtual)
Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. JOSÉ CERCHI FUSARI (Participação Virtual)
Departamento de Metodologia do Ensino e Educ. Comparada / UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Profa. Dra. RENATA PORTELA RINALDI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Presidente Prudente, 15 de outubro de 2024

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, professores e pesquisadores da área educacional que lutam em defesa da educação pública e de qualidade para todo o povo brasileiro.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora por ter acreditado no potencial da minha pesquisa para a linha 4: “ Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Sem me esquecer da minha mãe e da minha avó Sueli Rosana e avô Aristides Almeida, dos meus Primos “Leonardo e Josué” que considero como irmãos e aos meus amigos que ao longo do curso de Pedagogia conquistei como Paulo Henrique, Alzeir, Pâmela, Fabiana Alves, Jeferson Martins, Lohayna e Ananda.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da UNESP de Presidente Prudente-SP.

Por fim, ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação-GEPEPPE que colaborou na construção do projeto de pesquisa e no amadurecimento intelectual no decorrer da minha formação acadêmica.

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada à linha de pesquisa 4: “Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente – PPGE/FCT/Unesp e ao Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE/FCT/Unesp). Este estudo tem como problema de pesquisa: Qual é a função da orientadora pedagógica que atua nas escolas públicas dos anos iniciais em Presidente Prudente no interior do Estado de São Paulo? O objetivo geral visa compreender a função do orientador pedagógico na escola pública, a partir de suas vivências. Estabelecemos como objetivos específicos: a) identificar o que as produções acadêmicas apresentam sobre o “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico”; b) traçar o perfil das orientadoras pedagógicas que atuam na escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Presidente Prudente e, c) refletir sobre a função das orientadoras pedagógicas a partir dos dados pesquisados. Para alcançar esses objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, utilizando como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e o questionário. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações no período de 1980 a 2020. O questionário foi aplicado em 22 orientadores pedagógicos em 2023 abordando o perfil desse profissional, questões sobre a função, motivações, desafios e alegrias vivenciadas na atuação na escola pública. Verifica-se que os profissionais da educação que atuam na função de Orientador Pedagógico, são predominantemente sujeitos do gênero feminino, egressos da escola pública e do curso de Pedagogia da Unesp/ Presidente Prudente. A maioria é casada, com filhos, se autodeclaram com a cor de pele branca, e professam a fé segundo o catolicismo. Conclui-se que a função do orientador pedagógico está centrada por conhecimentos que são oriundos da docência. No entanto, é necessária uma formação específica que propicie suporte teórico e auxilie a construir sua identidade de articulador, mediador e mobilizador de ações que envolvem a formação continuada em serviço dos professores. Dessa maneira, constata-se que a centralidade do trabalho do coordenador/orientador pedagógico é planejar, organizar e sistematizar momentos de formação continuada dos professores das unidades escolares que atuam e tendo como centralidade o espaço escolar e a realidade da escola.

Palavras-chave: Orientador pedagógico; Escola pública; Função.

SUMMARY

This research is linked to research line 4: “Training of Education Professionals, Educational Policies and Public Schools” of the Postgraduate Program in Education at the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculty of Science and Technology, Campus of Presidente Prudente – PPGE/FCT/Unesp and the Study and Research Group on Public Schools and Education Professionals (GEPEPPE/FCT/Unesp). This study's research problem is: What is the role of the pedagogical advisor who works in public schools in the early years in Presidente Prudente in the interior of the State of São Paulo? The general objective aims to understand the role of the pedagogical advisor in public schools, based on their experiences. We established the following specific objectives: a) identify what academic productions present about the “pedagogical coordinator” and “pedagogical advisor”; b) outline the profile of the pedagogical advisors who work in the public school for the initial years of Elementary Education in Presidente Prudente and, c) reflect on the role of the pedagogical advisors based on the researched data. To achieve these objectives, we developed a qualitative research approach, using bibliographic research and a questionnaire as a methodological procedure. The bibliographical research was developed in the Digital Library of Theses and Dissertations from 1980 to 2020. The questionnaire was applied to 22 pedagogical advisors in 2023, addressing the profile of this professional, questions about the role, motivations, challenges and joys experienced in working at school public. It appears that education professionals who work as Pedagogical Advisors are predominantly female subjects, graduates of public schools and the Pedagogy course at Unesp/ Presidente Prudente. The majority are married, with children, self-identify as white skin color, and profess Catholicism. It is concluded that the role of the pedagogical advisor is centered on knowledge that comes from teaching. However, specific training is necessary that provides theoretical support and helps to build their identity as an articulator, mediator and mobilizer of actions that involve the continued in-service training of teachers. In this way, it appears that the centrality of the work of the pedagogical coordinator/advisor is to plan, organize and systematize moments of continued training for teachers in the school units they work in, with the school space and the reality of the school as its central focus.

Keywords: Pedagogical advisor; Public school; Function.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Idade dos participantes da pesquisa.....	62
Tabela 2 – Religião de OPs participantes da pesquisa.....	63
Tabela 3 – Formação inicial dos participantes no Ensino Superior.....	65
Tabela 4 – Ano de Conclusão das participantes no Ensino Superior.....	66
Tabela 5 – Instituição a qual os OPs concluíram a sua formação no Ensino Superior.....	66
Tabela 6 – Tempo de experiência dos participantes da pesquisa na docência.....	68
Tabela 7 – Motivações que levaram os participantes atuarem na função de OP.....	69
Tabela 8 – Funções de OP no município e Presidente Prudente/ SP na concepção dos participantes da pesquisa.....	72
Tabela 9 – Desafios para o desenvolvimento do trabalho como orientadora pedagógica...	75
Tabela 10 – Conquistas/alegrias na atuação de OP.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tipo de instituição do Ensino Fundamental dos participantes.....	64
Gráfico 2 – Tipo de instituição do Ensino Médio dos participantes.....	64
Gráfico 3 – Modalidade que as participantes cursaram o Ensino Médio.....	65

SUMÁRIO

Seção 1. INTRODUÇÃO	13
Seção 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	17
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.2 QUESTIONÁRIO	19
2.2.1 Questionário: planejamento	20
2.2.2 Questionário: aplicação e análise	22
Seção 3 COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS.....	24
3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES SELECIONADAS.....	24
3.2 CONTEXTO HISTÓRICO: DE PREFEITO GERAL DE ESTUDOS AO COORDENADOR PEDAGÓGICO	30
3.3 FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS PESQUISAS SELECIONADAS	34
3.4 COORDENADOR PEDAGÓGICO/ORIENTADOR PEDAGÓGICO: DEFINIÇÃO DA FUNÇÃO E CARGO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	47
3.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO/ORIENTADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS NA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA.....	52
Seção 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA	56
4.1. ESPAÇO DA PESQUISA.....	56
4.1.1 Presidente Prudente: histórico do município e dados atuais.....	56
4.1.2 Presidente Prudente: origem e antecedentes históricos sobre a Educação Escolar Pública Municipal.....	58
4.1.3 Presidente Prudente: contexto histórico do Orientador Pedagógico	62
4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO	66
4.2.1 Dados Pessoais Dos Participantes.....	66
4.2.2 Formação Das Orientadoras Pedagógicas pesquisadas	68
4.2.3 Perfil profissional Das Orientadoras Pedagógicas Do Município Investigado.....	73
4.2.4 Motivações para atuar como Orientadoras Pedagógicas Do Município Investigado	74
4.2.5 Funções que as Orientadoras Pedagógicas desenvolvem no Município Investigado	76
4.2.6 Desafios na Função de Orientadoras Pedagógicas pesquisadas	80
4.2.6 Conquistas na atuação das Orientadoras Pedagógicas no Município Investigado	85
4.2.7 Formação Continuada para as Orientadoras Pedagógicas no Município Investigado.....	90
Seção 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95

REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES.....	106
ANEXOS	113

Seção 1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de mestrado se origina da história de vida do pesquisador, de sua trajetória pessoal e acadêmica, pois a cabeça pensa, a partir do chão que os pés pisam. Ou seja, o estudo ganha sentido e vida a partir das experiências que o pesquisador construiu ao longo da sua vida pessoal, acadêmica e profissional, e dessas vivências surgem indagações que provocam o desejo de pesquisar e estudar. Neste caminho da pesquisa conhecemos o autor, pois “a escrita é uma experiência, em si, de formação e transformação: escrevendo me formo e me transformo num movimento [...] de construção e desconstrução [...] de ideias, saberes [...]” (Rinaldi, 2009, p. 16).

Sou¹ um homem preto, periférico e bastardo, fruto da escola pública e das políticas de ações afirmativas. Vivenciei toda a Educação Básica na escola pública. Concluí o curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus de Presidente Prudente (FCT/UNESP) e tive a oportunidade de cursar o 5º ano em Gestão Educacional na mesma instituição. Nessa complementação destaco as disciplinas de “Coordenação Pedagógica” e “Direção Escolar” que resultaram em meu interesse pela área e, principalmente, em continuar os estudos na pós-graduação em educação. Na graduação atuei como representante discente no Conselho de Curso e também participei de diversos movimentos estudantis.

Em 2020 participei do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FCT/UNESP) com interesse em pesquisas sobre o coordenador pedagógico (CP) e sua atuação no espaço da escola pública.

Com o ingresso em 2021 no PPGE/FCT/UNESP cursei disciplinas² que contribuíram para meu amadurecimento intelectual, teórico e metodológico. Destaco, também, as reflexões sobre a escola pública na perspectiva da gestão democrática como possibilidade de transformação social e educacional.

No segundo semestre de 2022 participei do estágio de docência na disciplina de

¹ Utilizamos a primeira pessoa do singular nesta seção por se constituir da história de vida do pesquisador.

² As disciplinas foram: “Procedimentos Metodológicos e Técnicas da Pesquisa em Educação” do professor Alberto Albuquerque Gomes; “Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas” da professora Eliane Maria Vani Ortega “Perspectivas Curriculares, Práticas Pedagógicas e Estratégias de Ensino” da professora Raquel de Oliveira “Letramento Acadêmico, práticas de Leitura e Escrita na Universidade” da professora Ana Luzia Videira Parisotto e “Organização e Gestão da Escola de Educação Básica: Desafios e Perspectivas para uma gestão Democrática” ministrada pela professora Vanda Moreira Machado Lima.

“Política Educacional e Organização Escolar Brasileira”, momento de leituras, discussões e reflexões que muito enriqueceram minha formação profissional, para docência na Educação Superior, mas de modo especial minha formação acadêmica e pessoal.

Ressalto, colaboração e participação no Grupo de Estudo e Pesquisas sobre a Escola Pública e os Profissionais da Educação (GEPEPPE/FCT/Unesp) para a delimitação do tema da minha pesquisa de mestrado.

Minhas vivências fortaleceram a concepção de escola pública e sua função social, gratuita e de qualidade para todos como espaço relevante de conhecimento e de transformação social.

Pesquisar o universo da escola pública em um país que é fortemente estruturado por desigualdades como raça, gênero e classe social é refletir sobre o papel da educação pública como instrumento de emancipação e de transformação social.

Portanto, orgulho-me em dizer que sou fruto da escola pública e como estudante negro, periférico e bastardo sou a história viva do quanto à educação é um instrumento de emancipação do meu povo. Alegro-me em constatar que sou um homem negro que é alfabetizado, que cursou o ensino superior numa universidade pública e concluo com essa pesquisa minha formação em nível de pós-graduação devido a política de ação afirmativa implementada em nosso país como a Lei de Cotas na Universidade (12.711, de 29 de agosto de 2012), de acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

As discussões sobre racismo adquiriram significativos espaços nas políticas públicas de ações afirmativas, principalmente, após 2001, quando o governo brasileiro se torna signatário do documento elaborado em Durban, África do Sul, durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas conexas de Intolerância, comprometendo-se a elaborar políticas de combate ao racismo e à discriminação.

A Conferência de Durban fortaleceu as entidades do Movimento Social Negro, demonstrando a necessidade de se implantar no Brasil ações afirmativas e políticas de combate ao racismo e às desigualdades étnico-raciais. Apesar de identificarmos avanços significativos para a população negra, especialmente garantidos por meio de legislações advindas do octênio de Fernando Henrique Cardoso e fortalecidos nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva, a desigualdade entre negros e brancos ainda permanece, e a ideologia etnocêntrica e hegemônica ainda dita as regras na educação formal. (Marques, 2014, p. 558).

Entretanto, vivenciar o processo de marginalização social e educacional que dificulta até os dias de hoje os estudantes das camadas populares de ter o direito de ingressar no espaço da universidade pública, nos provoca a problematizar, investigar e denunciar essa realidade vivenciada pela população pobre, e principalmente a população negra.

A escola pública pode ser um espaço de formação crítica e emancipatória, que pode contribuir para a transformação social.

A escola pública inserida em uma sociedade capitalista que é formada por duas classes sociais, cujo, interesses são divergentes, cumpre funções contraditórias, pois, pode contribuir para a perpetuação dos interesses da classe dominante, ou pode ao mesmo tempo contribuir para superação e transformação dessas desigualdades (Saviani, 1995; Silveira, 1995). Portanto, defendemos como afirma o autor “[...] a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade.” (Saviani, 1995, p. 75).

A escola pública precisa assegurar o direito a todos de apropriar-se dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade, para poder transformar a sociedade e sua própria vida.

A função transformadora da escola, na verdade, não é exercida de forma direta, imediata, mas de forma indireta e mediata. Trata-se da função mediadora da escola que consiste na sua possibilidade de proporcionar as massas populares o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para uma compreensão científica, rigorosa e crítica da realidade em que vivem, tornando-as, assim melhor instrumentalizadas para aluta pela libertação. (Silveira, 1995, p.25).

A partir dessas vivências na graduação, no PPGE/FCT/UNESP e no GEPEPPE/FCT/Unesp optamos por desenvolver a pesquisa no espaço da escola pública que é composto por diversos sujeitos que podem contribuir para a transformação social, no entanto priorizamos o profissional coordenador pedagógico.

Diante dessas considerações delimitamos como problema de pesquisa: Qual é a função da orientadora pedagógica³ que atua nas escolas públicas dos anos iniciais em Presidente Prudente no interior do Estado de São Paulo?

Como objetivo geral, a pesquisa visa compreender a função do orientador pedagógico na escola pública, a partir de suas vivências.

³ O termo “coordenador pedagógico”, objeto central da pesquisa, foi alterado, para “orientador pedagógico (OP)” considerando que na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente o profissional que atua na escola pública recebe essa nomenclatura. Utilizamos o termo “orientadora pedagógica” considerando a predominância do gênero feminino.

Os objetivos específicos são:

- Identificar o que as produções acadêmicas apresentam sobre o “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico”;
- Traçar o perfil das orientadoras pedagógicas que atuam na escola pública dos AIEF em Presidente Prudente e,
- Refletir sobre a função das orientadoras pedagógicas a partir dos dados pesquisados.

Para alcançar tais objetivos a dissertação foi organizada em quatro seções. A primeira seção é a introdução, que apresenta a justificativa, relevância e interesse da temática na vida do pesquisador, bem como a delimitação do problema de pesquisa e seus respectivos objetivos.

A segunda seção aborda o caminho percorrido ao longo do estudo, descrevendo o conceito de abordagem qualitativa, o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica e o planejamento e realização da aplicação do questionário.

Os resultados da pesquisa bibliográfica sobre o coordenador pedagógico e o orientador pedagógico, sua origem, atuação, desafios e possibilidades constituíram-se da terceira seção.

A quarta seção se constitui da descrição e análise dos dados da pesquisa. Inicialmente foram retratados alguns dados sobre o espaço da pesquisa, a caracterização dos sujeitos que são protagonistas nesta pesquisa e os dados coletados mediante o questionário que abordam as questões sobre a função, motivações, desafios e alegrias vivenciadas por nossos sujeitos.

Finalizamos a dissertação com as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

Seção 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Essa seção visa descrever detalhadamente o percurso metodológico da pesquisa.

Para alcançar nossos objetivos, desenvolvemos a pesquisa na abordagem qualitativa, pois, é um estudo que envolve seres humanos, formado por valores, crenças, sentimentos e emoções, que são características que constroem a subjetividade humana e permeiam suas ações (Godoy, 1995).

O contexto e o sujeito devem ser considerados como um todo e não reduzidos as variáveis.

Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele: a) é histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado; b) possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas; c) apresenta uma identidade com o sujeito – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele; d) é intrínseca e extrinsecamente ideológico [...] e) é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela [...]. (Minayo, 1994, apud Lima; Mito, 2007, p. 39).

Portanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa a qual busca considerar o contexto dos participantes, ou seja, as características e a função social da escola pública do município de Presidente Prudente e a origem da função desse profissional no ambiente escolar.

Inicialmente foi solicitada via ofício no dia 17/04/2023 (Apêndice A) autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município (Seduc) para o desenvolvimento da pesquisa que foi autorizada no dia 27/04/2023 (Anexo A). Posteriormente, submetemos o estudo ao Comitê de Ética⁴ em Pesquisa da FCT\UNESP que foi aprovada no dia 20/06/2023 com protocolo n. 6.133.623, (Anexo B).

Neste estudo foram usados dois instrumentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica e o questionário que apresentamos a seguir.

⁴ Ressaltamos o apoio e auxílio da representante do Comitê de Ética da FCT/Unesp para a submissão do projeto.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Por meio da pesquisa bibliográfica, busca-se compreender o que as produções acadêmicas apresentam sobre a função do “coordenador pedagógico” e do “orientador pedagógico”.

A pesquisa bibliográfica é norteada por Lima e Miotto (2007), que propõe a organização do universo de estudo e a escolha do material, a partir da delimitação do parâmetro temático, definição do idioma das obras, fonte de estudos e o período cronológico ao tema a ser estudado pelo pesquisador.

Trabalhar com as produções defendidas no idioma da Língua Portuguesa, em razão do pesquisador dominar a língua de origem brasileira. A base de dados escolhida foi a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). As palavras chave de busca foram “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico”.

Em relação ao período, foi decidido selecionar as obras que foram defendidas entre 1980 até 2020. Essa decisão inicialmente ocorreu devido à constatação durante a pesquisa de que o surgimento da expressão “Coordenador Pedagógico” e “orientador pedagógico” surgiu no processo de redemocratização do país na década de 1980. A data de 2020 se justifica em virtude do início do desenvolvimento da pesquisa bibliográfica de mestrado, em 2020.

A partir desses parâmetros, deu-se início à pesquisa subsidiada por Salvador (1986 apud Lima, Miotto, 2007) que apresenta diversas fases de leituras.

A primeira etapa denominada de “Leitura de reconhecimento” do material bibliográfico de leitura foi verificar se o título relacionava com a temática de pesquisa e se o resumo apresentava os objetivos, os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos e, principalmente se o foco era o Coordenador Pedagógico e o Orientador Pedagógico (CP/OP) que atuam na escola pública dos AIEF.

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico- consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizados para localização de obras relacionadas ao tema.

Dessa forma, na primeira etapa de leitura foi verificado se o título relacionava com a temática de pesquisa e se o resumo apresenta os objetivos, os procedimentos metodológicos e os resultados obtidos e principalmente se o foco era o CP/OP que atuava na escola pública dos AIEF.

Em seguida a leitura exploratória consistiu em analisar o sumário das pesquisas e identificar se o material trazia em sua fundamentação teórica conceitos-chaves que contribuem para a nossa investigação como a definição da nomenclatura utilizada “CP” ou “OP”, histórico, função, desafios e possibilidades de atuação.

Foi necessário entrar na terceira etapa de leitura “seletiva que “procura determinar o material que de fato interessa,” e relacionar aos objetivos de pesquisa” (Lima; Miotto, 2007, p. 41). Assim, consistiu em buscar a definição de “CP” e “OP”, suas atribuições, desafios e possibilidades de atuação.

A quarta fase denominada reflexiva ou crítica teve como “finalidade de ordenar e dessas afirmações.” (Lima; Miotto, 2007, p. 41). A partir dos dados sistematizamos a principal função do CP/OP no ambiente escolar dos AIEF, buscando verificar se este profissional desempenha a função ou cargo de, quais as formas de inserção para atuar na coordenação pedagógica ou orientação pedagógica, qual é o perfil dos profissionais que assumem esta função ou cargo, formação acadêmica e suas experiências na docência.

A leitura interpretativa “tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para qual se busca a resposta”. (Lima; Miotto, 2007, p. 41). Essa leitura consistiu em analisar a partir do referencial teórico as respostas coletadas no questionário com OP de Presidente Prudente, se a função sistematizada pelas pesquisas condiz com que os participantes responderam no questionário, conseqüentemente se no município é cargo ou função, os requisitos para atuar na orientação pedagógica, o perfil dos participantes que assumem esta função, os desafios de atuação e as possibilidades encontradas para o desenvolvimento de seu trabalho no ambiente escolar.

2.2 QUESTIONÁRIO

Nesse tópico apresentamos o questionário, descrevendo sua definição, justificativa e o processo de desenvolvimento desse instrumento.

O questionário é definido como um instrumento metodológico para coleta de dados “recorrente [...] nas pesquisas que envolvem o levantamento de uma grande quantidade de dados [...] de cunho qualitativo” (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 251). O questionário é um instrumento de pesquisa construído por uma série de questões sobre um determinado tema. (Vieira, 2009).

Além disso:

[...] o questionário é uma técnica bastante viável e pertinente para ser empregada quando se trata de problemas cujo objeto de pesquisa correspondem a questões de cunho empírico, envolvendo opiniões, percepções e preferências dos pesquisados. (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, 251).

Vieira (2009) descreve três formas de aplicar um questionário: a autoaplicação, questionário aplicado em entrevista por telefone e aqueles aplicados em entrevista face a face.

Utilizamos o questionário denominado de autoaplicação, que segundo Vieira (2009, p. 18) são “entregue aos respondentes para que eles mesmos os preencham [...]”.

Vieira (2009, p. 19) apresenta duas vantagens do questionário de autoaplicação são elas “[...] as respostas são coletadas em formato padrão e que os entrevistados não foram influenciados na resposta.” Outra vantagem do questionário é o “[...] baixo custo do questionário”, principalmente quanto ao “aspecto financeiro [...] (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011, p. 261)”.

2.2.1 Questionário: planejamento

Considera-se para a estruturação do roteiro, as orientações de Chaer; Diniz; Ribeiro (2011) e Vieira (2009) que colaboram com a ideia que deve ser pensada a ordem das questões, ou seja, indo da mais fácil para a mais complexa e sensível. Ademais, as autoras orientam a necessidade dessa organização para que as questões também tenham conexões, ou seja, que a pergunta anterior se relaciona com a posterior e assim sucessivamente.

Observa-se que para a construção do questionário, foi preciso utilizar perguntas com características demográficas, entrando na categoria de fatos como recomenda Vieira (2009). São questões como gênero, estado civil, formação na educação básica.

Vieira (2009) aponta dois aspectos a serem considerados na elaboração do questionário. O primeiro são os objetivos propostos e o público alvo que responderá, pois são esses aspectos que nortearão a construção das perguntas. Formação em Educação Superior, tempo de experiência na docência e na função de OP naquela escola situada no dado momento histórico da pesquisa.

Para tanto, foram disponibilizadas questões abertas e fechadas aos participantes. Vieira (2009, p. 36) define como questão fechada aquela “que oferece ao respondente algumas alternativas de respostas.” e “[...] questões abertas [...] respostas

que refletem fatos, opiniões do respondente”, assim podemos “receber respostas inesperadas [...]”.(Vieira, 2009, p. 51).

Assim, o questionário compõe questões fechadas e questões abertas, conforme define Vieira (2009, p. 31) sendo como “respostas quantitativas, isto é, numéricas [...]”. “[...] respostas qualitativas”.

O nosso questionário se constitui em 34 questões que foram divididas por seis seções (Apêndice B). Na primeira seção temos uma breve apresentação do objetivo da pesquisa, e solicitamos aos participantes que nos auxiliassem na pesquisa. A segunda seção é formada por seis questões que tem objetivo de traçar o perfil social dos participantes como estado civil, idade, gênero e a cor de pele que se identifica, se possui religião, e por fim se possui filhos. Além disso, é válido ressaltar que destas questões quatro foram perguntas fechadas e as demais foram questões abertas.

A terceira seção teve o objetivo o perfil do OP sobre a formação em nível médio e também, na Educação Superior. Para isso, elaboramos quatorze questões, sendo doze perguntas fechadas e duas abertas.

A quarta seção focou no perfil profissional dos participantes priorizando a experiência na docência, com três questões, sendo uma questão aberta e as outras duas fechadas.

A quinta seção coletou dados referentes ao perfil dos participantes em relação às experiências na função de OP. Para tanto foram construídas quatro questões, sendo três fechadas e uma questão aberta abordando sobre o tempo de atuação como no ano de 2023.

A última seção se constitui com questões abertas para os participantes expressarem suas opiniões e percepções pessoais sobre a função de OP, suas escolhas, atuação, desafios e conquistas.

Dessa forma, o objetivo, ao aplicar o questionário, foi identificar o perfil das orientadoras pedagógicas que atuam na escola pública dos AIEF em Presidente Prudente.

Considerando o objetivo do questionário os sujeitos participantes são professores efetivos da rede municipal pública que atuavam em 2023 na função de OP.

Para encontrar nossos sujeitos foi disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente (SEDUC) uma lista de e-mail das 66 escolas públicas com o nome dos seus respectivos OPs. Constatamos que a lista estava desatualizada e, por isso, fez-se necessário entrar no *site* da SEDUC para identificar as escolas que

atendem os AIEF e solicitar o nome dos OPs para o envio do convite e o link do questionário.

Enviamos o convite para 32 OPs e recebemos retorno de 22 profissionais que participaram da pesquisa.

2.2.2 Questionário: aplicação e análise

Vieira (2009, 104) destaca a importância de desenvolver um teste no questionário. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 263) também afirmam que antes de aplicar o questionário é interessante que “o pesquisador realize um pré-teste”. O pré-teste deve ser realizado com o público-alvo da pesquisa, mas que não participaram do questionário definitivo aplicado com os OPs, visto que auxilia o pesquisador a rever as perguntas formuladas. Outra recomendação da Vieira (2009, p. 104) é:

Se você construiu o questionário para servir como instrumento de pesquisa na sua tese ou dissertação, peça não apenas ao seu orientador para ler e criticar, mas também para outras pessoas, como professores da área [...] alguns colegas.

Vieira (2009, p. 104) enfatiza a importância e a relevância de testar o rascunho do questionário proposto, mas também “[...] o questionário deve ser testado em última instância na forma como será usado”.

Dessa maneira, foi preciso entrar em contato com quatro profissionais da educação que atuavam na função de OP no município de Presidente Prudente nos AIEF e que, no momento da entrevista, não exerciam mais a função. Foi muito interessante poder dialogar com os colaboradores do pré-teste sobre as questões do questionário, constatando a necessidade de alterações no roteiro.

Realizou-se o pré-teste com o *link* na plataforma do *google forms*.

Após a correção do roteiro foi enviado o convite e o *link* do questionário para 32 OPs que atuavam nas escolas públicas municipais pela plataforma do *google forms* e houve o retorno de 22 questionários.

O envio do convite ocorreu dia 03/07/2023. Posteriormente, entramos em contato com as escolas por telefone com intuito de confirmar se o e-mail havia sido recebido. Ressaltou-se que os resultados coletados seriam apresentados no final da pesquisa, para as escolas participantes e a Secretária Municipal de Educação. Considerando o período de recesso da rede municipal, mantivemos o *link* do

questionário aberto até dia 16/08/2023.

Vieira (2009) nos propõem alguns processos de análise dos dados coletados pelo questionário, sendo eles: leitura das respostas, anotação das ideias norteadoras, ou seja, centrais nos depoimentos, analisar e agrupar as ideias com significados semelhantes, buscando descrever cada uma das ideias agrupadas.

No processo de análise dos questionários construímos as seguintes categorias:

- Perfil do OP.
- Motivação para ocupar a função de OP;
- Compreensão da função do OP;
- Desafios na atuação do OP;
- Conquistas e alegrias na atuação do OP;
- Formação continuada e específica do OP.

Seção 3 COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Com a pesquisa bibliográfica buscamos identificar o que as produções acadêmicas apresentam sobre o “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico”⁵

3.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA: PRODUÇÕES SELECIONADAS

Inicialmente com o descritor “CP” foi possível encontramos 313 produções, na BDTD as quais 268 foram descartadas, pois priorizavam o trabalho do coordenador pedagógico em diversos espaços e contextos como: escolas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF), do Ensino Médio (EM) e, também na Educação Superior, em estabelecimentos de ensino público, privado e espaços não escolares.

Diante disso, selecionamos 45 produções que abordavam a temática “coordenação pedagógica” inserida no espaço da escola pública dos AIEF.

Tais produções selecionadas discutem o movimento histórico do surgimento coordenador pedagógico e as implicações do contexto social na consolidação e funcionamento escolar, suas funções e atribuições no decorrer da história da educação, seu papel no ambiente escolar e suas contribuições como membros da equipe gestora escolares, os desafios que permeiam a atuação no espaço escolar do CP e as possibilidades de desenvolvimento de seu trabalho.

Na busca utilizando o descritor “Orientador Pedagógico”, foi possível encontrar 116 trabalhos e selecionamos 15. Descartamos 101, pois não discutiam diretamente a função, atuação e características desse profissional ou desafios e possibilidades de sua atuação na escola pública, mas discutiam outras temáticas como a formação dos professores dos AFEF no período de 2010 a 2014, as transformações e mudanças educacionais e suas implicações na formação docente, temas também como saberes da profissão docente, função do OP atuante no espaço do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), além do processo de internalização no

⁵ No município de Presidente Prudente (SP) o profissional que trabalha na escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental responsável pela orientação pedagógica junto aos professores é designado com a nomenclatura de “Orientador Pedagógico (OP)” que tem a mesma função que os coordenadores pedagógicos, nomenclatura mais utilizada pelos teóricos, conforme constatado nos dados da pesquisa bibliográfica.

Ensino Superior (ES) e a formação continuada dos professores de Inglês.

Verifica-se que das 45 produções selecionadas com o descritor de CP na BDTD, cinco são produções de doutorado e quarenta dissertações de mestrado. Com o descritor OP das 15 pesquisas 14 são elaboradas e defendidas em nível de mestrado e somente um trabalho defendido em nível de doutorado.

Em relação ao ano de defesa, das produções com o descritor de CP nota-se uma concentração entre o ano de 2010, 2018 e 2019 com seis produções respectivamente cada. Os trabalhos selecionados com o descritor de OP tem concentração de defesa entre o ano de 2011 e 2019 com três defesas respectivamente.

Quanto aos autores das pesquisas, identificou-se a predominância feminina nas 45 produções selecionadas com a nomenclatura de CP. Nos trabalhos com descritor de OP identificamos 13 produções defendidas por pessoas que se declaram do gênero feminino e dois do gênero masculino.

Referente às 45 produções destacadas com o descritor de CP, nota-se que doze foram desenvolvidos na Universidade de Brasília, cinco na Universidade Estadual Paulista- UNESP (sendo duas defendidas em São José do Rio Preto, duas no Instituto de Biociências de Rio Claro e uma em Presidente- Prudente). Outros cinco trabalhos foram elaborados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Quatro produções foram construídas na Universidade de São Paulo (USP). A Universidade Federal de Santa Maria, Estadual de Campinas, Universidade do Oeste Paulista e a Universidade Católica de Santos aglutinam dois trabalhos respectivamente cada. Totalizam mais onze universidades que apresentam uma produção respectivamente cada⁶.

Em relação aos trabalhos selecionados a partir do descritor “OP”, observam-se a concentração de 04 produções defendidas na Universidade Estadual de Campinas com 03 trabalhos defendidos cada respectivamente sendo a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Universidade Federal de São Carlos “UFSCar”. Há também outras cinco universidades que possuem um trabalho respectivamente cada defendido com este tema, sendo a Universidade Católica de Santos, a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, a

⁶ Universidade de Juiz de Fora, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Pernambuco, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade Federal de São Carlos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Sergipe, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal da Grande Dourados.

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Referente as 45 obras selecionadas conclui-se que a maioria é dissertação de mestrado (89%), defendidas entre 2010 e 2019, cuja predominância dos pesquisadores é do gênero feminino. Além disso, as produções estão concentradas nas universidades públicas (73,3%) e apenas 26,7% nas privadas. Dentre as instituições destacamos a Universidade de Brasília (27%), UNESP (11%) e PUC-SP (11%).

Já referente às 15 produções selecionadas com o descritor de OP, nota-se a predominância de trabalhos defendidos em nível de mestrado com 93,3% e 6,7 % em nível de doutorado. Além disso, é possível constatar que 11 pesquisas foram produzidas em universidades públicas, isso significa uma porcentagem de 73,3% e 04 foram realizadas em universidades particulares, dado representado pela porcentagem de 26,7%.

Dentre as instituições públicas destaca-se a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com 03 trabalhos defendidos, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) com 03 produções desenvolvidas, a Universidade Estadual de Campinas (UEC) com 04 trabalhos orientados na temática e a Universidade Estadual de São Paulo (UNESP) com respectivamente 01 produção defendida sobre o trabalho do OP.

O processo de análise das produções foi desenvolvido, evidenciando as seguintes categorias: objetivos, metodologia, autores e participantes das pesquisas.

Inicialmente foram apresentados os dados das 45 produções cujo descritor de busca foi “CP” e em seguida os resultados das análises das 15 pesquisas com o descritor “OP”.

A organização dos trabalhos a partir dessas categorias encontra-se no Apêndice III e IV respectivamente cada.

Das 45 produções observa-se que em relação aos objetivos 23 discutem o papel da coordenação pedagógica no processo de formação continuada junto aos professores na unidade escolar, enfatizando diferentes temáticas, como: prática docente, o Ensino de Ciências, o Ensino de Matemática, a Educação inclusiva, a Alfabetização, a Leitura, o Letramento, o PNAIC, o HTPC, as escolas de tempo integral, as Escolas rurais, o Conselho de Classe, Prova Brasil e metodologias ativas de comunicação e informação. Onze pesquisas analisam a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico em seu processo formativo, considerando as condições de trabalho que este

profissional está inserido, os desafios permeados na prática profissional em articulação com outros profissionais na escola. Cinco produções priorizam o trabalho docente e a prática pedagógica, sobre a ótica do professor e do coordenador pedagógico, ressaltando instrumentos de avaliação da aprendizagem. Duas produções apresentam os resultados das avaliações externas, como SAEB e Prova Brasil, e suas influências na educação básica e a prática dos coordenadores pedagógicos. Duas pesquisas abordaram as ações dos coordenadores pedagógicos a partir das narrativas docentes. Temos mais duas pesquisas com temas muito específicos. Cain (2009) examinou a implantação das parcerias entre os sistemas públicos e privados e suas consequências nas instituições públicas escolares que afetam o trabalho do coordenador pedagógico. Santos (2006) buscou compreender a educação musical como possibilidade de ensino e aprendizagem na formação continuada dos professores em serviço dos AIEF na concepção e ação dos coordenadores pedagógicos da rede municipal.

Em relação aos 15 trabalhos selecionados a partir do descritor “Orientador Pedagógico”, constata-se que 11 trabalhos têm como objetivos discutir, analisar e compreender a função e atuação do OP. Nota-se que três obras focalizam em compreender e entender os limites e desafios da atuação do OP. Verifica-se também a existência de uma produção que propõe em indicar elementos para a construção de uma política específica de formação continuada para os OPs.

Quando analisadas as questões metodológicas, referente às 45 produções verifica-se que algumas não apresentam com clareza a metodologia utilizada. Contudo, é possível constatar a predominância das pesquisas de abordagem qualitativa e seis pesquisas utilizaram o estudo de caso. Identificamos também o estudo etnográfico (2), pesquisa participante (1), pesquisa narrativa (1), pesquisa-ação (1), abordagem crítica colaborativa (1) e as demais pesquisas não identificaram.

Em relação aos instrumentos metodológicos a entrevista foi utilizada em 26 produções, com as seguintes denominações: entrevista semiestruturada (12), entrevista coletiva (1), entrevista narrativa (1), entrevista reflexiva (1), entrevista estruturada (1) e dez produções que mencionaram apenas o uso de entrevista.

O questionário também merece destaque, pois foi utilizado em 18 pesquisas, seguida pela observação (14) sendo quatro observações participantes. Foram identificados outros instrumentos metodológicos como: grupo focal (5), complemento de frases filmagem (3), grupo de discussão (1), roda interação (1), dinâmica em grupo (1), própria narração(1), audiografações (1), análise linguística enunciativa(1),

filmagem(1), diário reflexivo (1), filmagem(1), grupo dialogal (1), caderno de memórias (1), indutores escritos e simbólicos (1), observações do caderno do coordenador pedagógico e docentes (1), diário de bordo (1), memorial reflexivo (1), fóruns de discussões (1) e cartas.

Em relação as 15 pesquisas selecionadas com o descritor “OP”, é possível verificar a existência de estudos que adotam mais de um processo metodológico, portanto, é notável que a quantidade passou de quinze processos metodológicos. Sendo assim, cinco foram na abordagem empírica, quatro na abordagem documental, três na pesquisa bibliográfica, três desenvolvidas na abordagem histórico-cultural e uma respectivamente na abordagem interpretativa, autoconfrontação, narrativa e etnográfica.

Quanto aos instrumentos metodológicos nota-se que sete produções utilizaram a entrevista seis menciona o uso de gravações, registros e observações de reuniões ou encontros pedagógicos, há dois trabalhos que apoiaram de documentos normativos (Leis, Decretos, pareceres e Diretrizes) e apresentam os normativos como instrumentos metodológicos de suas pesquisas, foi possível verificar que possuem duas obras que usam os escritos narrativos, há também duas pesquisas que citam as produções acadêmicas como instrumento metodológico de seus trabalhos e um estudo menciona que fez uso do grupo focal como instrumento metodológico de sua investigação e uma pesquisa que fez o uso do questionário para a coleta de dados de sua dissertação.

Sobre os sujeitos que participaram das 45 pesquisas destaca-se a predominância dos coordenadores pedagógicos (24). Contudo encontramos pesquisas tendo como sujeitos: professores (15), diretores das escolas (8), representantes das secretarias municipais (3), funcionários da escola (2), comunidade (1) e equipe gestora (1).

Em relação às 15 produções com o descritor “OP” nota-se que dos sujeitos envolvidos na pesquisa 14 exercem a função de OP na escola pública, 02 exercem o cargo de professores, há também a participação de um estudante na pesquisa. Além disso, em cinco trabalhos observa-se a participação do pesquisador analisando a própria prática na função de orientador pedagógico e, por fim, uma pesquisa contou com a participação da equipe gestora (Diretor, OP, professores).

Após a leitura e compreensão dos resultados alcançados pelas 45 produções é possível afirmar que o coordenador pedagógico necessita desenvolver práticas que contribuam para a formação continuada em serviço dos docentes e auxiliá-los no trabalho pedagógico em diferentes temáticas e metodologias de ensino conforme as necessidades das disciplinas.

Além disso, nota-se que a construção da identidade profissional do coordenador pedagógico foi um tema recorrente nas pesquisas selecionadas. Esse dado da identidade do CP revela que é comum o sujeito que exerce esse papel na gestão escolar, não ter clareza em relação ao seu papel e atribuição, visto que grande parte dos profissionais que atuam e exercem a função de CP, afirmam não terem conhecimentos ou disciplinas que abordassem o papel do CP na formação inicial e, ainda citam que mesmo as legislações municipais apontando as atribuições desse profissional que na essência é articular, mediar e coordenar a formação continuada dos professores em serviço, infelizmente essa função é desviada devido às urgências da escola definidas pelo aporte teórico de ações semelhantes de um bombeiro, cuja, a função é apagar os incêndios ocorrido.

Conforme os resultados das 45 produções, o CP é um profissional a qual necessita ter conhecimento sobre a docência, ou seja, sobre os fundamentos da educação e sobre o papel da escola, porém precisa ter conhecimento específico sobre seu papel e atuação. Tais conhecimentos poderiam ser proporcionados na formação inicial, aprofundados e ampliados na formação continuada para os profissionais da educação que exercem a função de formador de professores em serviço.

Em relação aos 15 trabalhos com o descritor de “OP” nota-se em relação aos resultados que as pesquisas apontam a relevância do papel e atuação do OP na escola como articulador e mediador da formação continuada dos professores em serviço. No entanto, foi possível observar que grande parte das obras busca discutir e analisar os desafios na função e atuação de OP e suas possibilidades visto que sua função primordial é a formação dos professores em serviço, além do acompanhamento e assistência pedagógica aos professores no processo de aprendizagem dos estudantes e por fim a identificação do exercício de OP como burocrático-administrativo.

Em síntese as 60 produções apresentam semelhanças nos aspectos de discutir, analisar e compreender a função e atuação do profissional que trabalha no espaço escolar, cuja sua especificidade é atuar na articulação e planejamento da formação continuada dos docentes, além disso, buscam destacar as dificuldades e limites em suas atribuições como formador de professores e apontar alguns caminhos que contribuem para a reflexão de possibilidades de atuação.

Foi possível encontrar a diversidade de termos para definir o profissional que atua na coordenação e orientação pedagógica da escola pública, sendo designado como professor-coordenador, coordenador pedagógico, assistente pedagógico e orientador

pedagógico, cuja função primordial é o processo formativo dos professores no espaço escolar.

Conforme, demonstram as pesquisas atualmente há duas formas de exercer o trabalho na coordenação pedagógica e/ou orientação pedagógica, sendo admitido através de concursos públicos de provas e título, portanto, concebida como cargo, outra maneira de atuação é exercer por um determinado período a função, sendo um candidato com contrato de professor efetivo e que tenha no mínimo de dois a três anos de experiência na docência em sala de aula.

3.2 CONTEXTO HISTÓRICO: DE PREFEITO GERAL DE ESTUDOS AO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Esse tópico visa apresentar o contexto histórico da função do profissional da educação que atualmente nomeamos como coordenador pedagógico.

Alguns autores ⁷ afirmam que a função antecessora deste profissional aparece no século XVI com a chegada dos jesuítas e a catequização dos povos originários.

Neste cenário o movimento pedagógico que se constituía no contexto educacional era o *Ratio Studiorum* que tinha a intencionalidade de legitimar a fé cristã, portanto, de supervisor e fiscalizador do ensino jesuíta. Dentro desse contexto educacional o prefeito geral de estudos tinha como principais atribuições ouvir, fiscalizar e supervisionar o trabalho do professor de acordo com os princípios da igreja católica. (Carvalho, 2019; Santana, 2019; Xavier, 2015).

Após a expulsão dos jesuítas por Marquês de Pombal em 1759, o Estado assumiu a responsabilidade com a escola, tal mudança manteve a ideia de supervisão designada no cargo de Diretor Geral dos Estudos que desenvolviam o trabalho de fiscalizar, coordenar e orientar o trabalho pedagógico. As reformas pombalinas serviram muito mais aos interesses do Estado de controlar a educação brasileira por meio da institucionalidade, modificando a estrutura educacional da época. (Xavier, 2015).

Oliveira (2019, p. 86) aponta que em meados do século XIX eclode “Em decorrência do processo de organização da sociedade e conseqüentemente do ambiente escolar, [...] à figura do Inspetor escolar. Esse sujeito surgiu como reflexo da política controladora que a sociedade passava, em 1849”. Garcia (2018) também afirma que a

⁷Carvalho (2019); Oliveira, (2019); Santana, (2019); Lins (2018); Garcia, (2018); Sales, (2015); Xavier, (2015); Pires, (2014); Gribel, (2014); Silva, (2013); Antunes, (2010); Lira, (2008); Novaes, (2008).

coordenação pedagógica tem suas origens justamente na figura do inspetor, cuja, principal, função era fiscalizar, controlar e supervisionar o trabalho docente.

Outro ponto que Oliveira (2019) destaca desse período é que mesmo havendo a figura desse sujeito, inspetor, no ambiente escolar como reflexo do atual contexto político instaurado na época, era um profissional sem qualquer amparo legal.

Outro movimento importante que marca a constituição deste profissional dentro dos espaços escolares é o Manifesto dos Pioneiros da Educação na década de 1930 impulsionada pela escolanovista que conseqüentemente trouxe mudanças no campo educacional como afirmam Sales (2015), Xavier (2015) e Pires (2014).

Além disso, Xavier (2015, p. 55) destaca que foi “um período de grande valorização dos meios de organização dos serviços educacionais, ganhando relevância à figura dos técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor”.

Oliveira (2019) e Santana (2018) apontam que na década de 1940 o processo de industrialização trouxe conseqüências para o campo educacional, visto que, o Brasil adota neste contexto o modelo e a concepção de supervisão/coordenação de um país ocidental, cuja, as realidades são distintas. Dentro dessa concepção segundo as autoras a principal função desenvolvida pelo supervisor educacional era acompanhar o trabalho docente.

Em decorrência do golpe militar de 1964 instaurado em nosso país, o modelo de educação adotada atendia aos interesses do capital, portanto, a figura de um supervisor como fiscalizador de um sistema autoritário era fundamental, tais conseqüências, trouxeram como resultado a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDBEN/61), sendo possível notar a figura do supervisor, orientador e inspetor de Ensino inserido na primeira LDBEN/61. (Oliveira, 2019; Santana, 2018; Lins, 2018; Xavier, 2015 e Pires 2014)

Xavier (2015) afirma que a formação desses profissionais estava interligada aos fatores políticos, econômicos e sociais que ocorreriam no país. Foi no período dominado pelo regime militar que o Parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 252 de 11 de abril de 1969, reestrutura o curso de Pedagogia que buscava formar profissionais técnicos, de modo fragmentado e aligeirado para a inserção ao mercado de trabalho. Assim, o curso adotava uma concepção de professor

com diversas funções e habilitações técnicas como de administração, inspeção, supervisão e orientação.

O Parecer nº 252/1969, propõe a reestruturação do curso de Pedagogia que afeta a formação dos profissionais da educação e consolida as habilitações técnicas no campo educacional que demarcam o surgimento da ideia da coordenação pedagógica. (Pires, 2014)

Carvalho (2019) contribui com esta reflexão quando afirma que na década de 1960 e 1970 foram se consolidando o modelo da racionalidade técnica-científica dentro das instituições de formação de professor, tal, modelo é amparada na concepção de divisão e organização do trabalho fabril com existência de hierarquia e cargo o qual devem atender aos interesses do mercado de trabalho, ou seja, professores formados e capacitados segundo os interesses do capital.

Portanto, é possível notar que o surgimento de um profissional que atua na função de coordenador pedagógico em um período fortemente ligado ao regime autoritário se fundamenta na ideia de supervisor, fiscalizador e autoritário, com uma formação fragmentada e técnica, que prioriza a prática em detrimento do estudo e reflexão (Garcia, 2018. 50):

Até meados da década de 1970, a supervisão continuou a cumprir o papel de garantir a eficiência das técnicas e dos bons resultados das práticas pedagógicas, do ensino e da aprendizagem. Neste momento histórico, a realidade da educação brasileira foi profundamente marcada por uma visão economicista e tecnicista da ação educativa, pois todos os caminhos percorridos acerca da supervisão escolar convergiam para implantação de políticas educacionais voltadas para o treinamento, a valorização das técnicas, dos métodos e dos procedimentos de ensino como forma de garantir bons resultados. (Garcia, 2018, p.50):

O Estado de São Paulo nesta época construiu as primeiras escolas experimentais, cuja, a figura do coordenador pedagógico era previsto e sua atribuição deveria ser o acompanhamento pedagógico na perspectiva da racionalidade técnico-científica. (Santana, 2018).

Foi a partir da redemocratização da sociedade brasileira, com a Constituição Federal (CF) de 1988 e a luta dos movimentos progressistas pela democratização da educação pública de qualidade como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/96), que passou se a questionar sobre o papel social da escola e uma formação efetiva para os profissionais da educação

que atuavam na gestão escolar e na docência. (Santana, 2018).

Portanto, a abertura democrática permitiu refletir sobre o processo de fragmentação que orientava e embasava a formação dos profissionais da educação, isso, foi possível perceber a partir dos debates sobre as teorias educacionais, e seus reflexos na construção de uma educação que buscava a emancipação ou alienação do povo brasileiro. Como cita Garcia (2018, p. 51):

Com a consolidação do regime democrático, sobretudo, a partir do final dos anos 1980 e anos 1990, e a difusão das teorias críticas que se propõem explicar a educação a partir das práticas sociais, a função supervisora, com caráter controlador, sofre mudanças com as propostas de superação da racionalidade técnica. Surge, nesse momento, um questionamento geral a respeito da escola como um todo e, por conseguinte, da ação dos especialistas que nela atuam.

Com isso, as atribuições que subsidiam a prática do supervisor educacional são questionadas e repensadas, com novo contexto de regime democrático. Nota-se que houve avanços na LDBEN/96 que prevê em seu artigo 64 que a formação dos profissionais da educação que pretendem atuar na gestão escolar e atividades pedagógicas deve ser ofertada pelos cursos de Pedagogia ou nível de pós- graduação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) citam que o processo da redemocratização permitiu avançar na concepção de compreender o exercício dos profissionais da educação, neste sentido, coordenador pedagógico exerce a função de planejar, desenvolver e avaliar a formação continuada dos docentes da instituição. Com a abertura do regime democrático o coordenador pedagógico passa a ser reconhecido como profissional da educação e não como técnico e sua função primordial é planejar, desenvolver e avaliar a formação continuada dos docentes da instituição a qual trabalha. A função do coordenador pedagógico “é prestar assistência pedagógica e didática aos professores em suas respectivas disciplinas no que diz respeito ao trabalho [...] com os alunos” (Libâneo, Oliveira e Toshi, 2012, p, 466).

Após essa contextualização histórica sobre a origem do coordenador pedagógico dentro do contexto educacional e seus condicionantes políticos, econômicos e sociais, é possível avançar sobre qual é a função do coordenador pedagógico, após a redemocratização do país, e suas possibilidades de atuação dentro das pesquisas acadêmicas consultadas neste estudo.

3.3 FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E ORIENTADOR PEDAGÓGICO NAS PESQUISAS SELECIONADAS

A partir da pesquisa bibliográfica constata-se que o coordenador pedagógico/orientador pedagógico é um profissional que compõem o quadro do magistério das instituições escolares, e que dependendo do sistema de ensino pode ser designado com variadas nomenclaturas, como coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional, professor coordenador, conforme demonstra a citação abaixo.

[...] dependendo da instituição [...] empregam-se termos diferentes para caracterizá-la: assistente pedagógico; coordenador pedagógico, e ainda outras formas de denominação, orientador pedagógico, coordenador de área; coordenador de série, coordenador técnico, supervisor de ensino ou supervisor. (Novaes, 2008, p. 38).

Segundo Pires (2014) tal fato, é fruto do contexto ocorrido entre a década de 1980 e 1990 que impulsiona a ressignificar o trabalho da escola e dos sujeitos que nela atuam como parte de um processo democrático que o país estava vivendo, portanto, é possível encontrar nomenclaturas como: “[...] supervisão educacional, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina [...]” (Pires, 2014, p. 30) para referir-se ao profissional da educação que atua no espaço da unidade escolar e tem o como principal ofício articular e planejar a formação continuada dos docentes em serviço, ou seja, no interior da escola.

Garcia (2018) também contribui com esta análise afirmando que o termo “coordenador pedagógico” surge numa perspectiva de orientar o trabalho desse profissional em um viés “[...] mais coletivo e integrado ao contexto escolar.” (Garcia, 2018, p. 52).

Para Arribas (2008) “[...] a necessidade de uma mudança conceitual [...] aponta para o surgimento de um novo modelo “Coordenação pedagógica” superando a visão “controladora”[...]”. (Arribas, 2008, p. 37).

Conforme Xavier (2015) esse profissional pode ser designado com expressões como a de “orientador ou supervisor, dependendo do sistema de ensino”. (Xavier, 2015, p. 70).

Diante do contexto de transformação constata-se que as pesquisas apontam que atualmente a principal função desse sujeito na unidade escolar é centralizada no acompanhamento e sistematização na formação continuada dos docentes, mas, também compete a ele a função de mediar às relações entre os diferentes sujeitos inseridos no ambiente escolar, além de ser o profissional responsável de articular e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula pelo professor com intuito de facilitar o processo de ensino e aprendizagem do estudante de acordo com a proposta pedagógica e ainda acompanhar as políticas educacionais para instruir e desenvolver suas atribuições.

As produções⁸ mencionam que a principal função do CP/OP é ser formador de professores.

Rinaldi (2009) caracteriza este profissional como *formador de professores*, cuja, a função é a de elaborar e planejar os processos formativos aos docentes no horário de trabalho, ou seja, no interior do ambiente escolar.

Silazaki (2017) defende que o CP tem a responsabilidade de promover a formação continuada dos professores em seu ambiente de trabalho, portanto, define que a principal característica desse profissional é “[...] de formador de professores no contexto escolar [...]” (Silazaki, 2017, p. 43-44).

Sales (2015) relata que no estado de Goiás o profissional que desenvolve a formação continuada dos docentes na escola pública é reconhecido como professor coordenador, no entanto, acrescenta que “[...] a Secretária de Estado de Educação Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE) utiliza também a nomenclatura coordenador pedagógico.” (Sales, 2015, p. 50), e ainda elenca, que dentre as atribuições desse profissional a principal é ser formador de professores.

No entanto, no espaço da escola, podemos mencionar que o coordenador/orientador e o diretor podem atuar como formadores de professor.

Tanto a coordenação pedagógica como a direção da escola atuam diretamente com o professor podendo interferir, contribuir ou alterar a

⁸Rinaldi, (2009); Sales (2015); Fernandes (2007); Arribas (2008); Cain (2009); Andrades (2007); Novaes (2007); Campos (2010); Araújo (2010); Santos (2011); Mundim (2010); Tamassia (2010); Vila (2012); Gouveia (2012); Pimenta (2012); Silva (2013); Alves (2013); Gomes (2013); Vasconcelos (2013); Xavier (2015); Gribel (2014); Oliveira (2016); Medeiros (2017); Amorim (2017); Silazaki (2017); Garcia (2018); Lins (2018); Campos (2018); Perini (2018); Santana (2019); Salomão (2019); Oliveira (2019); Carvalho (2019); Mansano (2014); Passos (2016); Baptista (2019); Galão (2022); Erra (2019); Oliveira (2011); Campos (2010); Xavier (2011); Lourenço (2020); Azevedo (2019); Deak (2004); Pierini (2007); Magalhães (2014); Dugnani (2011).

ação docente, mediante solicitações advindas da Secretaria da Educação e/ou necessidade locais da escola. (Pardini, 2010, p. 66).

Segundo Fernandes (2007, p. 114) “a função do coordenador pedagógico é de suscitar as ações de educação continuada sendo também coordenador-formador[...]”.

Arribas (2008) cita em sua pesquisa que “Já é comum [...] afirmar que o *coordenador pedagógico* cabe à *função* de *organizar os processos de formação continuada dos docentes no seu local de trabalho.*” (Arribas, 2008, p. 41).

Na dissertação de Cain (2009) foi possível encontrar o relato da pesquisadora que cita que como coordenadora pedagógica desenvolveu “*a função* de *coordenar [...] orientar e auxiliar na formação de professores [...]*” (Cain, 2009, p. 14).

Conforme Andrades (2007) descreve “[...] a coordenação pedagógica se desenvolveu essencialmente voltada para a formação de professores [...]” (Andrades, 2007, p. 89).

Campos (2010) aponta que as pesquisas anteriores demonstram que a função do coordenador pedagógico no interior da escola é caracterizada como ação de liderança da equipe escolar e, portanto, o papel dele é desenvolver “[...] a formação contínua de professores no âmbito das unidades escolares [...]” (Campos, 2010, p. 15).

Araújo (2010) define a coordenação pedagógica como espaço/tempo destinada à formação continuada de professores dentro da unidade escolar e que o coordenador pedagógico é o profissional responsável em elaborar e organizar essa formação continuada de docentes com objetivo de efetivar um trabalho coletivo entre os pares.

Para Santos (2011, p. 99) o espaço/tempo da coordenação pedagógica tem o objetivo de construir momentos de formação continuada entre os docentes e nesse “sentido, o coordenador pode colaborar ofertando bibliografias [...] discutindo procedimentos e sequências didáticas, no intuito de orientar o trabalho dos professores”. Antunes (2010) destaca que o papel do coordenador pedagógico está ligado à formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Mundin (2010, p. 37) ao definir o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar afirma que tal processo é baseado numa “[...] perspectiva formadora [...]”.

Como formadores de professores o coordenador pedagógico é “[...] corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos.” “[...] o que implica na legitimação do coordenador como formador.” (Tamassia, 2010, p. 51). Além disso,

acrescenta “[...] que o papel de formador seja aquele que impulsiona, motiva, provoca, desafia e questiona e não aquele que traz respostas prontas e verdades absolutas.” (Tamassia, 2010, p. 57).

Vila (2012, p. 21) afirma que os momentos de formação continuada dos professores no espaço escolar são definidos “[...] no calendário escolar elaborado pela secretaria municipal [...]” (Vila, 2012, p. 21) de Duque de Caxias e são desenvolvidas pelos orientadores pedagógicos.

Gouveia (2012) também caracteriza o trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva de contribuir na formação continuada dos professores, portanto, define que são profissionais que carregam em sua função o atributo de formador, assim, “Cabe ao CP à formação dos professores e ser o principal articulador de redes de aprendizagem.” (Gouveia, 2012, p. 50).

Pimenta (2012, p. 89) define nesta mesma direção que o coordenador pedagógico “[...] tem sido, em boa parte das redes de ensino [...] um profissional singular e de fundamental importância para a articulação das ações pedagógicas e formativas da escola.”

Garcia (2018) caracteriza o coordenador pedagógico como profissional articulador e mediador dos processos referentes à formação continuada dos professores, definindo estes profissionais como formadores de professores.

Santana (2019) define em sua pesquisa que ao coordenador pedagógico cabe desenvolver a formação continuada dos professores no espaço escolar, portanto, defende que são profissionais com características formativas da escola pública.

Silva (2013, p. 98) conceitua em sua pesquisa que o verbo coordenar significa “[...] ordenar em parceria, organizar-se mutuamente.” Portanto, o coordenador pedagógico que faz parte da equipe gestora, o qual é constituído por diversos atores que compõem a escola tem a responsabilidade de promover a formação continuada de professores em serviço, “[...] colaborando com o processo formativo contínuo destes, sendo o centro da reflexão da prática pedagógica e todo o processo educativo [...]” (Silva, 2013, p. 99).

Alves (2013) considera que a principal função do coordenador pedagógico é contribuir com o processo de formação continuada dos professores em serviço com objetivo de conduzir “[...] mudanças dentro da sala de aula [...]” (Alves, 2013, p. 94) e transformar o conhecimento em aprendizagem dos alunos.

A pesquisa de Gomes (2013) estabelece que a função primordial do coordenador pedagógico é desenvolver a formação continuada dos professores em serviço do município de São Paulo, sendo assim, “[...] o coordenador é o responsável pelo planejamento e desenvolvimento das ações no horário coletivo (HC) [...]” (Gomes, 2013, p. 11).

Vasconcelos (2013) que no Distrito Federal o papel do coordenador pedagógico é orientar e mediar à formação continuada dos professores na escola pública e “[...] conforme dispõem as diretrizes pedagógicas, podemos compreender que a formação continuada deve ocorrer na instituição educacional [...] por meio de estudos e oficinas pedagógicas locais.” (Vasconcelos, 2013, p. 32).

Xavier (2015) fortalece a ideia de cabe ao coordenador pedagógico a formação continuada dos professores em serviço, portanto, “[...] caberá ao coordenador se constituir em uma liderança pedagógica e gerar ações que vão sustentar o trabalho pedagógico e a formação continuada docente na escola [...]” (Xavier, 2015, p. 67).

Gribel (2014, p. 80) evidencia que o trabalho do coordenador pedagógico é contribuir na formação continuada dos docentes em seu local de trabalho e “[...] de todos os envolvidos no processo pedagógico [...]”.

Oliveira (2016) demonstra em sua pesquisa no município de Rio Claro que o profissional responsável em desenvolver a formação continuada dos professores no ambiente escolar é designado com a nomenclatura de professor coordenador pela secretaria de educação e que tem o dever de articular o trabalho coletivo como formador, além disso:

[...] seu compromisso com a formação tem que representar o projeto institucional; como transformador, é esperado que instigue no coletivo questionamentos sobre dúvidas e certezas, tirando o professor de sua zona de conforto. (Oliveira, 2016, p. 85).

Medeiros (2017) em sua pesquisa menciona que o coordenador pedagógico é um profissional responsável em sistematizar ações “[...] da formação continuada, no espaço das coletivas e nos oferecimentos de cursos [...]” (Medeiros, 2017, p. 100-101).

Deák (2004, p. 32) destaca que no município de Presidente Prudente o OP tem a função de organizar e efetivar a formação continuada dos docentes “[...] no contexto da escola pública brasileira [...]”. Nesse sentido, é o um profissional responsável em coordenar, orientar, articular e mediar “[...] o processo de formação continuada na escola.” (Deak, 2004, p. 57).

Mansano (2014) em sua dissertação afirma que o orientador pedagógico, tem a função de desenvolver a formação continuada dos professores no ambiente escolar, com isso, o autor defende que o orientador cabe ser o “[...] formador de professores por acreditar que o trabalho deste profissional em sua essência [...] pode ser construído em conjunto [...] com professores [...] na formação dos docentes.” (Mansano, 2014, p. 127).

Magalhães (2014) afirma que atualmente o orientador pedagógico tem o papel de desenvolver a formação continuada dos professores na unidade escolar, portanto, sua atuação está direcionada para as questões pedagógicas, embora, reconheça que no município de Duque de Caxias o OP também atua nas questões administrativas como em organizar e cuidar das documentações da vida escolar dos alunos, para a autora, esta função talvez ainda esteja relacionado à origem da supervisão escolar na história da educação brasileira.

Outras produções ⁹ mencionam que o CP/OP deve atuar na formação continuada dos professores, mas também precisam mediar as relações entre os diferentes sujeitos da escola.

Ao lidar com o diretor, professores, funcionários, alunos e seus familiares, expressa as concepções (de educação, escola, docência, liderança, infância, currículo) que tem e os valores que o sustentam enquanto ser humano e cidadão, continuamente constituído e constituinte nas relações sociais. (Gribel, 2014, p. 78).

Para Pires (2014) o coordenador pedagógico tem a função de serem articulador e mediador dos diversos atores que fazem parte do ambiente escolar, visto que,

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico assume uma dimensão agregadora em suas ações, no intuito de articular as diversas dimensões, experiências e saberes da escola. Saberes e experiências que se evidenciam na figura dos gestores, professores, pais e alunos, entendendo assim a coordenação pedagógica constitui-se, [...] num espaço de formação continuada dentro da escola. (Pires, 2014, p. 35).

Em todo esse processo o coordenador pedagógico é designado a lidar com todos os atores envolvidos no processo pedagógico, ou seja, “[...] professores, alunos, pais, comunidade [...]” (Oliveira, 2016, p. 85).

⁹Gribel (2014); Pires (2014); Oliveira (2016); Salomão (2019); Galão (2022); Xavier (2011); Lourenço (2020); Dugnani (2011).

Segundo Oliveira (2016, p. 234) a função mediadora é bastante atribuída aos professores coordenadores e tem como objetivo “[...] unir todos os sujeitos da escola com o projeto político [...]”.

Além disso, Salomão (2019, p. 135) acrescenta que com isso, é possível compreender que o coordenador pedagógico trabalha na mediação “[...] entre currículo e os professores, assim como entre pais de alunos e corpo docente.”.

Galão (2022) destaca que no município de Sorocaba o orientador pedagógico assume a função de:

[...] formar professores, planejar, organizar e avaliar os processos pedagógicos com os mais diversos sujeitos alunos, professores, diretores, pais e seus responsáveis, funcionários da escola como monitores, auxiliares de educação e estagiários. (Galão, 2022, p. 53).

Xavier (2011) define que o papel do orientador pedagógico é articular o processo de implementação da Avaliação Institucional Participativa (AIP) no interior das escolas municipais da cidade de Campinas tem o objetivo de articular e conduzir reflexões pedagógicas junto aos demais membros da equipe gestora, professores, funcionários, pais e alunos [...]” (Xavier, 2011, p. 131).

Lourenço (2020) afirma que o trabalho do orientador pedagógico é atuar no campo da articulação, formação e transformação. Articulação, pois é o orientador pedagógico que tem a função de “[...] articular as ações do projeto pedagógico da escola entre os diferentes sujeitos envolvidos [...] a direção, professores, demais segmentos escolares e comunidade.” (Lourenço, 2020, p. 32).

Dugnani (2011) também afirma que é consenso na literatura brasileira o papel do OP desenvolver a formação continuada dos docentes na unidade escolar e promover a articulação dos demais atores que compõem a instituição escolar com o projeto político pedagógico da escola que atua.

Mendes (2011) descreve este profissional como *articulador das políticas de ensino/aprendizagem e a prática do professor*, isso significa que o CP/OP tem o dever de acompanhar o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola, pois, está diretamente relacionado com o ensino e aprendizagem do estudante e os processos metodológicos que são utilizadas em sala de aula pelo professor.

Cain (2009) cita que como coordenadora pedagógica desenvolveu “*a função de coordenar [...] orientar e auxiliar na formação de professores [...] acompanhar o*

processo ensino- aprendizagem e instruir sobre documentações e legislações pertinentes ao ensino fundamental” (Cain, 2009, p. 14).

Santos (2006) afirma que o coordenador pedagógico é um profissional que tem a função de articular os objetivos do projeto político pedagógico da escola com as relações que os professores estabelecem em sala de aula.

A pesquisa de Lira (2008) também afirma que a função do coordenador pedagógico “[...] é uma atividade voltada à organização, compreensão e transformação da práxis docente [...]” (Lira, 2008, p. 40).

Santos (2011, p. 99) destaca que “[...] o coordenador pode colaborar ofertando bibliografias [...] discutindo procedimentos e sequências didáticas, no intuito de orientar o trabalho dos professores”, ao qual “[...] exige intencionalidade na ação pedagógica, bem como o domínio de pressupostos teóricos.” (Mundin, 2010, p. 37) e logo “[...] corresponsável pelos resultados das aprendizagens dos alunos.” (Tamassia, 2010, p. 51).

Pimenta (2012) aponta que o CP é “[...] fundamental para a articulação das ações pedagógicas e formativas da escola.” (Pimenta, 2012, p. 89).

Leite (2012) em sua tese de doutorado afirma que a função do coordenador pedagógico, deve ser desenvolvida no intuito de defender e orientar os docentes com objetivo de auxiliar e facilitar seu trabalho em sala de aula com os alunos.

Alves (2013) menciona que uma das funções do CP é conduzir “[...] mudanças dentro da sala de aula [...]” (Alves, 2013, p. 94) e transformar o conhecimento em aprendizagem dos alunos.

Xavier (2015) fortalece a ideia e afirma “[...] caberá ao coordenador se constituir em uma liderança pedagógica e gerar ações que vão sustentar o trabalho pedagógico e a formação continuada docente na escola [...]” (Xavier, 2015, p. 67).

Medeiros (2017) em sua pesquisa menciona que o coordenador pedagógico é um profissional responsável em sistematizar ações que auxiliem o trabalho docente e favoreçam autonomia para os professores atuarem com os estudantes na sala de aula. Garcia (2018) destaca que o CP tem o dever de:

Acompanhar a articulação e a integração do trabalho pedagógico e didático [...] desde a formulação e acompanhamento da execução do projeto político-pedagógico até a organização do currículo, Perpassando Pela Orientação Metodológica E Didática. (Garcia, 2018, p. 58).

Lins (2018) também cita que o coordenador tem a função e o dever de atuar em três níveis para que o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes seja concretizado.

O primeiro nível é definido pela autora como nível de sistema a qual o coordenador é responsável e tem a função de:

[...] reivindicar para que haja igualdade de condições de recursos, para que estes estejam adequados e considerem a idade, altura das crianças, o clima, o tempo que passam na escola, bem como, [...] as necessidades do processo de ensino e de aprendizagem. (Lins, 2018, p. 86).

O segundo nível é designado pela autora como nível do professor, cuja responsabilidade do coordenador pedagógico é de promover a formação continuada dos professores.

O último nível refere-se à perspectiva da autora como nível do aluno que corresponde à função de promover acompanhar as questões de “[...] acesso, permanência e desempenho escolar [...]” dos alunos (Lins, 2018, p. 86). (Campos, 2018, p. 94), ainda, acrescenta que o CP/OP é profissional fundamental para articular o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Perini (2018) afirma que os documentos legais do município de São Paulo apontam “[...] funções de acompanhamento de professores e alunos, formação em serviço e implementação de projeto político- pedagógico [...]” (Perini, 2018, p. 45).

Passos (2016) em sua pesquisa elenca dezesseis atribuições que o orientador pedagógico necessita desenvolver na escola da rede municipal de São Leopoldo dentre delas é possível verificar a função de organizar momentos de formação continuada dos professores, mas também a responsabilidade de acompanhar cada professor referente ao trabalho desenvolvido em sala de aula, avaliar os processo de avaliação do ensino e aprendizagem dos estudantes, garantir que o calendário escolar seja cumprido, verificar o andamento das notas no sistema de acordo com o calendário escolar e etc.

Baptista (2019) em sua tese de doutorado afirma que conforme, os referenciais teóricos a gênese da função orientadora do ensino brasileiro tem como eixo estruturador a dimensão pedagógica, segundo a pesquisa desenvolvida pela autora a dimensão pedagógica é definida como:

[...] ajuda técnica, assistência, a colaboração ao professor para o aperfeiçoamento de um ensino criativo tendo em vista o melhor

desempenho [...] de ensino e de aprendizagem, o acompanhamento do trabalho dos professores, a proposição de formação continuadas e/ou em serviço, a elaboração de instrumentos avaliativos das ações pedagógicas. (Baptista, 2019, p. 159).

Erra (2019) em seu trabalho em nível de mestrado menciona que atualmente os referenciais teóricos destacam que a função do orientador pedagógico é acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e as necessidades da escola com a comunidade escolar.

Azevedo (2019) afirma que o OP tem a função mediadora e formadora no quadro do magistério, a qual deverá ser orientada pela gestão democrática, conforme prevê a atual LDBEN 9.394/96. Nesse sentido, a autora defende que o OP deverá mediar o trabalho pedagógico desenvolvido na instituição escolar e “[...] de coordenar a elaboração, execução e avaliação do planejamento curricular [...] colaborando com a formação continuada do corpo docente da instituição de ensino [...]” (Azevedo, 2019, p. 33) em que trabalha, “[...] conforme previsto no art. 13, inciso V da Lei 9.394/96.” (Azevedo, 2019, p. 33).

Andrade (2013) afirma que a função do orientador pedagógico é desenvolver:

[...] o planejamento educacional; [...] estratégias e metodologias de ensino; à avaliação dos processos de aprendizagem; à articulação do trabalho coletivo [...] como alguns elementos que exigem maior atenção [...] por parte de orientadores. (Andrade, 2013, p. 100).

Portanto, é possível refletir que o trabalho desenvolvido pelo OP deve contribuir com a atuação docente para lidar com as complexidades da sala de aula e promover a aprendizagem dos alunos.

Desta maneira concluímos que conforme os referenciais teóricos apontam a função do coordenador pedagógico dentro da escola pública atualmente é promover, planejar e coordenar a formação continuada em serviço dos professores no ambiente e espaço da escola.

Com isso, entendemos que o coordenador pedagógico/orientador pedagógico tem a função formadora na perspectiva de articular e planejar a formação continuada dos professores em serviço, fundamentada pelo princípio da gestão democrática, conforme, orienta a LDBN 9.394/96.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e Rinaldi (2009) descrevem que a formação continuada de professores tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento pessoal

e profissional dos docentes e dos demais sujeitos que integram a instituição escolar e principalmente auxiliar o trabalho pedagógico da unidade que atua.

Neste sentido, é relevante a compreensão que a formação é “[...] processo contínuo, sistemático, organizado e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional.” (Rinaldi, 2009, p. 30).

Além disso, deve desenvolver um trabalho coletivo que permite um ambiente de indagações, discussões e reflexões do contexto escolar como processo de práxis que será efetivada na medida em que a função de articular o projeto político pedagógico com a formação continuada dos professores na perspectiva de permitir os docentes a questionarem, formar quem? Para que? Como? Para que a dimensão da transformação do ensino seja concretizada.

Com isso, é fundamental que como formador ele conheça a equipe docente, construa um processo de vínculo para promover uma formação continuada que seja relevante para o docente e efetivo para a comunidade escolar.

Nesta direção, é válido o CP/OP reconhecer que os docentes já possuem experiências e são sujeitos que percorreram um longo caminho até chegar à unidade escolar que lecionam, portanto, deve considerar e respeitar esses saberes como cita Rinaldi (2009, p. 52) “a formação deve respeitar e considerar as peculiaridades das diferentes fases da carreira do professor”.

É válido que os CP/OP conheçam os professores, sua formação ao longo do tempo, inclusive sobre a formação na educação básica que afetam diretamente sobre sua ação no espaço escolar e entre outros, para auxiliar na formação contínua dos docentes em serviço.

Os estudos no campo educacional que buscam refletir a função do coordenador pedagógico como mediadores dos processos formativos dos professores em serviço afirmam que não dá mais para conceber a formação de professores tanto a inicial como a continuada como um processo técnico instrumental, pois existe uma complexidade no ato educativo e que deve ser perpassada pela formação inicial e aprofundadas e refletidas na formação contínua em serviço, pois, envolve processos de como ensinar e aprender e não são atos neutros, pois envolvem sujeitos com diversas realidades brasileiras, vivendo na extrema pobreza social, política e econômica que são pertinentes na formação de professores e para a transformação social e educacional.

Isso implica considerar que além dos conhecimentos concebidos na docência o coordenador necessita de conhecimentos que vão além da docência, pois, já não é

formador de alunos que pertencem à educação básica, mas sim formador de professores que atuam na educação básica.

Sendo assim, em síntese o foco do trabalho do coordenador pedagógico/orientador pedagógico está centralizado na formação continuada dos professores no espaço escolar, portanto, deve compreender que tal processo deve considerar a complexidade da atuação docente e as diferentes fases profissionais do professor.

Conforme Campos (2010) a função do gestor é de articular o pedagógico da escola a partir de processos formativos dos professores em serviço, portanto, são processos que incluem conhecimento da docência, mas, também, conhecimentos que são específicos da área que compõem a gestão escolar.

Portanto, mediante análise da pesquisa bibliográfica é possível compreender que a função do coordenador pedagógico enfatiza os conhecimentos que são oriundos da docência, mas, também acrescenta a necessidade de uma formação específica que dê suporte teórico e auxilie a construir sua identidade de articulador, mediador e mobilizador de ações que envolvem a formação continuada em serviço de professores.

Concomitantemente as produções que foram analisadas na pesquisa bibliográfica, apontam que a identidade de formador, mediador e mobilizador são fruto de uma conquista iniciada na década de 1980, no fim do regime ditatorial. No início do regime democrático buscou-se uma nova concepção de sociedade e conseqüentemente de educação, de escola, da relação aluno e professor, e do processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, o papel do coordenador pedagógico é compreendido como mediador, articulador e formador de professores em serviço, contribuindo para os professores refletirem sobre sua atuação pedagógica e proporcionando aos estudantes avançarem e descobrirem as suas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais, físicas e entre outros por meio da formação continuada dos docentes em serviço.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) com abertura do regime democrático a escola pública deve ser orientada pelo princípio da gestão democrática, isso significou a transformação do trabalho da escola e de seus profissionais devem estar em conformidade com LDBEN/1996 que menciona que a tomada de decisões devem ser fruto e resultado da discussão e compreensão de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesta direção, a concepção de um profissional, cuja, a identidade é reconhecida de um sujeito articulador, que tem o papel de assegurar a participação dos docentes por

meio da formação continuada no espaço escolar, conforme, aponta e orienta o princípio da gestão democrática na LDBEN/96 para mobilizar os integrantes a importância da participação nas tomadas de decisões e resoluções dos problemas de ensino e aprendizagem dos alunos a partir da reflexão coletiva.

Ademais, buscamos amparar o conceito de participação como processo de construção de autonomia do grupo em decidir o rumo e os objetivos da escola. Conforme citam “[...] a participação é apenas um meio melhor e mais democrático de alcançar os objetivos da escola [...]”. (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 452-453).

Embora, é válido destacar que há diversas dificuldades em efetivar um trabalho pedagógico orientado no princípio da gestão democrática, conforme, a LDBEN/1996.

Portanto, essa compreensão de trabalho é necessária e urgente para a concretização de um trabalho democrático no interior da escola, assim, quando há a compreensão de quem são os coordenadores pedagógicos e sua real função no ambiente escolar, é possível desenvolver um trabalho de formador de professores com mais clareza e compromisso de legitimar o princípio da gestão democrática.

Conforme o resultado da pesquisa bibliográfica é possível inferir que o princípio da gestão democrática deve ser considerado na função desenvolvida pelo CP/OP por meio da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola com o coletivo da instituição. Além disso, é válido destacar que o projeto tem o caráter pedagógico e político, pois integra a formação humana, isso significa, que a escola define qual é o sujeito e cidadão que quer formar, como define Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 453) “A escola [...] influi [...] na formação humana, por essa razão. São imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.”

Com isso, o perfil de formador de professores necessita de conhecimentos e criatividade para lidar com a função de mediador no tempo e espaço destinados à coordenação pedagógica e contribuir na elaboração, execução e avaliação do PPP e, além disso, ser espaços formativos para a reflexão da ação sobre a ação.

Consequentemente são importantes os espaços e tempos formativos para o planejamento e organização dos subsídios teóricos que contribuam solucionar as complexidades destacadas pela equipe, ou seja, que durante o processo, os professores sejam capazes de propor, textos, atividades e materiais para a formação continuada em serviço, pois são processos que promovem a reflexão e autonomia dos professores nas tomadas de decisões.

Neste sentido, são processos que demandam dos profissionais que atuam como

formadores de professores um processo de constituição de vínculo com os professores e esse caminho é concretizado quando há um acompanhamento contínuo dos coordenadores pedagógicos com a equipe docente.

Acreditamos que conhecer a cultura escolar, implica conhecer os professores, suas angústias, dificuldades e motivações como docentes, além disso, considerar as propostas advindas dos professores.

Domingues (2012) afirma que na perspectiva de formação continuada centrada na escola o coordenador pedagógico tem o papel de planejar os processos formativos, ter iniciativa na tomada de decisões e articular a formação com a necessidade dos docentes. Portanto, para a autora o coordenador tem a função em exercer o papel de liderança e promover um clima organizacional de trabalho. Ademais, a autora defende que a liderança é compreendida como a capacidade do sujeito lidar e tomar decisões em momentos complexos e clima organizacional como a capacidade de estabelecer rotina e cronograma de estudos coletivos como possibilidade de atuação.

3.4 COORDENADOR PEDAGÓGICO/ORIENTADOR PEDAGÓGICO: DEFINIÇÃO DA FUNÇÃO E CARGO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Outro aspecto que norteou a análise das pesquisas selecionadas foi identificar o significado dos termos função/cargo, no intuito de compreender se são utilizadas como sinônimos ou são conceitos que divergem em sua definição.

Rinaldi (2009, p. 102) destaca que “[...] “cargo” ocupado por meio de concurso público [...]” “A função, entretanto, é uma atividade que se exerce podendo ser encerrada a cada momento por ordem superior ou por vontade própria [...]”.

Com isso, é possível compreender que há duas formas de exercer o papel de coordenador pedagógico e/ou orientador pedagógico na educação básica nas escolas públicas, mediante as pesquisas analisadas.

A importância de ocupar um cargo e não função é justamente pela estabilidade que existe “[...]”, pois, a sua demissão não dependeria do seu diretor ou delegado de ensino [...]” (Antunes, 2010, p. 67), portanto, é possível reconhecer que a admissão do coordenador pedagógico/orientador pedagógico através do concurso público traz uma maior autonomia em conduzir seu trabalho, além do reconhecimento e a valorização do profissional.

Contudo, Xavier (2015) reconhece a importância das regulamentações que define a coordenação pedagógica como cargo, mas, faz um adendo “[...] que não basta apenas à letra da lei para garantir o direito, tem que haver a conscientização de todos os profissionais da educação sobre a importância da valorização dessas conquistas [...]” (Xavier, 2015, p. 68).

Ademais, optar pela função e não cargo há grande chance de ocorrer uma rotatividade de profissionais que exerceram em um determinado período a função de coordenar o trabalho docente, que resultará em mudanças e alterações de um projeto de trabalho, portanto, é possível inferir que o tipo de vínculo trabalhista é um fator que interfere na atuação desse profissional no contexto da escola pública. Lourenço (2020) colabora citando que:

[...] o ato de se tornar OP inscreve-se num campo de tensão e luta, no qual tanto os fatores externos quanto às disposições internas interferem e concorrem significativamente para que esta construção possa se consolidar. (Lourenço, 2020, p. 31).

Dessa forma, buscamos verificar se os trabalhos mencionam como estes profissionais eram admitidos para exercer o trabalho na coordenação pedagógica da escola.

Conforme Mendes (2011) cita no município santista “Os coordenadores são funcionários admitidos por concurso de provas e títulos, conforme prevê o estatuto do magistério público municipal (Lei Complementar nº 65 de 20/10/1992)”. (Mendes, 2011, p. 73).

Diferentemente do que ocorre em Recife Pernambuco que “Atualmente, o ingresso na função de coordenador pedagógico se faz mediante processo de seleção interna estabelecida por uma determinação administrativa”. (Arribas, 2008, p. 25).

Campos (2010) No município de São Bernardo do Campo o trabalho do coordenador pedagógico é desenvolvido por um docente da unidade escolar que se afasta por um determinado tempo da sala de aula para exercer a função de coordenador pedagógico, portanto, “[...] não se configuram como cargos e sim como função [...]” (Campos, 2010, p. 24-25). Além disso, a autora acrescenta que os requisitos para atuar na função são exigidos do professor ser egresso do curso de pedagogia e ter experiência de no mínimo dois anos na docência. Dessa forma, aos professores que se encaixam dentro desses critérios é preciso se inscrever e apresentar uma proposta de atuação que será avaliada e aprovada pela gestão da escola.

Araújo (2010); Silva (2013); Pires, (2014) e Oliveira (2019) destacam que no Distrito Federal a Portaria n° 74, de 29 de janeiro de 2009 menciona que atividade da coordenação pedagógica é desenvolvida por um professor, portanto, é definida como função e não cargo, além disso, os autores descrevem quais são os requisitos para o professor exercer a função de coordenador pedagógico, sendo que devem ser docente efetivo do Magistério Público do DF, ter atuado no mínimo três anos como professor, possuir uma jornada de trabalho de 40 horas semanais na instituição que pretende exercer a função, ser eleito pelos pares da escola, além de apresentar um perfil de estimulador do trabalho coletivo que promova a reflexão entre os professores da instituição escolar.

Antunes (2010) afirma que no estado de São Paulo “inicialmente o coordenador pedagógico ocupava um cargo [...]” (Antunes, 2010, p. 65), mas, atualmente é designado como função.

Caseiro (2007) salienta que tal mudança foi causada por ausência de novos concursos ofertada pelo estado de São Paulo que não contratavam novos profissionais para ocupar o cargo dos coordenadores pedagógicos que foram sendo aposentados, ocasionando a partir do ano de 1996 falta de profissionais para exercer o cargo, com isso, impulsionou o surgimento de uma nova regulamentação que definia a coordenação pedagógica como função e não mais como cargo no quadro do magistério público do estado de São Paulo.

Caseiro, (2007) e Antunes, (2010) afirmam que para exercer a função no Estado de São Paulo não é exigido que fosse um Pedagogo, Basta Ser Formado Em Uma “[...] Licenciatura Plena Em Qualquer Disciplina”. (Antunes, 2010, p. 65). Ademais, é possível encontrar em suas pesquisas concordância que menciona para o docente exercer a função é exigido dele “[...] ter no mínimo três anos de experiência da rede pública de ensino, ser docente efetivo [...] na unidade escolar em que pretende ser professor coordenador [...]” (Antunes, 2010, p. 70), realizar o seu credenciamento através de uma avaliação escrita, participar de uma entrevista individual, e por fim apresentar um projeto de trabalho que contemple as necessidades da unidade escolar.

Antunes (2010) acrescenta que as entrevistas são feitas por Comissões Que São “[...] Compostas pelo Diretor Da Escola E Supervisores De Ensino”. (Antunes, 2010, p. 70), ademais, essas comissões também ficam responsáveis em avaliarem os projetos e o perfil dos candidatos que estão concorrendo à vaga para o exercício na função de coordenador pedagógico.

Segundo Pimenta (2012) em Indaiatuba também não há um cargo de coordenador pedagógico, conforme a autora cita “esses profissionais têm o cargo de professores [...]” (Pimenta, 2012, p. 93), mas, exerce a função de coordenar o trabalho pedagógico da escola, inclusive, a autora comenta que no município existem várias denominações para designar este profissional como: “[...] professor- coordenador, professor-gestor e professor- orientador.” (Pimenta, 2012, p. 93). Além disso, acrescenta que para o professor que deseja ocupar a função deve ser formado no curso de pedagogia “[...] com habilitação em administração escolar/gestão escolar [...]” (Pimenta, 2012, p. 95), ter no mínimo três anos de experiência em sala de aula como professor efetivo no município e passar por uma avaliação.

Gomes (2013) afirma que na rede municipal de ensino de São Paulo é definido como cargo e não função, pois, conforme cita “Para ser CP [...] o professor de qualquer área do conhecimento com graduação em pedagogia, submete-se a um concurso interno de acesso e, se aprovado, torna-se um CP efetivo.” (Gomes, 2013, p. 11).

Sales (2015) menciona que durante a pesquisa na rede do estado de Goiás a portaria nº 4060/2011 definia o papel do coordenador pedagógico como função, portanto, o espaço da coordenação pedagógica é ocupado por um docente efetivo da escola que é escolhido pela unidade escolar.

Oliveira (2016) destaca que na rede municipal de Rio Claro, há um processo seletivo para os professores que desejam exercer a função de professor coordenador, portanto, os concorrentes necessitam apresentar aos pares um projeto de trabalho que será desenvolvido ser for eleito, no entanto, a autora afirma que “[...] antes disso, precisam passar primeiro pela avaliação da Secretária Municipal da Educação seguindo todo edital.” (Oliveira, 2016, p. 123), conforme indica:

[...] a Secretária Municipal da Educação Pública no portal da educação, edital comunicando aos professores titulares de cargo [...] interessados em exercer a função [...] nos termos da Lei Complementar 024/2007 e suas alterações no Decreto 9771/2013 (Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro) [...] (Oliveira, 2016, p. 123).

Silazaki (2017, p. 60) cita que no município de Araçatuba a rede “[...] optou pela existência da função e não do cargo de COP [...]”, pois, tem o objetivo de selecionar “[...] profissionais que representam ter um perfil para a coordenação da escola [...]” (Silazaki, 2017, p. 60). Além disso, a autora afirma que a função é regulamentada pela

Lei Complementar nº 204/2009 que exige dos interessados a concorrer à função se inscrever no processo seletivo e passar por uma avaliação objetiva e escrita, sendo aprovado é permitido se credenciar para disputar a função na unidade escolar. Sendo que os credenciados serão entrevistados individualmente pela direção da escola com propósito de apresentar um plano de ação de trabalho que será desenvolvido na função de coordenador pedagógico que deverá ser aprovado pelo conselho da escola com anuência do diretor e conseqüentemente pelo secretário de educação. A pesquisadora acrescenta que:

A mesma LC nº 204/2009, em seu artigo 23, apresenta como requisitos para designação na função de COP nas escolas [...] ser docente efetivo, ter curso de licenciatura plena e pós-graduação (de, no mínimo, 360 horas), ter, no mínimo, cinco anos de experiência profissional como docente no efetivo exercício do sistema municipal, além de ter sido aprovado em todo o processo seletivo. (Silazaki, 2017, p. 59).

Lins (2018) menciona que no município de Dourados a rede decidiu reconhecer a coordenação pedagógica como função desenvolvida por um docente efetivo na carreira profissional do magistério municipal, Conforme, destaca a “Lei Complementar 118 no seu artigo 5º, inciso I [...] o professor pode assumir as funções de “1. Docência; 2.Direção Escolar; 3.Professor coordenador; [...]” (Ibid. grifos nossos).” (Lins, 2018, p. 89).

Deák (2004) em seu trabalho em nível de mestrado desenvolvido na rede municipal de Presidente Prudente destaca que o orientador pedagógico é um docente que tem o cargo de professor efetivo que atua na função de OP por um período de três anos, além disso, a pesquisadora menciona que para exercer a função o professor é escolhido pela equipe da unidade escolar, conforme o estatuto do magistério público municipal. Ademais, a autora admite que pela rede optar pela função de OP e não cargo “Isto resulta em uma rotatividade de OPs, ou seja, a cada três anos provocam mudanças e alterações.” (Deák, 2004, p. 147).

Lourenço (2020) teve em sua pesquisa o objetivo de analisar o papel do OP de três municípios do estado de São Paulo e destaca que “Em dois deles, Sorocaba e Votorantim, caracteriza-se como cargo e o ingresso acontece por meio de concurso público de provas, ou de provas e títulos.” (Lourenço, 2020, p. 67), sendo que, para ocupar o cargo necessita “[...] ter experiência de, no mínimo, 3 anos como docente em sala de aula.” (Lourenço, 2020, p. 68). Diferentemente, que foi encontrado na rede de

Cabreúva que “[...] a coordenação pedagógica [...] é uma função de confiança, em caráter provisório, e pode ser ocupada por professor da rede municipal [...]” (Lourenço, 2020, p. 68), que tenha o cargo de no mínimo três anos na docência na rede municipal e que tenha sido aprovado no edital do Processo Seletivo Simplificado.

Galão (2022) em seu trabalho em nível de mestrado que teve também o objetivo de analisar o trabalho desenvolvido pelo OP da rede municipal de Sorocaba que atua na etapa da Educação Infantil afirma que o primeiro concurso para o cargo de OP no município foi realizado no ano de 2007 “[...] sendo distribuídos para atuar na educação infantil, no ensino fundamental I e II e no ensino médio.” (Galão, 2022, p. 53).

3.5 COORDENADOR PEDAGÓGICO/ORIENTADOR PEDAGÓGICO: DESAFIOS NA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Iniciamos este tópico com a citação de Santana (2019) que descreve os desafios permeados na função desenvolvida pelo coordenador pedagógico no espaço e tempo da coordenação pedagógica, como a precarização de materiais, excesso de demandas burocráticas que ocupam o tempo que poderia ser utilizado de forma mais adequada, além a falta de clareza da sua contribuição, ou seja, sua função, o fato é que conseqüentemente o trabalho desse profissional que compreendemos que tem o objetivo de acompanhar e planejar a formação continuada em serviço dos docentes carrega dificuldades por diferentes fatores.

[...] a coordenação pedagógica encontra caminhos para construção de sua profissionalidade e carece de perspectivas para consolidação do seu espaço de atuação, já que a sua legitimidade se vê prejudicada pela falta de clareza da função ou cargo na legislação, pelas relações de poder do contexto escolar, pela precária remuneração, excesso de demandas burocráticas, precariedade de recursos humanos, ou mesmo falta de entendimento do seu papel pelos profissionais da escola e pelo próprio gestor. O percurso histórico da profissão está intimamente relacionado com esses problemas. (Santana, 2019, p. 64).

Conseqüentemente não é nosso objetivo aprofundar sobre os desafios que os estudos na área de formação continuada de professores elencam sobre o coordenador pedagógico, porém, é válido refletir que, um dos fatores que Domingues (2014) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) citam como desafio é a falta de clareza sobre a função desenvolvida pelo coordenador pedagógico, pois, cada sistema educacional tem

autonomia para elaborar documentos que geralmente elenca as atribuições desse profissional. Geralmente é possível encontrar suas atribuições no Estatuto do Magistério e no regimento escolar do sistema educacional do município.

No entanto, como não temos uma legislação federal que estabeleça a função do coordenador pedagógico, verificamos divergências dessas funções e atribuições, denominadas por Oliveira (2019, p. 61) de processo de “[...] instabilidade das legislações”.

Perini (2018) afirma que existe divergência entre o que é definido pelos teóricos como papel do coordenador pedagógico e a função definida pelas leis estaduais e municipais. Por exemplo, em nível estadual e municipal é possível notar o mesmo profissional com diversas nomenclaturas sendo que em alguns municípios são chamados de coordenador pedagógico, outros como professor coordenador e/ou supervisor educacional. (Perini, 2018).

Conforme já mencionamos anteriormente, na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente o coordenador pedagógico é denominado como orientador pedagógico. Essa nomenclatura também é utilizada em outros municípios. Até em outros espaços tem-se o OP. Assim, conclui-se que:

A história sobre a coordenação pedagógica mostra que as mudanças não aconteceram somente nas atribuições e funções dentro da escola, mas também nas nomenclaturas que evidenciaram qual a intenção do seu papel em dado momento histórico, como, por exemplo: prefeito geral, inspetor, supervisor, coordenador. Tais mudanças não são livres de influências das políticas públicas ou do modelo econômico vigente, e no caso específico da educação brasileira, de interesses religiosos. (Garcia, 2018, p. 45-46).

É válido afirmar que os trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica apontam que os desafios vivenciados por estes profissionais são reflexos da sociedade capitalista que fragiliza a formação inicial dos professores, gestores e coordenadores pedagógicos, afunilando conteúdos de extrema importância para sua formação inicial.

Outro aspecto destacado nos estudos sobre a temática aponta o aumento dos cursos de licenciatura com a formação aligeirada para qualificar os sujeitos a inserir ao mercado de trabalho, conseqüentemente é possível observar que este modelo de formação é oriunda da racionalidade técnica que tem objetivo de instrumentar os sujeitos em menor tempo, sem a mínima qualidade e criticidade sobre ato educativo.

Di Giorgi *et al*; (2010, p. 33) afirma que na concepção da racionalidade técnica

a função docente é vinculada ao conceito de “[...] um técnico especialista que aplica com rigor as regras derivadas do conhecimento científico [...]”.

Com isso, os cursos de licenciaturas que são estruturados dentro do modelo da racionalidade técnica geram aos docentes uma dificuldade no desenvolvimento pedagógico que não traz coesão e articulação com a transformação do ensino brasileiro e não permitem a melhoria da qualidade do ensino e, além disso, dificulta ação dos docentes que, posteriormente, são designados para a função de coordenador pedagógico.

Outro condicionante que apresenta como desafio na função refere-se às políticas públicas educacionais que são demarcadas por escassez de investimento do Estado e do sistema educativo ao ensino e a valorização dos profissionais da educação.

Domingues (2014) destaca que é fundamental o coordenador pedagógico refletir sobre as políticas educacionais juntamente com a equipe docente, pois são as políticas educacionais que definem o clima organizacional da escola, ou seja, a rotina e seu funcionamento, com isso, são processos relacionados que determinam o objetivo educacional da instituição e os processos formativos dos docentes em serviço. Portanto, “Assim como os processos de ensino são determinados pelas políticas públicas, os processos de formação docente em serviço e na escola são também construções dessa política, concretizadas nos encaminhamentos na escola.” (Domingues, 2014, p. 134).

Que geralmente estão interligadas aos interesses do mercado resultando na diminuição do Estado em cumprir com o dever de investir na educação pública, isso significa impor ao coordenador pedagógico condições de trabalho precarizado que cada vez mais se distanciam da realidade escolar e coloca limites de pensar e refletir a viabilização do que é oriundo do sistema educacional, buscando alternativas concretas de liderar o seu trabalho pedagógico para além do que é colocado que cede aos prazeres dos opressores burgueses.

Há estudos que apontam outro impasse enfrentado pela coordenação pedagógica é a falta de investimento para a sua própria formação, gerando a necessidade de investir individualmente na sua carreira profissional que grande parte cede aos interesses do lucro, distanciando da especificidade educativa, construindo relações sociais de poder que não sana as angústias da sua equipe docente, colocando a função do coordenador pedagógico como instrumento de exploração do povo brasileiro.

[...] Faz-se necessário um investimento cada vez maior na formação inicial e contínua dos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo escolar, a fim de que se criem condições para o

desenvolvimento de uma racionalidade reflexiva e crítica, que leve à ponderação sobre a prática dos educadores e sobre os conhecimentos pedagógicos elaborados. (Domingues, 2014, p. 60).

De acordo com Domingues (2014), as políticas públicas educacionais vão moldando a escola, o docente e formação dos professores, desafiando o coordenador pedagógico a tecer reflexões acerca dessas políticas públicas educacionais com sua equipe gestora e de professores.

Conseqüentemente, trazendo impasses para propiciar momentos de formação continuada em vista de questionar as contradições existentes dentro da escola pública, tornando este profissional reproduzidor do sistema público de ensino.

Outro aspecto que Domingues (2014) salienta de extrema importância é que essa função em diversas instituições é ocupada por profissionais de diferentes áreas, sem habilitação específica, ou seja, não são formados no curso de Pedagogia. Portanto, não têm o conhecimento do processo ensino-aprendizagem, dificultando o planejamento de momentos formativos com sua equipe docente.

Todavia, Mundim (2011) revela possibilidades de atuação do coordenador pedagógico a partir da gestão democrática, envolvendo docentes, discentes e a comunidade na tomadas de decisões, descentralizando o poder, oferecendo as devidas condições de trabalho para os professores e todos os profissionais que atuam na escola, efetivando o pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos que estão na escola pública dentro de uma prática crítica e reflexiva.

Há também de considera-se a concepção de formação de professores que assumimos interfere na formação continuada dos professores, pois, são conceitos polissêmicos e que afetam ações na escola, inclusive a formação continuada em serviço dos professores e demonstram como os coordenadores pedagógicos e professores assumem em sua ação. Assim a próxima seção tem como objetivo discutir previamente algumas correntes que persistiram na educação brasileira e que existem atualmente nem que seja de uma forma sutil nas ações dos sujeitos que atuam na função no município investigado.

Seção 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A quarta seção apresenta a descrição e análise dos dados coletados. Inicialmente tratou-se de alguns dados sobre o espaço da pesquisa, a caracterização dos sujeitos que são protagonistas nesta pesquisa e os dados coletados mediante o questionário.

4.1. ESPAÇO DA PESQUISA

Esse tópico visa apresentar o espaço em que desenvolvemos a pesquisa, o município de Presidente Prudente para compreender o contexto da escola pública municipal na qual a investigação desenvolveu-se. Priorizamos alguns dados atuais do IBGE, seu contexto histórico, alguns fatos relevantes na história da SEDUC.

4.1.1 Presidente Prudente: histórico do município e dados atuais

Presidente Prudente carrega em seu contexto histórico marcas por dizimar, em período pré-colonial e pós-colonial, povos que viviam nesta região.

Silva (2022) aponta que o oeste paulista “[...] delineou-se por processos de extrema violência [...] envolvendo a grilagem de terras, o extermínio das populações indígenas e do [...] ambiente natural” e ainda ressalta que “o Pontal do Paranapanema “tem sangue na escritura” em seu contexto de estruturação/desestruturação” (Silva, 2022, p. 172).

Caetano (2018) e Silva (2022) denominam este momento como a primeira fase de formação do oeste paulista que se constituiu por ocupação dos colonizadores de forma bruta, violenta e desumana que se pendurou até meados do século XIX.

A segunda fase de desenvolvimento da região do oeste paulista na qual se localiza o município de Presidente Prudente/SP está ligada à economia cafeeira e a construção da estrada de Ferro.

A estrada de ferro foi um marco que contribuiu para o surgimento de Presidente Prudente, pois, “[...] tornou-se possível viajar, negociar, comercializar, trocar e receber notícias e influências pela ferrovia [...]” (Caetano, 2018, p. 78).

Coronel Goulart com interesse em terras virgens e abertura do seu latifundiário no interior paulista, efetivou vendas de terras aos interessados que chegava até ele com

O município apresenta privilégios por localizar-se entre dois Estados brasileiros, sendo um o Paraná com 80 km de distância e o outro Estado do Mato Grosso do Sul com 90 km.

No ano de 2024, conforme os dados do *site* da SEDUC, o município de Presidente Prudente possui 67 (sessenta e sete) instituições escolares, das quais 30 (trinta) ofertam a etapa da Educação Infantil (EI), 16 (dezesesseis) ofertam apenas os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e 19 (dezenove) escolas atendem estudantes da EI e AIEF.

4.1.2 Presidente Prudente: origem e antecedentes históricos sobre a Educação Escolar Pública Municipal

Os pesquisadores ¹⁰ apontam que as iniciativas educacionais no município ocorreram em 1921, após quatro anos de sua fundação com o apoio do Coronel Goulart, devido ao crescimento populacional em Presidente Prudente-SP.

Silva (2022) e Caetano (2018) revelam que foi instaurada no município as “Escolas Reunidas” com o objetivo de ofertar o ensino primário atendendo duas classes femininas e duas masculinas, permanecendo no município por quatro anos. Em 1925 tais instituições foram modificadas e alteradas para o 1º grupo escolar pelo Decreto Municipal nº 19.540, de 5 de junho de 1950 como Grupo Escolar Professor Adolpho Arruda Melo.

Outro antecedente educacional marcado na história de Presidente Prudente foi o Instituto Educacional (IE) Fernando Costa localizado na região central do município.

Entre as décadas de 1950 a 1960, o Instituto de Educação Fernando Costa ofereceu os seguintes cursos: Primário, Ginásial, Colégio Clássico e Científico, Curso Normal, Curso de Aperfeiçoamento, Especialização em Pré-Primário e Administradores Escolares (Silva, 2022, p. 186).

Entre a década de 1970 a 1980, as iniciativas educacionais que foram surgindo no município estavam vinculadas ao Ministério de Providência Social, sendo que os profissionais da assistência social responsáveis pelo serviço prestado à população

¹⁰ Silva (2022), Caetano (2018) e Deák (2004).

prudentina atuavam em caráter assistencialista em detrimento do pedagógico. De acordo com Silva (2022, p. 187)

A oferta do atendimento de crianças no período de 1976 a 1983 no município de Presidente Prudente se configurou através de ações mantidas pela Assistência Social e pelo o trabalho voluntário, incentivado por meio das Secretarias Estaduais de Educação.

O surgimento da atual Secretária Municipal de Educação de Presidente Prudente é marcado pela Administração de governo de Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988) pelo Decreto Municipal nº5.166/84 que regulamenta uma única Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. Neste momento as atividades educacionais eram especificamente para a pré-escola (4 a 6 anos) em período parcial e para a Educação de Jovens e Adultos. (Deák, 2004). Silva (2022) que Pedro Newton Rotta foi o primeiro Secretário de Educação de Presidente Prudente.

Com isso, tivemos um avanço significativo no desenrolar das políticas educacionais que garantissem pelo menos as crianças, de 4 a 6 anos de idade, acesso ao ensino gratuito como narra Silva (2022, p. 194):

O Decreto Nº 5.536 de 13 de maio de 1985 cria a Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente" e o Decreto Nº 5.537 de 08 de maio de 1985 aprova o Regimento escolar. A Escola "Pingo de Gente" tem como objetivo o atendimento preferencial e gratuito de crianças carentes com pelo menos seis anos de idade completos ou a se completarem até o dia trinta de junho. A proposta estava embasada na Resolução da Secretaria Estadual de Educação, Nº 82 de 30 de agosto de 1979 e pela Deliberação do Conselho Estadual de Educação Nº 13/1979, as quais propunham a antecipação da escolaridade ao ensino de 1º grau.

Portanto, o município e os moradores prudentinos vivenciam a fase de construção da educação municipal e o direito ao acesso das crianças ocuparem o espaço educacional gratuito.

Silva (2022) faz a reflexão que neste período é possível enxergar as primeiras iniciativas educacionais, tal quais elementares e condizentes ao contexto da época, que mesmo ainda com fragilidades estavam nutridas com desejo de superação do assistencialismo para o pedagógico.

De 1989 a 1992 tivemos à frente da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer a professora Ondina Gerbasi Barbosa, sob administração do governo municipal Paulo Constantino. Segundo Silva (2022) a ex- secretária relata que o município atendia as crianças de pré-escola, ou seja, crianças de faixa etária de 4 a 5

anos de idade. No entanto, uma das maiores dificuldades era que o município não dispunha de prédios próprios, tal fato que trouxe a oficialização das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI). Para Silva (2022, p 200) este movimento foi fruto de dois decretos:

O Decreto Nº 7.358 de 07 de julho de 1990, que cria o Centro Integrado de Educação Municipal – (CIEM) e o Decreto Nº 7.516 de 26 de dezembro de 1990, que subordina à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer o atendimento das Creches e o Projeto Crescer.

Deák (2004) afirma que em 1996, a Rede Municipal de Ensino atendia exatamente 5.243 estudantes dos quais 5.056 eram matriculadas na Educação Infantil e 187 na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, vale ressaltar que no período de 1992 até 1996 tivemos na administração de Presidente Prudente o Prefeito Agripino Lima, e na direção da Secretária Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer a senhora Maria Vitória Arantes Braga Barberis Nabas.

Silva (2022) narra que as primeiras modificações que ocorrem na gestão da Maria Vitória foram à desvinculação da Secretária de Educação com a Cultura, Turismo e Lazer, concretizando uma nova fase da Educação Municipal.

Durante os anos de 1997 a 2000 inicia uma nova gestão municipal a frente do cargo da prefeitura, o Mauro Bragato, que nomeia como Secretário de Educação, novamente, o Pedro Newton Motta.

Silva (2022) afirma que o ex-secretário narra que o principal desafio na coordenação da Secretária Municipal de Educação (SEDUC) sob sua gestão, inicia em introduzir o planejamento e a discussão do Conselho Municipal de Educação (CME), como espaço democrático de diálogo sobre as políticas educacionais do Município como, por exemplo, a municipalização do ensino fundamental a partir da LDB 9.394/96. Silva (2022, p. 216) descreve um trecho da entrevista a qual o ex-secretário narra este fato:

E o que nós fizemos? Nós fomos estudar isso daí e vamos discutir. Na comissão tinha gente da câmara, isso dentro do Comed. E era uma reunião semanal. Primeiro estudar toda a legislação. Tem a questão financeira, se era vantagem, se não era vantagem, tudo isso. Nós

fizemos esse estudo em 97 foi feita essa discussão. Começamos o processo da municipalização em 98. E nós começamos a só trabalhar o primeiro ano do ensino fundamental, certo, foi isso. Isso foi decisão do conselho. [...] Nós fizemos reunião com os professores da rede estadual, mostramos para eles o que eles não queriam, queriam continuar como professor do estado. Fizemos reunião com todo mundo, e na hora que o projeto de lei foi para a câmara, ele foi aprovado rapidamente por unanimidade sem problema nenhum. (Pedro).

Foi aprovada a Lei Municipal nº 5.062 de 01 de abril de 1998, alterando a nomenclatura das instituições escolares, portanto passam a ser reconhecida como Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), e Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF). A legislação indicava ações para o atendimento, e até mesmo orientando quais prédios atendiam AIEF e condições de atender somente uma modalidade de ensino, seja a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental, se ainda era possível atender ambas as modalidades de ensino. (Silva, 2022).

Articulado a este processo de municipalização do AIEF, Silva (2022) e Deák (2004) destacam o novo Estatuto do Magistério Lei nº 79/99, sancionada em 14/12/1999, que segundo os autores foi um processo que mobilizou diversos segmentos, instituições e sujeitos.

No campo dos avanços e frutos das conquistas anteriores Deák (2004) afirma que em 2004, após seis anos do processo de municipalização, do AIEF a rede municipal de Ensino de Presidente Prudente-SP já contava com 37 escolas, das quais, quatro instituições ofereciam apenas o Ensino Fundamental, dez somente com a Educação Infantil e 23 que ofertavam ambas as modalidades. Totalizava já 15.344 estudantes matriculados, sendo que 7.088 alunos se encontravam matriculados na Educação Infantil, 7.662 matriculados no AIEF e 594 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Silva (2022) enfatiza a construção do Plano Municipal de Educação (PME) Lei Nº6.513 de 23 de Junho de 2006 e sua contribuição para a Educação Municipal, pontuando que o documento foi redigido e articulado com o PME- Lei 10.172/2001 e que mobilizou a sociedade prudentina a partir dessa pauta que concomitantemente resultou na aprovação de um PME que continha nove meta para a Educação Infantil e nove metas para o AIEF.

4.1.3 Presidente Prudente: contexto histórico do Orientador Pedagógico

Este tópico visa tratar a origem da função de orientador pedagógico no quadro do magistério que atua nas escolas públicas municipais em Presidente Prudente (SP) e suas atribuições.

Fundamentamos este tópico em consonância com o Estatuto do Magistério Público Municipal aprovado pela Lei complementar N°79/99 e pelo Estatuto do Magistério Público de Presidente Prudente Lei N° 2.533/86 e pela pesquisa desenvolvida em nível de mestrado da Deák (2004) a qual revela que o histórico e a origem do OP na rede municipal podem ser encontrados em consonância com o surgimento do coordenador de núcleo. “[...] O coordenador de núcleo foi o primeiro modelo de coordenação, orientação e supervisão pedagógica a se instalar na Rede Municipal após a criação da SEDUC [...]” (Deák, 2004, 144).

Conforme dispõe o Estatuto do Magistério público do Município de Presidente Prudente Lei N° 2.533/86 descreve no capítulo III caput VI – o campo de atuação do “[...] coordenador de núcleo- na administração, orientação e coordenação pedagógica de professores de pré-escola, educação de jovens e adultos [...] e na sede da Secretaria de Educação.” Deák (2004) relata que a função do coordenador de núcleo estava ligada à ideia de fiscalização do trabalho pedagógico.

Outro relevante no Estatuto do Magistério Municipal de N° 2.533/86 no capítulo II art° II que a nomeação máxima prevista era de 10 coordenadores de núcleo, a qual deveriam disputar as eleições.

Além disso, o Estatuto do Magistério Municipal de N° 2.2533/86 no capítulo IV art° 04 caput X menciona as condições mínimas para ocupar o cargo de coordenador de núcleo, portanto deveria ter “[...] habilitação específica de 2° grau, com especialização em pré-escola e experiência mínima de 03 (três) anos como professor na Rede de Ensino Municipal [...]”.

Ainda o documento de N° 2.2533/86 dispõe que o coordenador de núcleo seria realizado por nomeação em anos pares e quem teria o direito de voto seriam os “[...] docentes da pré-escola e recreação em exercício, e o pessoal técnico [...]”

Os eleitos ocupavam a função por 02 anos, com uma jornada de trabalho de 40 horas semanais.

A primeira disputa eleitoral ocorreu em 1987 cujo documento de N° 2.2533/86 aponta que com exceção do ano ser ímpar os eleitos designaram a função por 01(um)

ano, sendo assim foram eleitos sete docentes que ficavam responsáveis em coordenar um grupo de doze professores cada. As atribuições para o Coordenador de Núcleo se constituíam em visitas semanais de supervisão pedagógicas às classes de pré-escola. Essas visitas tinham a intenção de fiscalizar as tarefas docentes, e verificar:

[...] se as atividades propostas pelo Programa estavam sendo executadas, se as crianças estavam utilizando os cadernos obrigatórios e como o professor encaminha o trabalho. Levantavam os questionamentos que o professor fazia referentes à problematização e resolução de questões propostas que propiciam às crianças uma aprendizagem desafiadora, investigativa e significativa. Verificaram, ainda, se o professor possuía o Caderno de Planejamento (diário ou semanal) e o caderno de registro do desenvolvimento dos alunos. No decorrer da semana, todos os Coordenadores de Núcleo tiveram um dia de reunião com a Pedagoga na SEDUC. Uma vez que a rede não possuía prédios próprios e os Coordenadores de Núcleo tinham que visitar as salas de aula de seu setor, a sua sede era a própria Secretaria. (Deák, 2004, p. 79).

Deák (2004) reforça que neste período não havia a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), portanto, os Coordenadores de Núcleo organizavam suas orientações e encontros com os docentes a cada dois meses para orientar e socializar experiências entre a equipe, com a intencionalidade de resolver conflitos que ocorriam na sala de aula.

Em 1990 o prefeito Paulo Constantino nomeia para Secretária Municipal de Educação Ondina Barbosa que mediante o Decreto nº 7.538/90 cria um projeto novo chamado Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM) cujo objetivo era ampliar o atendimento educacional ofertado pelo município.

Em 1991 pelo Decreto nº 7. 567/91 se estabelece o Regimento do CIEM, no qual surge o profissional denominado Orientador Pedagógico (OP) (Deák, 2004).

O artigo 23 prevê as atribuições do Orientador Pedagógico: I – Participar da elaboração do Plano Geral e elaborar o Plano Pedagógico, coordenando e orientando as atividades de planejamento em seus diferentes programas; II – Elaborar seu Plano de Ação em seu campo de atuação, assegurando a articulação com as diferentes programações dos programas desenvolvidos no CIEM[...] (Deák, 2004, p. 87).

A partir de 1991 a rede municipal de Educação de Presidente Prudente dispunha de dois profissionais que trabalhavam com a orientação e coordenação dos

docentes. Havia o Coordenador de Núcleo era responsável em mediar às classes de pré-escola e tinha a responsabilidade de trabalhar a realidade da sala de aula.

Enquanto o Orientador Pedagógico era responsável pelos projetos do CIEM e a realidade da instituição.

O Coordenador de Núcleo estava previsto e legítimo no Estatuto do Magistério de N° 2.2533/86 com mandato de dois anos, as quais deveriam ser eleitas pelos professores da pré-escola.

O Orientador Pedagógico estava amparado e legítimo pelo regimento interno do CIEM com mandato de um ano e eleito pelos docentes da unidade pertencente (Deák, 2004).

No Regimento Interno do CIEM (Decreto n° 7.567/91) a Seduc cria o cargo de Coordenador Pedagógico, que seria o profissional responsável em orientar os OP em reuniões semanais.

No final dos anos 1990, com o processo de municipalização do AIEF, é visto a necessidade de mudança do Estatuto do Magistério de N° 2.2533/86, após uma ampla discussão é aprovado em 1999 um novo Estatuto do Magistério pela Lei Complementar de N° 79/99 legitimando a função do Orientador Pedagógico no quadro do magistério.

Art. 7 O quadro do magistério é composto pelas seguintes categorias: I - Série de Classes de Docentes: a) Professor I; b) Professor de Educação Infantil; c) Professor III; d) Professor de Educação Especial; e) Professor de Conservatório. II - Série de Classes de Especialistas de Educação: a) Diretor de Escola; b) Vice Diretor de Escola; c) Coordenador Pedagógico; d) Coordenador Pedagógico de Conservatório; e) Orientador Pedagógico; f) Assistente Técnico Educacional de Áreas Específicas; g) Supervisor de Ensino Municipal; h) Diretor de Conservatório. (Lei Complementar N° 79/99)

Outro documento que menciona a função e as atribuições do orientador pedagógico dentro das instituições escolares é o Regimento Comum das Escolas do município de Presidente Prudente (SP) em vigor com o Decreto n° 13. 489/99.

SEÇÃO I DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: Artigo 68 -O Orientador Pedagógico e o elemento responsável pela orientação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades curriculares da escola, respeitadas as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Artigo 69 -O Orientador Pedagógico terá as seguintes atribuições: I - Participar e assessorar o processo de elaboração do Plano Diretor e da Proposta Pedagógica da Escola II - Prestar assistência técnico-pedagógica aos professores e demais elementos da Unidade envolvidos no processo educativo: a) discutindo a prática pedagógica;

b) propondo técnicas e procedimentos; c) selecionando e fornecendo materiais didáticos; d) coordenando e acompanhando a organização e o desenvolvimento das atividades; e) acompanhando e avaliando, juntamente com a equipe docente o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares; III - Levantar as dificuldades de natureza pedagógica existentes na Unidade e propor soluções para as mesmas recorrendo, se necessárias, aos Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação; IV - Organizar a programação e a execução das reuniões pedagógicas; V - Coordenar a programação e acompanhar a execução das atividades de recuperação e reforço de alunos, bem como as classes de aceleração de estudos;

E ainda:

VI- Coordenar o planejamento do arranjo físico e aproveitamento racional dos ambientes especiais; VII - Orientar e/ou supervisionar as atividades realizadas pelos professores e ADI (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) durante as HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e Hora-Atividade; VIII -Organizar a programação e participar da execução das reuniões dos Conselhos de Classe, ciclo e Termo; IX - Participar das reuniões de avaliação do plano Diretor da Escola e auxiliar o Diretor na elaboração do relatório; X - Elaborar relatório semestral de suas atividades.. XI - Assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a: a) matrículas e transferências; b) agrupamento de alunos; c) organização do horário de aulas, do uso dos recursos auxiliares e do calendário escolar; d) utilização de recursos didáticos da escola; XII - Exercer outras atividades não previstas neste regimento atinentes à sua função. (Decreto N° 13.489/99).

Portanto, conforme os documentos que regem a educação municipal em Presidente Prudente, o OP tem como o espaço de trabalho a unidade escolar, logo, deve buscar “[...] responder aos desafios que o cotidiano escolar apresenta [...]” (Deák, 2004, p. 146).

Devem promover o acompanhamento do trabalho docente, articular e favorecer a formação continuada da equipe escolar que atua, com isso, significa que deve aprender a organizar e efetivar as reuniões pedagógicas, além de mediar às relações interpessoais de sua equipe.

Outro ponto relevante na pesquisa é que no município o OP é designado como função, isto significa que é desenvolvido por um profissional que tem o cargo de professor e que por um determinado período está desenvolvendo a função de OP. Conforme demonstra Deák (2004). “[...] o OP da Rede Municipal” é “[...] eleito pelos funcionários da unidade escolar para um mandato de três anos na função, de acordo com o atual Estatuto do Magistério Público Municipal”. (Deák, 2004, p.147). Além disso, a autora reforça que “Isto resulta em uma rotatividade de OPs, ou seja, a cada três anos provocam mudanças e alterações.” (Deák, 2004, p. 147).

Já o Coordenador Pedagógico, segundo o Estatuto do Magistério (Lei, N° 79/99 artigo 9º) atuará na “a) sede da Secretaria da Educação na elaboração, execução e coordenação de projetos desenvolvidos na Rede Municipal de Ensino; b) em projetos elaborados e/ou mantidos pela Secretaria Municipal de Educação, ou outras Secretarias”. Além disso, deve acompanhar o trabalho do OP com o objetivo de assessorar e auxiliar em suas demandas pedagógicas e elaborar as formações continuadas dos OPs, assegurando a qualidade da educação municipal, entretanto, como afirma Deák (2004, p. 149) “O trabalho de supervisão e de acompanhamento que o coordenador deve realizar com o orientador [...] tem sido um tanto quanto esquecido [...]”.

4.2 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS NO QUESTIONÁRIO

Este tópico visa apresentar e discutir os dados coletados no questionário com o intuito de refletir sobre a função dos OPs na SEDUC.

Em 2023, os OPs atuavam em Presidente Prudente 49 OPs na EI e 19, nas escolas que atendiam à etapa do AIEF. Enviamos o convite para participar da pesquisa para 32 OPs e obtivemos o retorno de 22 profissionais que exercem a função em 2023, ou seja, 68,75%.

Deák (2004) nos auxiliará na reflexão sobre o perfil dos OPs da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, visto que traçou esse perfil em 2003. Na pesquisa de Deák (2004) o convite foi enviado para 24 orientadoras pedagógicas responder o questionário e contribuir com a investigação, a qual teve o retorno das 24 profissionais que atuavam na função no ano de 2003.

4.2.1 Dados Pessoais Dos Participantes

Em relação ao estado civil dos OPs, constatou que 59,1% são casadas ou moram com algum companheiro, 31,8% se declaram solteiras e 9,1% são separadas ou divorciadas.

Na pesquisa de Deák (2004) das OPs que atuavam na função 79% eram casadas, 4% solteiras e 13% viviam em situações de outros estados civis.

Verificamos que 95,5% das OPs se declaram do gênero feminino e apenas 4,5% masculino. Deák (2004) identificou que a função de OP era 100% ocupada pelo gênero feminino.

Com isso, é válido mencionar que na rede a qual a pesquisa está sendo realizada podemos perceber que ainda é latente o processo de feminização do magistério.

Di Giorgi *et al* (2010, p. 64) define que “o conceito de feminização do magistério revela uma associação “entre escola e maternidade”, que leva a uma concepção do processo educativo da escola como continuidade do iniciado no lar, sempre sob a orientação [...] de mulheres”. Outro trabalho que menciona essa relação é a dissertação de Arribas (2008) que destaca o fato do “[...] grupo ser feminino constituiu-se historicamente como característica peculiar ao campo educacional.” (Arribas, 2008, p. 72).

Referente à idade, conforme tabela 1, é possível verificar que a professora mais nova que em 2023 atuava na função de OP tinha a faixa etária de 30-35 anos e a mais velha com 56 anos de idade, ou seja, 20 anos de diferença entre a faixa etária das participantes, isso, também demonstra que as participantes são profissionais que carregam uma bagagem de experiência pessoal e profissional na docência.

Tabela 1 – Idade dos participantes da pesquisa

Categorias	FREQ.	%
30-35 anos	03	13,5
36-40 anos	05	22,6
41-45 anos	06	27,0
46-50 anos	07	31,6
51-56 anos	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

O mesmo dado coletado por Deák (2004) demonstra que na época as orientadoras pedagógicas entrevistadas 83% tinham menos de 40 anos de idade, portanto, quadro que foi sendo alterado ao longo do tempo.

Podemos afirmar que “[...] trata-se de um grupo predominantemente maduro [...] o que nos demonstra que em sua maioria são profissionais do meio para o final da carreira e experiente” (Arribas, 2008, p. 72).

Quanto à religião, nota-se predominantemente o catolicismo, contudo há participantes evangélicos, testemunha de Jeová, que seguem a doutrina segundo o espiritismo e, ainda há OPs que afirmam não seguir nenhuma religião.

Tabela 2: Religião de OPs participantes da pesquisa

Categorias	FREQ.	%
Católico	16	72,7
Evangélico	03	13,6
Testemunha de Jeová	01	4,5
Espírita	01	4,5
Não possui religião	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

Julga-se necessária essa questão, pois, conforme (Lourenço, 2020, p. 33) “[...] o OP planeja, pesquisa, seleciona, organiza, modifica e constrói os processos formativos de acordo com as suas experiências, conhecimentos, concepções e valores.” e consequentemente “[...] a religião com suas diferentes manifestações [...] e suas doutrinas [...] procuram divulgar o que é importante [...] legitimando seus valores e visão de mundo [...]” (Arribas, 2008, 30-31).

Além disso, em nossa pesquisa há participantes que se autodeclaram com a cor de pele branca totalizando 40,9% dos OPs, 45,5% se afirmam com a cor de pele parda e 13,6% se reconhecem com a cor de pele preta.

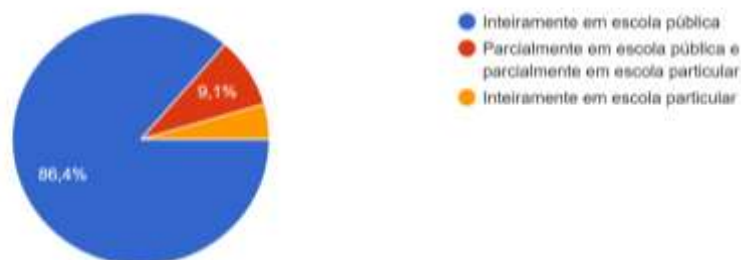
4.2.2 Formação Das Orientadoras Pedagógicas pesquisadas

Na segunda seção o objetivo da pesquisa foi mapear o perfil em relação a formação dos OPs que atuavam na função no ano de 2023, com isso tivemos os seguintes resultados.

No gráfico a seguir constata-se a predominância da formação dos participantes são egressos de escola pública, dado também apontado na pesquisa de Arribas (2008) que dos 55 CPs que responderam o questionário 43,6% são frutos de escola pública.

Gráfico 01- Tipo de instituição do Ensino Fundamental dos participantes.

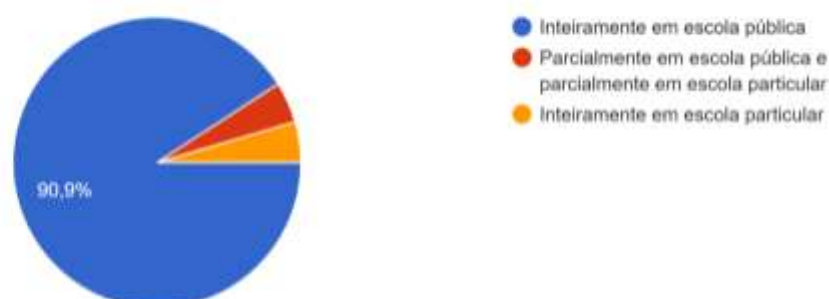
22 respostas



Fonte: Autor, 2023

Gráfico 02- Tipo de instituição do Ensino Médio dos participantes

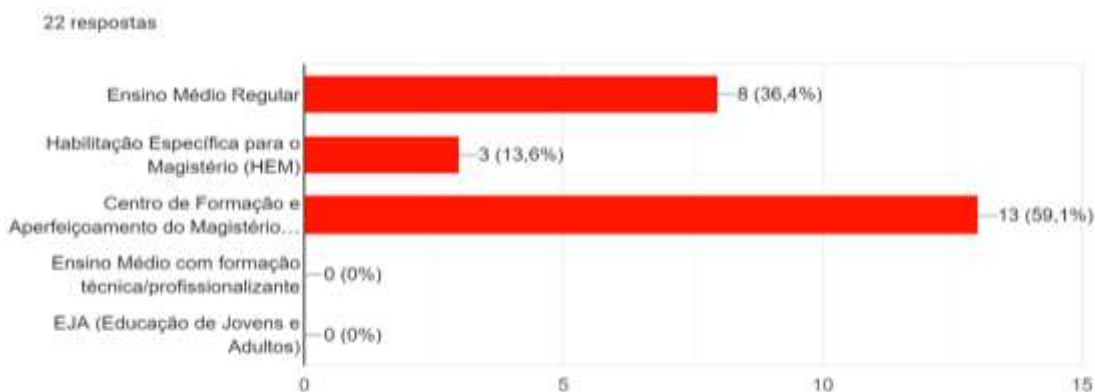
22 respostas



Fonte: Autor, 2023

Conforme exposto no gráfico abaixo 59,1% dos participantes da investigação tem formação em nível médio o antigo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), que habilitou para atuar na docência e com o trabalho pedagógico, isso significa que “[...] têm formação em nível médio na área educacional e o que já sinaliza uma formação inicial (ainda em nível médio) com aproximação e identificação direta com a docência e as funções pedagógicas” (Arribas, 2008, p. 72).

Gráfico 03- Modalidade que as participantes cursaram o Ensino Médio



Fonte: Autor, 2023

Na pesquisa Deák (2004) aponta que 79% cursaram o EM com Habilitação Específica do Magistério (HEM) e 13% o CEFAM, com isso, é possível verificar que o percentual de OPs que concluíram o EM na modalidade Hem permaneceu, mas, o percentual de OPs que concluíram o EM no antigo CEFAM foi alterado.

Conforme Arribas (2008) e Deák (2004) formação que foram ocorridos entre a década de 1980-1990 que demonstra o resultado das transformações sociais e educacionais identificadas “[...] na forma de se entender os objetivos e finalidades da educação.” (Arribas, 2008, p. 72).

Nota-se que 100% dos OPs possuem formação em nível superior, dentre os quais 81,8% cursaram Licenciatura em Pedagogia, dado que é possível afirmar que predominantemente os participantes possui formação centrada na área educacional, embora, há participantes que tem formação em outro curso de licenciatura como da Matemática, Estudo Sociais e música..

Tabela 3- Formação inicial dos participantes no Ensino Superior

Categorias	FREQ.	%
Pedagogia	18	81,8
Educação física	01	4,5
Música	01	4,5
Matemática	01	4,5
Estudos Sociais	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

Conforme a tabela abaixo é possível perceber que a participante que já tem muitos anos vivenciou a experiência de ser universitário, mas também é possível notar que há participantes que concluíram o Ensino Superior recentemente e que já tem experiência na docência, visto que para atuar na função de OP é necessário ter no mínimo 03 anos atuando como docente na rede, e está tendo a oportunidade de vivenciar a função de OP.

Tabela 4– Ano de Conclusão das participantes no Ensino Superior

Categorias	FREQ.	%
1997	03	13,6
1999	02	9,0
2000	02	9,0
2002	03	13,6
2005	01	4,5
2009	04	18,1
2010	02	9,0
2011	01	4,5
2013	02	9,0
2016	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

Observa-se que grande parte dos nossos participantes são egressos da FCT-UNESP, ou seja, fizeram curso em uma universidade pública, porém, que sempre focou na formação do docente e não no gestor.

Tabela 5 – Instituição a qual os OPs concluíram a sua formação no Ensino Superior

Categorias	FREQ.	%
FCT - UNESP	12	54,5
Fac. De Presidente Venceslau	01	4,5
UNIESP	01	4,5
UNOESTE	04	18,1
UNIVESP	02	9,0
UNESP/UNIESP	01	4,5
FFCL de Pres. Venceslau	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

Além disso, 86,4% dos participantes declararam ter cursado de forma presencial a graduação e 13,6% afirmam que a formação inicial ocorreu de forma semipresencial e 63,6% mencionam que a formação em nível superior ocorreu em instituição pública, com destaque para a UNESP de Presidente Prudente/SP no final da década de 1990 e início dos anos 2000.

Embora os cursos de licenciaturas das instituições superiores não tenham o objetivo de formar os licenciados para atuarem na gestão escolar, os licenciados foram assumindo o cargo de professores e com o passar dos anos foram deixando provisoriamente a sala de aula para assumirem a função na gestão escolar.

Os participantes que declararam possuírem o diploma da segunda graduação mencionam a formação em pedagogia, teologia, matemática, letras e direito, além disso, dos oito participantes que afirmaram possuírem a segunda graduação, cinco descreveram qual foi a instituição formadora, com isso, dois formaram pela Unoeste, uma pela Uniesp, uma pela Toledo e outra participante informa que obteve o diploma da segunda graduação pela Uninove.

Em relação à formação em nível de pós-graduação os dados revelam que 59,1% dos participantes possuem mais de quatro especializações, 22,7% indicam ter três pós-graduações em nível de especialização 4,5% dos participantes apontam ter duas especializações e 9,1% afirmam ter uma especialização, enquanto outras 4,5% afirmam que não possuem nenhum tipo de especialização.

Dado semelhante de Arribas (2008) que demonstra que dos 55 CPs que responderam o questionário de sua pesquisa 83,6% possui diploma de pós-graduação em lato sensu e somente 2% afirmam que possui formação em nível de pós-graduação em stricto-sensu.

Um perfil diverso em relação à formação dos participantes em nível de especialização, como demonstra também o dado da pesquisa de Arribas (2008). Além disso, a autora afirma que a quantidade de especializações que os OPs possuem indica “[...] ser um indício de que é ainda reduzida a oferta de cursos de especializações direcionadas para coordenação pedagógica” (Arribas 2008, p. 75). Esse dado é possível de perceber em relação à escassez de formação específica para a função.

Em relação à pós-graduação em nível de mestrado 81,8% dos participantes alegam não possuir o título de mestre sendo que 18,2% afirmam já ter defendido, ao questionar o tipo de instituição formadora 9,1% apontam que a dissertação foi ou está

sendo realizada em instituição pública e 4,5% mencionam a realização em instituição privada.

Tal fato colabora com a reflexão de pensar a importância dos formadores de professores continuarem seus estudos e aprofundamentos sobre o campo educacional para contribuir para a constituição de sua identidade como gestor e formador de professores em serviço, embora, a formação em mestrado não necessariamente discutirá a função do OP, visto que o foco da temática é diverso e depende muito do interesse do pesquisador, ainda sim é válido apontar que contribui muito com a formação do profissional da educação como um todo.

Em relação à formação em nível de doutorado 95,5% dos participantes afirmam que não possuem o título de doutor, ou iniciaram, mas não finalizaram, contudo uma participante afirmou que está em processo de elaboração da tese e coloca que a pesquisa está sendo realizada em uma instituição pública.

Em síntese o perfil dos OPs no que se refere à formação na educação básica no ensino fundamental de nove anos e no ensino médio é composto de experiência na educação escola pública, continuando sua formação em nível superior predominantemente em instituição pública, além de a predominância ser do curso de Pedagogia da UNESP de Presidente Prudente-SP. Outro fator que caracteriza o perfil profissional dos participantes foi notar que a maioria optou pela formação em nível de especialização, e poucos possuem mestrado ou doutorado.

4.2.3 Perfil profissional Das Orientadoras Pedagógicas Do Município Investigado

A terceira seção do questionário teve o intuito de mapear o perfil profissional dos OP, o tempo de experiência na docência. Como resultados tivemos os seguintes dados conforme sistematizado na tabela abaixo.

Tabela 6- Tempo de experiência dos participantes da pesquisa na docência

Categorias	FREQ.	%
08-10 anos	04	18,2
12-15 anos	06	27,3
17-20 anos	04	18,2
21-25 anos	05	22,8
26-30 anos	03	13,5
Total de	22	100%

respostas		
-----------	--	--

Fonte: Autor, 2023

É importante ressaltar que a pesquisa lida com um grupo de participantes experiente em relação ao ser docente (Arribas, 2008), com isso fica evidente que há uma bagagem de conhecimentos à docência, que auxilia na consolidação da sua identidade profissional, pois, os participantes com menor tempo na carreira possuem de 08 a 10 anos de experiência profissional.

Em relação ao tempo de experiência e atuação na função de OP no município considerando que o mandato do OP na Rede Municipal de Educação de Presidente Prudente é de 03 anos, podendo concorrer a uma reeleição em conformidade com o Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente obtivemos os seguintes resultados que dos 22 participantes da pesquisa 4,5% declara estar menos de um ano na função, 50% afirmam estarem atuando na função entre 1 a 3 anos, portanto, dado que demonstra que predominantemente os participantes dessa pesquisa estão em seu primeiro mandato como OPs, 18,2% alegam estar na função entre 3 a 5 anos, ou seja, estão no segundo mandato e 13,6% afirmam estar atuando na função entre 5 a 7 anos, logo, no terceiro mandato e outros 13,6% afirmam estar na função há mais de 10 anos. Portanto, conforme cita Deák (2004) o dado revela um perfil de OPs “[...] que grande parte delas possui uma experiência considerável no magistério, embora com pouco tempo na função” (Deák, 2004, p.107-108).

4.2.4 Motivações para atuar como Orientadoras Pedagógicas Do Município Investigado

Os motivos que levaram nossos participantes a serem OP são apresentados na tabela 7.

Tabela 7: Motivações que levaram os participantes atuarem na função de OP

Categories	FREQ.	%
Contribuir na formação continuada dos docentes	13	44,8
Alcançar crescimento pessoal e profissional	09	31,0

Contribuir na aprendizagem do aluno	03	10,3
Ter salário melhor	03	10,3
Dar continuidade de um trabalho	01	3,6
Total de respostas	29	100%

Fonte: Autor, 2023

As motivações para atuar como OPs ocorrem principalmente devido à possibilidade de contribuir com a formação continuada dos docentes (44,8%) conforme alguns trechos a seguir.

Sempre acreditei na possibilidade de formação continuada nas escolas, e sempre acreditei que o OP poderia fazer a diferença no ambiente escolar para que essa formação ocorresse. (OP1)

Gosto de formação, gosto de ajudar. Acredito que o ser humano se transforma todo dia e aprende com o outro por compartilhar experiências. (OP4).

[...] contribuição na formação de professores [...] (OP.14).

Poder contribuir com a formação de professoras [...] (OP.21).

Dado que é coerente com a literatura bibliográfica, afirma que a principal função dos OPs é desenvolver processos de formação continuada dos docentes na unidade escolar.

Conforme cita Deák (2004, p. 32) “[...] o papel do orientador pedagógico no contexto da escola pública brasileira como sujeito responsável pela formação continuada em serviço dos professores no espaço escolar.”.

A segunda categoria que mais predominou com 31% foi impulsionada por acreditar em seu crescimento pessoal e profissional. Dado que também é colocado pelos CPs que responderam a mesma questão na pesquisa de Arribas (2008) que dos 55 CPs 17% declararam “[...] assumir a coordenação pedagógica por acreditar que a função contribuirá para o seu crescimento pessoal e profissional.” (Arribas, 2008, p. 90).

Realização pessoal. (OP.6)

Experiência profissional. (OP.20)

Dos OPs investigados 13,6% afirmaram que escolheram a função por acreditarem na contribuição no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da escola pública vinculada à rede municipal investigada.

Contribuir na formação dos professores para melhor desempenho dos alunos no processo ensino aprendizagem (OP.3)

Contribuir com a aprendizagem dos alunos. (OP.7).

Contribuir para o avanço dos profissionais e alunos quanto ao processo de ensino/aprendizagem. (OP.15)

Outra categoria encontrada nas respostas dos participantes com 13,6% de frequência foi à questão salarial como motivação para exercer a função de OP. Nota-se o quanto é importante a valorização dos profissionais da educação.

Questões salariais. (OP.10)

Questões salariais. (OP.12)

Questões salariais. (OP.14)

Ainda encontramos um participante que afirma ocupar a função motivada em continuar um trabalho iniciado como vice-diretora na unidade que exerce sua função, conforme demonstra a fala do participante abaixo.

Dar continuidade ao trabalho pedagógico já realizado como Vice-Diretora da mesma unidade escolar. (OP.21).

4.2.5 Funções que as Orientadoras Pedagógicas desenvolvem no Município

Investigado

Na tabela abaixo foi organizada as definições apontadas pelos participantes que na concepção deles a função de OPs está centrada em auxiliar, mediar, orientar, o trabalho pedagógico, sistematizar os processos de formação continuada dos professores na unidade escolar, acompanhar os avanços e dificuldades inerentes aos processos de aprendizagem dos estudantes, contribuir para que a gestão democrática seja efetivada, ser o elo entre os docentes e os demais atores escolares, além de atuar com a comunidade, com isso, é possível perceber que o foco de sua atuação está centrado na instituição escolar, no docente, na comunidade, isso significa com amplo é na visão de nossos participantes a essência de sua função.

No entanto, conforme afirma Deák (2004, p.58) o OP é “[...] o ator que coordena orientando, articulando e mediando o processo de formação continuada na escola. Tem como função essencial a formação continuada em serviço dos educadores que compõem a escola.”

Dessa forma, também é imprescindível analisar através das respostas obtidas como é desafiador a função de OP, visto as inúmeras atribuições que desenvolvem na unidade escolar.

Tabela 8: Funções de OP no Município de Presidente Prudente-SP na concepção dos participantes da pesquisa

Categorias	FREQ.	%
Auxiliar, mediar, orientar e avaliar o trabalho pedagógico da instituição.	16	37,2
Preparar, presidir, acompanhar e atuar com processos formativos dos docentes da instituição.	11	25,5
Contribuir e acompanhar os avanços dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.	11	25,5
Auxiliar e contribuir para que a gestão democrática seja concretizada.	02	4,6
Elo e articulador entre docentes e demais gestores escolares.	02	4,6
Atuação com a comunidade	01	2,3
Total de respostas	43	100%

Fonte: Autor, 2023

Constata-se que a categoria que predomina na concepção dos participantes são processos de mediação do trabalho pedagógico da instituição com 37,2% das respostas.

Abaixo alguns trechos das respostas selecionadas para esta escrita.

[...] acompanhar, avaliar e auxiliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. (OP.1).

Tudo que envolve o pedagógico de anos iniciais [...] (OP.2).

Orientar todo trabalho pedagógico desenvolvido na Unidade Escolar. (OP.18).

Neste sentido, acrescenta-se que os estudos apontam que é possível planejar e acompanhar o trabalho pedagógico, por exemplo, no planejamento e sistematização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) e entre outros momentos destinados como espaço e tempo para este objetivo que deve ser elaborado por todos e coordenado pelo OP, e conforme (Arribas, 2008, p. 41) afirma que “em consonância com a literatura, a atuação do coordenador pedagógico está interligada ao desenvolvimento de ações pedagógicas no contexto geral da escola.”.

Observa-se que 25,6% de frequência das respostas apontam que o trabalho de OP no município é preparar, presidir, acompanhar e atuar com processos formativos dos docentes da instituição.

É acompanhar o trabalho do professor, suas necessidades formativas [...] (OP.1).

[...] preparar e presidir Formações continuadas aos professores [...]
(OP.5).

[...] ser responsável na formação continuada em serviço. (OP.19).

De acordo com as definições é possível afirmar que as respostas de nossos participantes estão coerentes com as pesquisas que apontam que a função central do orientador pedagógico na unidade escolar é prescindir, organizar e efetivar o trabalho de formação continuada dos docentes na escola, com isso, é válido ressaltar que conforme Arribas (2008, p. 42) menciona “[...] não poderíamos deixar de discorrer sobre os sentidos dessa formação.” Pois “A formação continuada se faz necessária em decorrência de que o conhecimento não é homogêneo nem estático.”

Com 25, 5% de frequência, houve respostas que afirmam que a função de OP é contribuir e acompanhar os avanços dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, conforme trechos a seguir.

[...] acompanhamento do ensino aprendizagem dos alunos [...]
(OP.2).

Orientar e acompanhar a aprendizagem dos alunos. (OP.8).

Orientar professores e alunos em diversas perspectivas para que a aprendizagem ocorra de forma qualitativa, formando cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na sociedade em que estão inseridos. (OP.15).

Dado também encontrado na obra de Erra (2019) a qual menciona que no regimento Escolar da prefeitura de Santos/SP o orientador pedagógico tem como uma das atribuições acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, rendimento, frequência e ainda avaliar estudantes que apresentam diagnósticos e defasagem de aprendizagem. Conforme cita a pesquisadora:

[...] ele cuidará dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem e os de inclusão, encaminhando-os aos demais setores de saúde para avaliação e acompanhamento, além de manter contato com suas famílias orientando-as de como proceder e quais órgãos procurar para o diagnóstico e acompanhamento. [...] e a reintegração de alunos faltosos à escola [...] (Erra, 2019, p. 91).

Há também dois sujeitos que mencionaram que a função de OP é auxiliar e contribuir para que a gestão democrática se efetive. Na LDBEN/96 a gestão democrática é um princípio norteador da escola pública, portanto, deve orientar a organização e funcionamento da escola como um todo e não somente na função de OP.

[...] acompanhamento do ensino aprendizagem dos alunos, gestão democrática. (OP.2).

[...] além de auxiliar na gestão escolar. (OP.20).

Partindo do entendimento que a escola deve prescindir em base do princípio da gestão democrática, a qual pressupõe o direito “[...] à população usuária (pais, alunos e comunidade local) de participar das políticas educacionais às quais estariam sujeitos” (Adrião; Camargo, 2001, 72). É possível afirmar que é o dever do orientador pedagógico é atuar e incentivar a participação dos demais sujeitos que compõem a escola nas decisões que afetam diretamente o seu espaço de trabalho, ou seja, “Uma escola [...] tem um dos seus princípios básicos a gestão democrática, a participação efetiva de toda a comunidade escolar pais, alunos, funcionários, professores e direção [...]” (Bastos, 2008, p. 56).

Respectivamente há outros dois participantes que afirmam que a função de OP é dialogar com os professores, alunos, pais e comunidade escolar.

[...] relação professor/aluno, aluno/aluno/professor e comunidade [...]. (OP.4).

[...] Realizar atendimentos pedagógicos com os responsáveis pelos alunos. (OP. 21).

Conforme define a LBDEN/1996 a educação é o dever da família e do Estado, portanto, entende-se que é fundamental a participação dos responsáveis na vida escolar dos alunos. Para os nossos participantes é importante que os OPs mantenham contato com os familiares de seus estudantes e construam estratégias para que as famílias se sintam pertencentes ao espaço escolar, pois, de acordo com Erra (2019, p.93) “A aprendizagem depende de uma série de fatores [...]” e orientador pedagógico tem o dever de efetivar meios para orientar e conscientizar os docentes e os familiares de seus alunos. Segundo Erra (2019, p. 93) ainda a respeito da família “[...] é necessário que esta tenha uma estrutura favorável em casa, assim como na escola, sendo necessário haver professores preparados, infraestrutura, método de ensino e material didático adequados.”.

Além disso, na concepção dos participantes a função de OP é atuar como articulador entre professores e SEDUC e demais gestores da instituição escolar.

[...]ser um elo de ligação entre SEDUC e professores. (OP.5).

Ser o elo entre professores e gestão; bem como entre Coordenadores Pedagógicos e professores [...] gerir a escola em parceria com o Diretor [...]. (OP.19).

Auxiliar a equipe gestora na tomada de decisões com base [...] (OP.21).

Conforme sistematiza Passos (2016) o trabalho do orientador pedagógico é desenvolvido em 04 dimensões sendo uma delas a mediação entre as diferentes instâncias, sendo assim, compreendemos que nesta mediação e articulação do trabalho do orientador pedagógico entre as diversas instâncias condiz com que as participantes alegam que uma das funções do OP é ser o elo entre a instituição escolar e a Secretária Municipal de Educação.

4.2.6 Desafios na Função de Orientadoras Pedagógicas pesquisadas

Os desafios apresentados na atuação das participantes na função foram sistematizados, conforme a tabela 9 evidencia.

Tabela 9: Desafios para o desenvolvimento do trabalho como orientadora pedagógica

Categorias	Freq.	%
Falta de tempo em acompanhar o trabalho docente e atender os alunos	14	32,5
Excesso de demandas burocráticas.	09	20,9%
Mediação das relações sociais entre os sujeitos que fazem parte da unidade escolar	08	18,6%
Dificuldades em efetivar a formação continuada em serviço.	03	6,9%
Rotatividade de professores na unidade escolar.	03	6,9%
Desorganização por parte da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP.	02	4,6%
Falta de materiais pedagógicos na unidade escolar	02	4,6%
Dificuldades pedagógicas que atendam os alunos laudados	02	4,6%
Total de respostas	43	100%

Fonte: Autor, 2023

Conforme exposto na tabela acima é preocupante o percentual de 32,5% das participantes apontarem que a grande dificuldade em atuar na função é traduzida na falta de tempo para acompanhar o trabalho dos professores em sala em de aula, planejar e articular as atividades desenvolvidas no ambiente escolar ou ainda no atendimento dos alunos, devido o desvio de função.

Tempo para atender as demandas pedagógicas. (OP.7).

Pouco tempo para visitas e orientações ao trabalho do professor em sala de aula. (OP.12).

Fato que nos levou a buscar na pesquisa realizada por Deák (2004) se as OPs mencionaram a falta de tempo como condicionante desafiador para o desenvolvimento de seu trabalho. E em nossa análise verificamos que das 24 orientadoras pedagógicas que responderam essa questão 06 OPs, ou seja, 13% apontaram o mesmo desafio. Ou seja, após 20 anos entre a nossa pesquisa e a da Deák (2004) o quadro não apresentou melhoras, ao contrário houve um aumento de 19,5%. Esse dado necessita ser refletido pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Arribas (2008, p. 110) que destaca que “O tempo aparece como um dos grandes desafios a ser superado ou redefinido no exercício da função” desse profissional que aponta o tempo como limitação para o desenvolvimento de seu trabalho na unidade escolar, seja, acompanhando o docente e os alunos ou sistematizando o planejamento de estudo e formação.

Assim não é de se espantar que 20,9% das participantes apontam que um dos desafios no desenvolvimento de sua função o excesso de demanda burocrática e conforme afirma Arribas (2008, p.102) “Notamos que a ação do coordenador pedagógico encontra-se, na maioria das vezes, pressionada e oprimida pelas urgências e demandas da prática.”.

Conforme descreve Santana (2019, p. 82) “são atividades que não são inerentes a sua função, mas que em determinados momentos, o contexto o impele a atender.” E afirma que são constantes essas práticas e além do mais Santana (2019, p. 82) acrescenta que “não se trata de se negar a participar [...] ou auxiliar numa rotina burocrática, mas sim de tornar isso parte do seu trabalho, resultando na diminuição do seu tempo para as atividades de sua função”.

Diante disso, nota-se através da escrita das participantes como os excessos de demandas burocráticas sufocam e oprimem o trabalho das OPs de Presidente Prudente.

A quantidade de documentação e informações que deve ser repassado para a Seduc, que toma um tempo [...] (OP.5).

A quantidade de documentos e prazos para dar conta. (OP.6).

Papeladas exacerbadas. (OP.8).

O atendimento de outras demandas, mais administrativas do que pedagógicas. (OP.10).

Em seguida foi possível constatar que 18,6% das OPs destacaram como desafio mediar os conflitos entre os pares, conforme exposto nos trechos a seguir.

Relações interpessoais. (OP.3).

Não conseguir fazer as pessoas mudarem maus hábitos [...] (OP.4).

O relacionamento entre os pares e entre OP e professor. (OP.16).

Resultado também que houve um aumento em relação ao que a pesquisa de Deák (2004) mostrava que das 24 orientadoras pedagógicas 9% mencionavam que uma das dificuldades era mediar às relações interpessoais. Embora Deák (2004, p. 146) mencione que o caminho para superar as divergências inerentes das relações interpessoais seria o profissional “[...] assumir a liderança democrática [...] para saber trabalhar com as relações interpessoais resolvendo conflitos, mantendo e melhorando sua comunicação com todos os profissionais da unidade escolar [...]”, não é o que revela o dado coletado.

Continuando com as análises dos condicionantes que desafiam a atuação das OPs na função, em quarto lugar com 6,9% destacam a dificuldades de efetivar a formação continuada dos docentes na unidade escolar, conforme demonstram os trechos abaixo.

Convencer o corpo docente da necessidade de estudo, orientar sobre o trabalho com a diversidade. (OP.9).

Falta de professores nas formações de HTPC. (OP.12).

Nem sempre os profissionais estão dispostos a ouvir e refletir sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem. (OP. 20).

Número elevado de ausências em momentos de formação, como nas HTPCs. (OP. 21).

De acordo com as indagações expostas nota-se a preocupação vivenciada em assegurar a participação dos pares no HTPC, considerando um espaço rico para trocas de conhecimentos, aprendizagem e planejamento pedagógico. Nesse sentido, é válido que as OPs mobilizem ações que efetive formação continuada centrada na escola que dialogam com Mendes (2011, p. 102) “[...] uma necessidade do grupo, para não ser algo

meramente formal.”, pois, as OPs devem considerar que o HTPC não é um espaço/tempo estático, mas, construído em coletivo.

Outra possibilidade para estimular a participação dos pares em momentos destinada à formação continuada centrada na escola conforme aponta Mendes (2011, p.99) é o profissional “[...] colaborar ofertando bibliografias afins, discutindo procedimento e sequência didática, no intuito de orientar o trabalho dos professores.”.

Em quinto lugar, a categoria destacada com 6,9% na fala das OPs aponta como dificuldade no desenvolvimento de seu trabalho a rotatividade de professores que a rede municipal de Presidente Prudente vivência. Fato que causa uma sobrecarga de trabalho para as OPs, pois em grande parte devem assumir o trabalho docente, retomar as formações que estão em andamento, causando, uma limitação em efetivar um trabalho com qualidade e promover o andamento da formação continuada sem encontrar obstáculos que poderiam ser evitados, conforme afirma os trechos retirados das respostas das OPs que participaram da nossa pesquisa.

Rotatividade de professores, dessa forma não conseguiu avançar na formação, tendo sempre que estar voltando a abordar os assuntos já trabalhados nas formações do ano anterior. (OP.17).

Rotatividade de professores. (OP. 18).

Com isso, as OPs acabam assumindo eminentemente funções com demandas imediatistas que vão surgindo no ambiente escolar. Lourenço (2020, p.46) constatou que as pesquisas que discutem a temática da orientação pedagógica revelam que 80% dos OPs de sua pesquisa definem a função dos OPs na escola com metáforas, “como: faz tudo; apagador de incêndios; bombeiros [...]”.

Conseqüentemente a rotatividade de funcionários e docentes na instituição escolar não é o único obstáculo enfrentado no exercício de orientação pedagógica, pois, conforme exposta na tabela XX a desorganização advinda da Secretária Municipal de Educação refletem diretamente no desenvolvimento do trabalho das OPs, pois, com 4,6% das participantes indicaram que este contexto interfere em sua atuação e conforme os trechos retirados das respostas das participantes demonstram essa realidade.

[...] falta de organização da Secretaria Municipal de Educação. (OP.1).

A falta de estrutura de Rede no Município. (OP.19).

O mesmo obstáculo aparece na pesquisa de Deák (2004, p. 115) com o percentual de 16% na qual das 24 OPs que responderam essa questão sete delas “[...] atribuem as dificuldades encontradas no desempenho de seu papel ao pouco investimento e incentivo que recebem por parte da SEDUC.”.

Sendo assim, é possível comprovar que o coordenador pedagógico, profissional que atua na Seduc, que é designado para acompanhar o trabalho das OPs tem sido, tanto quanto negligenciado, ademais, é fundamental reforçar o posicionamento de Deák (2004, p.152) a qual afirma que “É fundamental [...] a SEDUC assuma a responsabilidade de pensar, planejar e executar um processo de formação articuladora, sistematizado e contínuo que atenda a realidade das nossas unidades escolares [...]”, a fim de contribuir com o trabalho das OPs para lidar com os professores e a equipe escolar.

Outro condicionante que as OPs relatam ser desafiador na atuação é resultado da escassez de materiais pedagógicos para auxiliar o desenvolvimento e planejamento da formação continuada dos professores centrada na escola com intuito de estimular os docentes a trabalhar com os recursos concretos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos resultado que podemos perceber nos trechos a seguir.

Falta de material pedagógico. (OP.13).

Dificuldades de trabalhar com falta de materiais pedagógicos. (OP.21).

O mesmo desafio é levantado pelos coordenadores pedagógicos que participaram e contribuíram para a coleta de dado do trabalho de Arribas (2008), a qual das 55 participantes que atua na função na Rede Municipal de Educação de Recife 27,2 % afirma enfrentarem a mesma problemática vivenciada na unidade escolar de Presidente Prudente, dado que demonstra a importância dos entes federativos em âmbito federal, estadual e municipal em investirem na educação pública e promover recursos materiais e humanos para as unidades escolares promover com dignidade o funcionamento e a função da escola pública, entretanto, é necessário mencionar que essa luta é uma conquista que não é possível somente com o trabalho do OP é necessário à participação de todos os sujeitos que compõem a equipe escolar.

[...] visto que os problemas educacionais não se resolvem definitivamente apenas no âmbito da própria escola cabe [...] buscar

engajamento sindical e/ou partidárias a fim de lutar pelas mudanças necessárias das condições de ensino e de vida para os trabalhadores. Em outros termos: abster-se de participar das lutas sindicais é, na prática, consentir que o ensino seja empobrecido, barateado. Revela, no fundo, um descompromisso com a qualidade do ensino. (Silveira, 1995, p. 29).

A última categoria obtida com o percentual de 4,6% que desafia o trabalho das OPs na unidade escolar é a dificuldade pedagógica específica para o atendimento dos alunos laudados. Conforme os trechos abaixo.

Avançar o processo de aprendizagem dos alunos que necessitam de acompanhamento de profissionais específicos (fono, psicólogo etc), pois, quando há essa necessidade a escola fica à mercê da organização e comprometimento da família em buscar ajuda. (OP.13).

Falta de atendimento para alunos com suspeita de deficiência ou com necessidade de atendimento especializado de fonoaudióloga, psicóloga, neuro, entre outros. (OP.17).

Dessa forma, uma possibilidade, visto que o OP tem a função de articular os diversos segmentos que compõem a unidade escolar, conforme Lourenço (2020, p. 32) explica é o OP “[...] articular os professores da sala de ensino regular e da sala de recursos multifuncionais; escola e profissionais de outras áreas e instituições que já desenvolveram trabalho com o aluno [...]” público alvo da educação inclusiva. Além disso, Lourenço (2020, p. 32) conclui que “esse exemplo possibilita compreender o quanto a função articuladora é fundamental para que os processos educativos tenham êxito e possibilitem a aprendizagem do aluno, confiança da família, formação dos professores [...]”.

4.2.6 Conquistas na atuação das Orientadoras Pedagógicas no Município Investigado

Este tópico tem por finalidade mapear as conquistas alcançadas pelas professoras que no ano de 2023 exerceram a função de orientação pedagógica nas unidades escolares municipais de Presidente Prudente/SP.

Em relação às conquistas e alegrias na atuação como OPs foi possível estabelecer sete categorias, como evidencia a Tabela 10 a seguir.

Tabela 10: Conquistas/Alegrias na atuação de OP

Categorias	Freq.	%
Contribuir com a formação contínua dos docentes no ambiente escolar e no avanço no ensino e aprendizagem dos estudantes.	17	77,2%
Efetivar em sua atuação na função princípios da gestão democrática previsto na LDB 9.394/96.	02	9,0%
Relação e participação das OPs com os responsáveis dos alunos.	02	9,0%
Avaliar o avanço dos alunos nas avaliações internas e externas	02	9,0%
Conhecer o funcionamento escolar como um todo.	01	4,5
Conscientizar a equipe docente em relação à função da escola, criança e aprendizagem.	01	4,5
Total de respostas	22	100%

Fonte: Autor, 2023

É latente e satisfatório alcançar a partir dessa questão resultados que fortalece a compreensão da importância do orientador pedagógico como profissional que tem a função de desenvolver processos formativos centrada na escola, acompanhar e auxiliar o trabalho do professor, acompanhar o desenvolvimento, rendimento e assiduidade dos alunos, buscar trabalhar dentro do possível com os pares a compreensão da função social da escola pública, concepção de criança e aprendizagem, construir diálogo com os familiares dos estudantes e estratégias para promover a gestão democrática na escola.

A primeira categoria destacada com 77,2% pelas participantes revela quão é especial perceber os avanços dos docentes e dos alunos como fruto do seu trabalho na função, seja em momentos de formação continuada destinada como tempo espaço para HTPC, seja em visitas em sala de aula, ou a partir das conquistas e avanços dos estudantes e estabelecimento de rotina na escola. Conforme sistematizado abaixo.

[...] já consegui estabelecer uma organização nas questões pedagógicas que estabelecem rotina para os professores, alunos, familiares e na escola como um todo. (OP. 01).

Acompanhar a evolução dos estudantes e profissionais. (OP.2).

Acompanhamento de desenvolvimento dos alunos, propondo estudo e orientações para o avanço. (OP.3).

Acredito que tenha conseguido ajudar alguns professores. (OP.6).

Incentivo a leitura dos alunos. (OP. 7).

Avanços dos alunos e harmonia da aprendizagem (OP.8).

Participar das discussões com os grupos e ver os avanços dos alunos como um todo. (OP. 9).

O avanço dos alunos [...]. (OP.10).

Ver nas temáticas discutidas e desenvolvidas com os professores os resultados nas avaliações das crianças [...](OP. 12).

Acompanhar o crescimento dos alunos e também dos professores. (OP.14).

Poder contribuir para um trabalho melhor dos professores e desenvolvimento dos alunos. (OP.15).

Ver o avanço dos alunos e dos professores. (OP. 16).

Conseguir contribuir com a formação não só da equipe pedagógica, mas como dos alunos. (OP.17).

Contribuir para melhorar a prática docente e a aprendizagem dos alunos. (OP.18).

Fortalecer o grupo, promovendo a conscientização do atendimento e sucesso dos alunos. (OP.19).

Organização e formação dentro das HTPCs. (OP.21).

Ver as crianças de sua escola avançando na aprendizagem, sabendo que isso é um trabalho de equipe. (OP.22).

Assim é possível defender que a construção da identidade das professoras que atua na função de OP é concebida como formadora de formadores, ou seja,

[...] a função formadora deve ter centralidade na formação dos professores, profissionais que trabalham diretamente com os estudantes, planejam, executam, avaliam, refletem, redirecionam os processos de ensino com foco na aprendizagem dos estudantes, portanto é o principal agente para que as ações e processos se efetivem na prática. (Lourenço, 2020, p. 34-35).

Com os trechos e citações é possível constatar que os avanços e conquistas alcançadas no percurso de sua atuação a dimensão formadora desenvolvida e efetivada no processo que defendem conquista alcançadas, seja, efetivando uma cultura de rotina na equipe seja destacando que foi possível visualizar os avanços dos professores na sala de aula e contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, além de assegurar a participação dos pares no espaço/tempo destinado para a HTPC.

Portanto, os dados que revelam a centralidade formadora o desse profissional que tem o cargo de professor, mas é eleito com um mandato de 03 anos para exercer a função de OP e garantir a formação continuada da equipe centrada na escola.

A segunda categoria constatada com 9,0% nas respostas concedidas foi mencionada em poder sentir alegrias em contemplar em sua atuação ações que caminhe na direção de tornar a escola mais democrática e participativa na tomadas de decisões que comprometem o funcionamento da instituição, essa análise pode ser visualizada nos trechos exposta a seguir.

Conseguir realizar uma gestão democrática, leve, mantendo a equipe engajada e animada em desempenhar o trabalho da melhor forma possível, buscando sempre os melhores resultados, com comprometimento, conhecimento, alegria e amor. (OP.13)

Ver as crianças de sua escola avançando na aprendizagem, sabendo que isso é um trabalho de equipe. (op.22).

A terceira categoria com 9,0% evidencia que a orientadora pedagógica em sua atuação declara a felicidade de conquistar e garantir a participação dos familiares dos alunos em participar e acompanhar a vida escolar dos seus filhos e construir vínculo com a família, além de perceber o retorno e enxergar o processo que os responsáveis dos alunos constroem com a escola, ou seja, o processo de pertencimento do espaço escolar.

O dado exposto são conquistas de OPs que desenvolvem a função em unidades que ofertam a etapa da educação infantil e AIEF.

Galão (2022, p. 25) salienta que o OP deve considerar:

As peculiaridades desta etapa da educação da Educação Básica requer conhecimentos específicos para desenvolver ações juntamente com os professores, diretores e famílias voltadas ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Justifica que nessa etapa da educação básica é de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança a construção da relação escola e família para promover e efetivar a dimensão do cuidar e o educar.

Participar de reuniões com as famílias e ouvir o quanto estão satisfeitos com o trabalho desenvolvido na escola. (OP.20).

A relação de afetividade construída com as crianças e as famílias, que resulta na confiança entre família e escola. (OP.21).

Outra categoria com 9,0% refere-se em constatar os avanços dos alunos nas avaliações internas e externas, conforme demonstra os trechos abaixo.

Observar a escola tendo um bom desempenho tanto nas avaliações internas como externas. (OP. 11).

Ver nas temáticas discutidas e desenvolvimentos com os professores os resultados nas avaliações das crianças [...]. (OP.12).

Entretanto, não foi possível constatar o que as participantes entendem por avaliação, qual o objetivo da avaliação interna e externa no contexto educacional, quais os critérios mobilizados para avaliar os alunos e quais os instrumentos avaliativos utilizados.

Ressaltamos que no campo educacional a discussão referente à avaliação da aprendizagem é ambígua entre os teóricos. O primeiro aspecto condiz sobre o que o docente entende como processo de avaliação da aprendizagem, e os critérios para avaliar, pois conforme afirma Bastos (2008, p. 107) o processo de avaliar é definido como “[...] momento delicado em que o professor vai atribuir nota ou conceito ao aluno e essa tarefa nem sempre é realizado com critérios.”.

Outro aspecto é referente às avaliações externas que tem a finalidade de adequar o sistema educacional às reformas neoliberais que buscam meios de controlar os processos educacionais.

Tolentino (2007) e Conceição (2008) afirmam que o propósito das avaliações externas é fundamentado em base da eficiência e eficácia que buscam medir a qualidade da educação, a partir de princípios da produtividade e da competitividade com resultados que promovem o sucesso do ensino brasileiro, destaca Tolentino (2007, p. 105) “A produtividade ocorre em detrimento da qualidade”.

Outra categoria analisada com 4,5% revela alegria que a função proporcionou a OP conhecer o funcionamento da escola como um todo, nesse sentido, o pressuposto mencionado por Libâneo; Oliveira; e Toschi (2012, p. 450) que para conhecer o funcionamento da escola pública é preciso o “[...] melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade [...]”.

Em sequência outra categoria analisada com 4,5% destaca alegria da conquista em conscientizar a equipe docente da concepção escola, aprendizagem e criança, porém, não descreve, a concepção de escola que defende, não revela o que define por aprendizagem e muito menos a definição de criança em sua concepção, trecho destacada abaixo.

Compartilhar a concepção da função da escola, da criança e da aprendizagem. (OP.19).

Acreditamos que Silveira (1995) contribui para compreender a concepção de escola, aprendizagem e criança, pois, inicia a discussão que a sociedade é dividida em duas classes com interesses antagônicos e por isso a escola apresenta funções contraditórias na sociedade. Silveira (1995, p. 25) afirma que a escola “[...] ao mesmo tempo em que reproduz a desigualdades, também colabora para sua superação.”, portanto, para a escola superar as desigualdades sociais e lutar para a libertação da classe oprimida é necessário promover a classe trabalhadora que ocupa o espaço da escola pública, recursos e meios que possibilitem

[...] o acesso aos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários para compreensão [...] da realidade em que vivem [...] para a luta pela libertação”, de nossas crianças e jovens que acessam a escola pública e que são precocemente excluídos e marginalizados por diversos mecanismos de reprodução e manutenção das desigualdades sociais. (Silveira, 1995, p. 25)

Assim defendemos que a concepção de escola, criança e aprendizagem, deve partir da análise que a sociedade a qual escola pública insere é dividida por classes com interesses antagônicas, portanto a função social da escola é lutar pela transformação e libertação da classe trabalhadora, e, sobretudo, através do acesso ao saber científico, portanto entendido como sinônimo de aprendizagem e criança, os alunos oriundos da classe trabalhadora que acessam a escola pública.

4.2.7 Formação Continuada para as Orientadoras Pedagógicas no Município Investigado

Para análise dos dados obtidos referente a esta questão é necessário retomar que conforme prevê o Estatuto do Magistério Municipal de Presidente Prudente o coordenador pedagógico que atua no espaço da Seduc tem como uma das atribuições acompanhar e planejar momentos de formação continuada específicas para as professoras que atua na função de orientadora pedagógica no município investigado.

Portanto, constatar que 90,9% das orientadoras pedagógicas que estavam na função de OP no ano de 2023 declararam que há momentos de formação continuada para quem estão desenvolvendo a função de OP.

Dado considerado uma conquista e possibilidade de participação e trocas de experiências e de um trabalho coletivo.

Nós temos formações quinzenais para o Ensino Fundamental (E.F) e para a Educação Infantil (E.I). Toda quinta-feira, das 8h às 17h, com 1h de almoço, ou seja, uma quinta formação é para OP do E.F e na outra para OP da E.I. Muitas vezes contribuem, já são avanços porque ficamos muito tempo sem formação, mas outras acabam engessando. [OP.1].

As formações são contínuas (semanalmente) todas com tema inerente ao cargo. [OP.2].

Formações continuadas que ocorrem quinzenalmente para Orientadores Pedagógicos da Rede alinhando BNCC, Currículo Paulista e o Plano de Ensino. [OP.3].

O que tivemos foram formações específicas relacionadas por exemplo a organização do PPP. [OP.4].

Os encontros de formação são quinzenais, com duração de 8 horas, o tema varia muito dependendo do encontro, pois depende da demanda da escola e da Seduc naquele momento. [OP.5].

Formações com os OP, a cada quinze dias, com carga horária de 08h, com os coordenadores. (OP.6).

Orientou sobre poucas atividades que devem ser realizadas pelo orientador. (OP.7).

Todas as quintas-feiras. (OP. 8).

Desde que assumi esta função participo de formações semanalmente com as coordenadoras e para mim todas sempre foram de grande contribuição. (OP.9).

As formações ocorrem quinzenalmente são pertinentes e relevantes. (OP.10).

Fazemos formações todas as quintas e os temas são conforme a necessidade da Rede. (OP.11).

As formações da Seduc para as escolas que atendem as duas etapas (EI e EF) são realizadas semanalmente às quintas-feiras. As formações levam em consideração as principais necessidades da escola, com temáticas que abordam o currículo adotado pela rede municipal e contribuem para o planejamento das pautas de formação da U.E. (OP.12).

As formações ocorrem às quintas-feiras, sempre voltadas às habilidades que devem ser trabalhadas em sala de aula, bem como os projetos e educação especial. São importantes, pois, norteiam o trabalho do orientador e possibilitam que o mesmo seja adequado conforme a realidade e necessidade da equipe docente. (OP.13).

Não. (OP.14).

Uma vez por semana temos formação com as coordenadoras pedagógicas, o que auxilia bastante sobre temáticas necessárias para reproduzir na escola. Exemplo: alfabetização, práticas de leituras etc. (OP.15).

Tem todas as quintas-feiras, durante 08 horas. (OP.16).

Somos convocadas nas quintas-feiras para formações. (OP.17)

Tive uma formação inicial em 2006 para Ops iniciantes. Foram vários encontros semanais, mas, não atendiam as necessidades para quem estava começando. (OP.18).

A formação continuada ocorre com a equipe da coordenação pedagógica com temas pertinentes ao trabalho nas escolas de acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. É relevante ao ter oportunidades de discutir e receber orientações para as diversas situações que ocorrem na escola. (OP.19).

A cada 15 dias, passamos por formações com os coordenadores pedagógicos da Seduc. (OP.20).

As formações são realizadas, em geral, quinzenalmente, com carga horária de 8h cada dia. Os temas são relevantes, contudo, por diversas vezes, os temas ficam soterrados com tantos assuntos aleatórios levados pelas próprias OPs, atrapalhando a formação como um todo. (OP.21).

Formações para orientadores pedagógicos que ocorrem semanalmente. (OP.22).

Verificar a assiduidade do coordenador pedagógico em relação ao acompanhamento do trabalho com o orientador pedagógico evidencia o avanço em relação aos resultados levantados na pesquisa de Deák (2004) que destaca o quanto as orientadoras pedagógicas se queixavam da necessidade do acompanhamento e auxílio por parte do coordenador pedagógico que ficavam tanto quanto a desejar.

Outro aspecto condizente que verificamos que mesmo havendo o consenso de 90,9% das participantes em relação do dado a qual afirmam a existência de formação contínua para as orientadoras pedagógicas promovida pela Seduc e coordenada pelo coordenador pedagógico 9,0% das participantes afirmam ao contrário.

Há participante que alega que vivenciou a existência de formação continuada para as OPs que atuam em Presidente Prudente no ano de 2006 quando iniciou a desenvolver a função, além disso, destaca que as formações não atendiam às necessidades das OPs que estavam ingressando na função.

Não. (OP.14).

Tive uma formação inicial em 2006 para Ops iniciantes. Foram vários encontros semanais, mas, não atendiam as necessidades para quem estava começando. (OP.18).

De acordo com os resultados da pesquisa realizada por Lourenço (2020) que teve a finalidade de compreender os desafios vivenciados pelas orientadoras pedagógicas em início de carreira constatou que mesmo considerando suficientes os requisitos mínimos para o ingresso seja formação em ensino superior e a experiência mínima de 03 anos na docência, os OPs em início de carreira enfrentarão dificuldades em atuar no espaço e tempo da coordenação e orientação pedagógica, pois, é evidenciado que ainda:

[...] tendo a mesma formação do professor, é possível que o OP se depare com um campo de atuação para o qual não está preparado, e onde as experiências docentes não são suficientes para indicar os caminhos para uma atuação focada nas ações de articular, formar e transformar. (Lourenço, 2020, p. 31).

Diante desse contexto é importante considerar conforme Lourenço (2020) e Deák (2004) defendem a existência da necessidade de construir política pública que visa auxiliar os OPs iniciante na função através de formação continuada que atendam as demandas e dificuldades relacionadas no início de sua carreira na função pedagógica. Conforme, salienta Deák (2004, 148) “Acredito que a formação continuada deva contemplar um planejamento de atividades que tendam o orientador iniciante como aquele que está há algum tempo no desempenho do trabalho”.

Processo consciente de efetivação conforme (Lourenço, 2020, p. 71) afirma se considerar o “[...] plano de carreira [...], por concurso público dos profissionais [...] que atuam na orientação pedagógica, para que tenham condições de fortalecer o trabalho [...] sem rupturas periódicas [...] e acompanhamento das ações pedagógicas [...]”.

Conclui se que a análise dos dados coletados a partir do questionamento se havia formação continuada para as OPs no município, é, pertinente destacar em primeiro lugar a conquista da Rede municipal do Magistério que prevê uma política pública destinada a garantir espaço/tempo para formação continuada das profissionais que atuam nessa função.

É válido também ressaltar a importância de temas que não foram mencionados que julgamos ser importante para o planejamento e constituição da formação continuada dos profissionais que atuam nessa função a necessidade de elaborar formação continuada que auxiliem as orientadoras pedagógicas iniciantes na função e a possibilidade de articular um programa de formação continuada para as orientadoras pedagógicas que assegurem a participação de outras instâncias como parte do processo formativo dos orientadores pedagógicos. Assim, concluímos esta parte da pesquisa com a contribuição sistematizada na pesquisa de Deák (2004):

O programa de formação continuada com esse viés deve também prever atividades e eventos que a Seduc realizará sozinha e outros em que contará com parcerias com as universidades, das quais os grupos de pesquisa merecem destaque e incentivo, e com os sindicatos. (Deák, 2004, 148).

Dessa forma, concluímos o trabalho referente a função do orientador pedagógico no município de Presidente Prudente - SP e a reflexão da sua atuação no ambiente escolar.

Seção 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção é necessário retomar a problemática de pesquisa que embasou o processo de elaboração da dissertação cujo objetivo geral foi compreender a função das orientadoras pedagógicas que atuam nas escolas públicas de Presidente Prudente, a partir de suas vivências.

O primeiro objetivo específico foi identificar o que as produções acadêmicas apresentavam sobre o “coordenador pedagógico” e “orientador pedagógico” para tanto, realizamos a pesquisa bibliográfica fundamentada em Lima e Mioto (2007) conforme descrita anteriormente.

Constatamos que a centralidade do trabalho do coordenador/orientador pedagógico é planejar, organizar e sistematizar momentos de formação continuada em serviço aos professores nas escolas públicas em que atuam, considerando o contexto das unidades escolares. Essa formação continuada em serviço ocorre predominantemente no espaço/tempo que são definidas como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) ou mesmo em horários reservados para visitas nas salas de aulas dos docentes. Deák (2004, p.147) defende ser “compreensível, portanto, que apareçam necessidades como aprender a preparar e organizar as HTPCs e reuniões, [...] como competências básicas [...] da função”. Com isso, o coordenador pedagógico/orientador pedagógico deve aprender estratégias que são fundamentais em sua atuação para lidar com os processos formativos dos professores em serviço centrado na escola.

As produções acadêmicas analisadas apontam que o coordenador/orientador pedagógico vivencia dificuldades na construção de sua identidade profissional, principalmente devido à ausência de definição em legislação federal sobre as suas atribuições e a nomenclatura designada a esse profissional. Cada estado e município tem autonomia para estabelecer legislações que definam a nomenclatura para esse profissional, suas respectivas atribuições, as formas de ingresso, a formação adequada, o que resulta em uma diversidade quando analisamos esse profissional em âmbito nacional.

Por exemplo, foi possível evidenciar que há duas formas de exercer o trabalho na coordenação pedagógica e/ou orientação pedagógica. Uma forma é sendo admitido através de concursos públicos de provas e título, portanto, concebida como cargo e, a outra maneira de ser admitido é exercer por um determinado período a função, sendo

professor efetivo e que tenha no mínimo de dois a três anos de experiência na docência em sala de aula.

Para atingir o segundo objetivo específico que consistiu em “traçar o perfil das orientadoras pedagógicas que atuavam na escola pública dos AIEF em Presidente Prudente” elaboramos, aplicamos e analisamos um questionário fundamentado em Viera (2009) e Chaer; Diniz e Ribeiro (2011) apresentado anteriormente. Esse questionário, também contribuiu com o cumprimento do terceiro objetivo específico que foi “refletir sobre a função das orientadoras pedagógicas a partir dos dados pesquisados”.

A partir do questionário elegemos categorias chaves para alcançar tais objetivos, como: perfil pessoal, perfil da formação da Educação Básica e Educação Superior, experiência como professor e OP, motivação para ocupar a função de OP; compreensão da função de OP; desafios na atuação de OP; conquistas e alegrias na atuação de OP e formação continuada para os OPs.

Ressaltamos que encontramos estudos sobre o município e o profissional investigado em nossa pesquisa que enriqueceram o processo de análise.

Em relação ao perfil das OPs a partir dos dados coletados no questionário afirmamos que 95,5% são do sexo feminino, 79% são casadas, com predominância para a religião católica e se autodeclaram com a cor de pele branca. Em relação à formação 86,4% das OPs tiveram a formação no Ensino Fundamental no espaço da escola pública e 90,9% afirmam ter concluído o Ensino Médio inteiramente em instituições públicas. Dentre os quais 59,1% cursaram o CEFAM. O grupo predominantemente obteve a formação em nível superior no curso de Pedagogia na FCT/Unesp. Em relação à formação em nível de pós-graduação os resultados evidenciam um perfil de 59,1% das OPs que participaram da pesquisa optaram em aprofundar a sua formação em cursos *lato-sensu*, em formato de especialização.

Em relação atuação na função de OP no município dos 22 participantes da pesquisa 4,5% declara estar menos de um ano na função, 50% atuam na função entre 1 a 3 anos. Dado que demonstra que predominantemente os participantes dessa pesquisa estão em seu primeiro mandato como OPs. Ainda em relação a função 18,2% alegam estar na função entre 3 a 5 anos, ou seja, estão no segundo mandato e 13,6% afirmam atuar na função entre 5 a 7 anos, logo, no terceiro mandato e outros 13,6% atuam há mais de 10 anos.

Ao discutir sobre as motivações que levaram as participantes a exercer a função de OP, identificamos que 44,8% acreditavam ser possível contribuir com os momentos formativos dos docentes na sua unidade escolar e 31% foram impulsionadas na busca do crescimento pessoal e profissional.

Em relação à função os dados destacam que 37,2% definem a função do OP como auxiliar, mediar, orientar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido na unidade escolar. Temos duas categorias com a mesma porcentagem 25,5% que conceituam sua função na centralidade em preparar, presidir, acompanhar e atuar com processos formativos dos docentes na escola e, a outra categoria foca na contribuição e acompanhamento dos avanços dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Ao identificar as dificuldades no desenvolvimento da função de OP 32,5% destacam a falta de tempo para atuar centralmente em suas atribuições, 20,9% se queixam do excesso de demandas burocráticas.

Quanto às alegrias na função como OPs 77,2% declaram visualizar as contribuições dadas na formação continuada dos docentes que oportunizaram aos alunos o avanço em seu processo de ensino e aprendizagem. Respectivamente com 9% há três categorias sistematizada a satisfação de efetivar princípios da gestão democrática previsto na LDBEN/96, o avanço na relação do trabalho da escola com os familiares dos alunos e, os resultados positivos nas avaliações internas e externas, evidenciando o avanço na aprendizagem dos estudantes.

Finalizamos o questionário indagando sobre o processo de formação continuada em serviço do OPs da Rede Municipal de Presidente Prudente/SP e notamos a existência de um programa formativo semanal pelo SEDUC, sendo uma semana destinada para as OPs que atendem a EI e outra semana para as OPs que atuam no AIEF.

Os dados da pesquisa evidenciam que o OP é um profissional definido como formador de formadores por oportunizar aos professores um processo formativo caracterizado como formação continuada em serviço que não tem o intuito de sanar as lacunas da formação inicial, ao contrário, conscientizar os docentes que a formação é um processo contínuo que ocorre diariamente em momentos de estudo, preparação e planejamento das aulas, priorizando momentos de reflexão e trocas com a equipe.

Concluindo a pesquisa apresentamos alguns apontamentos para a reflexão sobre a função das OPs que atuam-na rede municipal de Presidente Prudente.

Constata-se que a rede municipal de educação a partir do seu processo histórico conseguiu avançar e inserir em sua organização, estrutura e funcionamento educacional o profissional que tem a responsabilidade de acompanhar e auxiliar o professor no contexto de suas práticas pedagógicas.

A investigação evidencia que, de forma geral, os participantes que estavam na função de OP em 2023 compreendem sua função, mesmo não tendo uma formação específica, destacam que devem desenvolver processos de formação continuada dos professores no espaço da escola e que devem contribuir com o avanço da aprendizagem dos estudantes.

A ausência de formação específica para atuar como OPs constitui-se como fragilidade, o que precisa ser analisado pela Seduc e, também, pelos cursos de Pedagogia.

Seria interessante pensar numa parceria entre a universidade e a Seduc com o intuito de auxiliar os OPs a compreenderem sua função junto à formação continuada de professores para garantir aos alunos o acesso e a permanência da qualidade e excelência do processo de ensino e aprendizagem como instrumento de transformação social.

Acreditamos que a construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar organizado pelo OP de modo coletivo, priorizando a reflexão sobre o papel social da escola pública contribuiria para alcançarmos a qualidade no ensino e uma formação crítica e emancipatória para nossos estudantes.

Concomitantemente surge a reflexão sobre qual a concepção de currículo adotada pelo município para orientar o processo de ensino e aprendizagem na escola pública? Quem definiu?

Ressaltamos que a discussão sobre o PPP , o currículo e o papel da escola pública impactam diretamente na reflexão sobre a função e atuação dos OPs.

Consequentemente os sujeitos que exercem a função de OP vivenciam uma instabilidade na identidade profissional, pois, têm o cargo de professor que por um determinado período atua na função de OP, ou seja, não são especificamente formados para atuar na orientação pedagógica, mas, sim formados para atuar na docência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Diores Santos. **Poder Político local no populismo: Presidente Prudente, 1928-1959.** Presidente Prudente: Impress, 1996.
- ALVES, Andréa Ramires. **Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental I na área de matemática.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- AMORIM, Neuraci Rocha Vidal. **Coordenação pedagógica durante a HTPC: as interpretações do coordenador, da professora-pesquisadora e das prescrições.** 2017. (Mestrado em Estudos Linguísticos) – São José do Rio – IBILCE – Instituto de Biociência, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2017.
- ANDRADE, Soraya Souza de. **Prática de coordenação pedagógica e concepções acerca da atuação em psicologia escolar: desvendando um contexto, repensando caminhos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.
- ANTUNES, Marley Eloisa Gonçalves. **A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
- ARAÚJO, Catarina Pereira de. **O trabalho conjunto entre docentes: uma possibilidade de mudanças na prática pedagógica.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. **A função de coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino do Recife.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
- BASTOS, Maria, de Fátima. **Formação e exercício profissional de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental: relações entre o Projeto do Curso de Pedagogia da LPP/UEG e a prática pedagógica observada na escola.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 20 fev. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 20 fev. 2024.

CAIN, Alessandra Aparecida. **O atendimento ao ensino fundamental**: análise de parcerias de dois municípios paulistas e o setor privado na aquisição de sistema de ensino. 2009. Dissertação (Mestrado) – Rio Claro - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2009.

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves. **A coordenação pedagógica em questão**: diálogos nos círculos de debates. 2010. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Coordenação pedagógica e reuniões de conselho de classe**: notas para (en)cantar a formação docente. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2018.

CARVALHO, Lusinete França de. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: um enfoque histórico-cultural. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CASEIRO, Luzia, de Lourdes. **A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional docente**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Revista Evidências**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266. 2011.

CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **Instrumentos de avaliação formativa**: panorama e percepção docente. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

CONCEIÇÃO, Josefa da. **As tramas das políticas educacionais locais**: entre silêncios, as vozes das professoras: estudo de caso de um município alagoano. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2008.

DEÁK, Simone Conceição Pereira. **Os desafios na construção da política de formação de professores continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de educação de Presidente Prudente – SP**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente - SP, 2004.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; FURKOTTER, Monica; MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores críticos-reflexivos. Presidente Prudente: Ed. Unesp. 2010.

FERNANDES, Rosana César de Arruda. **Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica**: uma teia tecida por professores e coordenadores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GARCIA, Valéria Grecov. **Coordenação pedagógica**: um estudo em representações sociais. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jatáí, 2018.

GOMES, Maria do Socorro Ferreira. **A gestão pedagógica no horário coletivo e os desdobramentos na sala de aula**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GOUVEIA, Beatriz Bontempi. **Formação dos coordenadores pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA**: uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

GRIBEL, Deborah Senid. **Coordenação Pedagógica**: entre o desejado e o vivido. 2014. Dissertação (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/797>. Acesso em: 13 abr. 2021.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos pretos e pardos e no nordeste**. Agência IBGE notícias: estatísticas sociais, 2023. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>>; Acesso em: 20 fev. de 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cor ou raça X Grupo de idade**. IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual- 2º semestre, 2022. Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7112#resultado>>; Acesso em: 20 fev. de 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa do Estado de São Paulo**: Mapa estadual. São Paulo: IBGE, 2023. 1 mapa, colo; 79x95 cm. Escala 0.40.80. Disponível em: < https://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_tematicos/mapas_do_brasil/mapas_estaduais/politico/sao_paulo.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Em 2022, rendimento-hora dos trabalhadores brancos (R\$ 20,0) era 64,4% maior que o dos pretos ou pardos (R\$ 12,4)**. Agência IBGE notícias: estatísticas sociais, 2023. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38543-em-2022-rendimento-hora-dos-trabalhadores-brancos-r-20-0-era-61-4-maior-que-o-dos-pretos-ou-pardos-r-12-4>>; Acesso em: 20 de fev. de 2024.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento.** Agência IBGE notícias: estatísticas sociais, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com as professoras no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no Município do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, 2012. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 Dec. 2020.

LINS, Cristina Pires Dias. **A função do coordenador pedagógico na implementação do pacto nacional pela alfabetização na idade certa em escolas da rede municipal de Dourados/MS (2012-2017).** 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Educação e relações étnico-raciais no Brasil: As contribuições das leis 10639/2003 e 11645/2008 para a descolonização do currículo escolar. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 553-571, 2014.

MEC, Ministério da Educação. **Em três anos, Leis de Cotas tem metas atingidas antes do prazo.** Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35544-lei-de-cotas#:~:text=Em%20tr%C3%AAAs%20anos%2C%20Lei%20de,h%C3%A1%20algo%20mais%20a%20comemorar>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MEDEIROS, Danyela Martins. **Coordenação pedagógica: elementos instituintes e instituídos na construção da profissionalidade docente no DF.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

MENDES, Lenarde Nascimento dos Santos. **Hora de trabalho pedagógicos (HTP): espaço/tempo de formar e ser formado?** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2**, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

MUNDIM, Elisângela Duarte Almeida. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico: processos e interações.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. **O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos/SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Luciane Aparecida de. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

OLIVEIRA, Maria Eduarda Peres de. **A coordenação pedagógica como espaço de formação continuada de professores dos anos iniciais no contexto Ensino de Ciências.** 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PARDINI, Marisa Ribeiro Silva. **O ensino de artes na educação básica em tempos de avaliação educacional: um estudo de caso em uma escola pública estadual paulista.** 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010.

PERINI, Renata Livia Soares. **O coordenador pedagógico e a formação de professores alfabetizadores no município de São Paulo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

PIRES, Edi Silva. **Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 79/99, de 14 de dezembro de 1999.** Dispõe o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Presidente Prudente, SP: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, 14 dez. 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Regimento comum das escolas municipais de Presidente Prudente - SP,** Presidente Prudente, SP: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente 1999.

RINALDI, Renata Portela. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online.** 2009. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos - UFSCar. São Carlos, 2009.

SALES, Juliana Azevedo Campos. **Relações de gênero no exercício da coordenação pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SALOMÃO, Cátia Juliana Rodrigues. **Possibilidades de interlocução da coordenação pedagógica com o professor de educação especial na organização e desenvolvimento do trabalho docente**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós – Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação, Santa Maria, RS, 2019.

SANTANA, Marcela Lopes de. **Conversas de corredores: coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2019.

SANTOS, Gislaíne Aredes Soares dos. **Bom professor: refletindo aspectos teóricos e práticos**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, 2023.

SANTOS, Lucimar Marchi dos. **Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e ações de coordenadoras pedagógicas escolares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.

SAVIANI, Demeval. **Escola e Democracia**. 32. ed. Campinas: Autores Associados. 1996.

SILAZAKI, Raquel Pozzenato. **O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós - Graduação em Educação, Faculdade de Ciência e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Presidente Prudente, SP 2017.

SILVA, Caroline Nunes. **Organização da ação docente como produção subjetiva: estratégias de apoio para atender as necessidades educacionais dos alunos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, Claudia Heloisa Schmeiske da. **Leitura na escola: as contribuições da coordenação pedagógica na formação de leitores competentes**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SILVA, Edimar Aparecido da. **Educação pública municipal de Presidente Prudente - SP: Políticas, narrativas e sentidos**. 2022. Tese (Doutorado)- Programa de Pós - Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Campus de Presidente Prudente, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, SP, 2022.

SILVEIRA, Renê José Trentin. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, 1995.

TAMASSIA, Silvana Aparecida Santana. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: desafios e possibilidades**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TOLENTINO, Maria Antônia Honório. **Educação continuada e trabalho docente no bloco inicial de alfabetização: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VASCONCELOS, Vângela do Carmo Oliveira. **Práticas de letramento docente na coordenação pedagógica: reflexões sobre formação continuada no contexto escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VIEIRA, Sônia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009. Disponível em: [https://www.academia.edu/44305827/Como_Elaborar_Question%C3%A1rios?auto=do](https://www.academia.edu/44305827/Como_Elaborar_Question%C3%A1rios?auto=download)wnload. Acesso em: 20 ago. 2023.

VILA, Ana Lucia Iglesias. **Formação continuada na escola: como os professores dos anos iniciais do ensino fundamental interpretam os resultados da Prova Brasil**. 2012, Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

XAVIER, Josimara. **A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A- Ofício encaminhado para SEDUC no dia 17/04/2023

Presidente-Prudente/SP, 17 de abril de 2023

Exma. Sra. Secretária,

Eu, PEDRO LEONARDO DE ALMEIDA, residente na Rua José Dias Cintra, Vila Ocidental, em Presidente Prudente, SP, venho, por meio deste, solicitar o fornecimento de documentos legais sobre o histórico da Seduc e do cargo e função do orientador pedagógico do município e a permissão para a realização da entrevista narrativa com os orientadores pedagógicos do município que atuam no ensino fundamental, anos iniciais, fundamentada em Bauer (2000).

Meu objetivo é coletar dados para a minha dissertação de mestrado que tem como foco os orientadores pedagógicos, tal, pesquisa tem como título “Orientador pedagógico: possibilidades para atuação crítico-reflexiva na escola pública” e tem como objetivo principal analisar as possibilidades de atuação crítico-reflexiva do orientador pedagógico, a partir desses profissionais que atuam na escola pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos elencamos compreender o que as pesquisas acadêmicas apresentam sobre a temática, traçar o perfil dos orientadores pedagógicos de Presidente-Prudente/SP e compreender a atuação desses profissionais na escola pública do ensino fundamental, anos iniciais do município.

Portanto, para alcançar o meu segundo objetivo é traçar o perfil dos orientadores pedagógicos solicitar tais documentos: resoluções que tratam sobre a forma de escolha do cargo e função do orientador pedagógico, documentos legais que tratam sobre a caracterização do cargo e função desse profissional, documentos e acervos que relatam sobre o histórico da Secretaria Municipal de educação e para atingir o meu terceiro objetivo é compreender atuação dos orientadores pedagógicos, a partir, das narrativas desses profissionais solicito a permissão para realizar a entrevista narrativa com suporte metodológico Bauer (2000).

Ademais, me encontro à disposição para elucidar quaisquer dúvidas que possam surgir.

Atenciosamente,

Assinatura do pesquisador:

Dr. Pedro Renato de Almeida

Assinatura da Orientadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be a stylized name, possibly starting with 'C' and 'A'.

Apêndice B. Roteiro do questionário

Prezado (a) Orientador (a) Pedagógico (a), Ao responder este formulário, você estará contribuindo para a realização da minha pesquisa de mestrado, que trata em discutir a função e possibilidades de atuação do (a) OP na escola pública. A primeira etapa consiste no preenchimento deste questionário que visa traçar o perfil dos (as) OP que atuam nas escolas municipais de Presidente Prudente-SP. Portanto, peço cinco minutos do seu tempo para colaborar com minha pesquisa. Agradeço antecipadamente sua contribuição e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos. Atenciosamente, Pedro Leonardo de Almeida (Orientado da Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima - FCT/Unesp).

Perfil social do (a) participante

1- Qual seu estado civil?

- Solteiro (a)
- Casado (a) ou mora com o (a) companheiro (a)
- Separado (a) ou divorciado (a)
- Viúvo (a)
- Outros...

2-Com que gênero você se identifica?

- Feminino
- Masculino
- Trans
- Travesti
- Não binário
- Outros...

3-Qual a sua idade?

4-Você tem alguma religião? Caso positivo, qual?

5-Qual a cor de pele que você se identifica?

- Amarelo
- Branco (a)
- Pardo
- Preto (a)
- Outros...

6-Assinale o número que possui de filhos (as):

- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- mais de 4 filhos

Formação básica e acadêmica do (a) participante

1-Sua formação no Ensino Fundamental (1º ao 9º anos) ocorreu?

- Inteiramente em escola pública
 - Parcialmente em escola pública e parcialmente em escola particular
 - Inteiramente em escola particular
 - Outros...
- 2- Sua formação no Ensino Médio (1° a 3° série do EM) ocorreu?
- Inteiramente em escola pública
 - Parcialmente em escola pública e parcialmente em escola particular
 - Inteiramente em escola particular
 - Outros...
- 3- Qual é sua formação em nível médio?
- Ensino Médio Regular
 - Habilitação Específica para o Magistério (HEM)
 - Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)
 - Ensino Médio com formação técnica/profissionalizante
 - EJA (Educação de Jovens e Adultos)
 - Outros...
- 4- Você possui formação em nível superior ?
- Sim
 - Não
- 5- Em caso positivo, na questão anterior, qual é seu curso de graduação no ensino superior? Ano de conclusão? Nome da instituição?
- 6- Você cursou a graduação de que modo?
- Presencial
 - Semi-presencial
 - EAD
- 7- Sua graduação em nível de ensino superior ocorreu?
- Em instituição pública
 - Em instituição privada
 - Parcialmente em instituição pública e parcialmente em instituição privada
 - Outros...
- 8- Você possui uma segunda graduação na Educação Superior?
- Sim
 - Não
- 9- Em caso positivo, indique o nome do curso e da instituição, o ano de conclusão e a modalidade (presencial, semipresencial ou EAD)
- 10- Assinale a quantidade de especializações que você concluiu (pós-graduação *latu sensu*):
- 0
 - 1
 - 2

- 3
- 4 ou mais

11- Em relação a pós-graduação stricto sensu- mestrado, assinale a opção mais adequada ao seu perfil:

- Não fiz
- Iniciei e interrompi
- Estou cursando
- Já defendi

12- Ainda em relação ao mestrado, assinale a opção mais adequada:

- Não fiz ou interrompi
- Cursando/ defendido em instituição pública
- Cursando/ defendido em instituição privada

13- Em relação a pós-graduação stricto sensu- doutorado, assinale a opção mais adequada ao seu perfil:

- Não fiz
- Iniciei e interrompi
- Estou cursando
- Já defendi

14- Ainda em relação ao doutorado, assinale a opção mais adequada:

- Não fiz ou interrompi
- Cursando/ defendido em instituição pública
- Cursando/defendido em instituição privada

Perfil profissional do (a) participante como professor (a)

1- Quantos anos de experiência profissional você possui na docência?

2- Assinale o caráter das instituições em que você já atuou como docente (se for o caso, é possível assinalar mais de uma opção):

- Pública
- Privada
- Filantrópica

3- Assinale as modalidades de ensino em que você já trabalhou (ou ainda trabalha) como docente (se for o caso, é possível assinalar mais de uma opção):

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental- Anos iniciais
- Ensino Fundamental- Anos Finais
- Ensino Médio
- Ensino Superior
- Educação de Jovens e Adultos-EJA
- Educação Especial- AEE

Perfil profissional do(a) participante como OP

1- A escola que você atua como orientador (a) pedagógico (a) é:

- Municipal
- Filantrópica
- Gestão compartilhada
- Outros...

2- Indique, há quanto tempo, atua, na função de Orientador (a) Pedagógico (a) no município de Presidente Prudente-SP?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 a 3 anos
- Entre 3 a 5 anos
- Entre 5 a 7 anos
- Entre 7 a 10 anos
- Há mais de 10 anos

3-Em que ano, você iniciou a desenvolver, a função de Orientador (a) Pedagógico (a) na unidade escolar a qual trabalha atualmente?

4- A escola em que você atua como OP, atualmente, oferta qual modalidade de ensino? (se for o caso, é possível assinalar mais de uma opção):

- Educação Infantil
- Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Anos Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Educação de Jovens e Adultos- EJA
- Atendimento Educacional Especializado-AEE

Perfil e opiniões pessoais do (a) participante

1-Quais suas motivações pessoais para ocupar a função de Orientador (a) Pedagógico (a)?

2- Na sua concepção, qual a função do(a) OP na educação municipal em Presidente Prudente-SP?

3- Em sua opinião, há diferença entre atuar como OP na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? Justifique sua resposta.

4- Quais são os maiores desafios enfrentados desenvolvendo a função de orientador (a) pedagógico (a)?

5- Quais são as maiores conquistas (alegrias), provenientes da atuação como Orientador (a) Pedagógico (a)?

6-Você já participou de alguma formação continuada específica para orientador (a) pedagógico (a) promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP?

- Sim
- Não

7- Em caso positivo, avalie a formação continuada ofertada pela SEDUC para os (as) OP. Destaque nome da formação continuada, frequência da carga horária, pertinência dos temas e relevância para seu trabalho diário.

ANEXOS

Anexo A. Autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município (Seduc) para o desenvolvimento da pesquisa 27/04/2023

Autorização de pe




Presidente Prudente, 27 de abril de 2023.

AUTORIZAÇÃO

Diante do parecer favorável da Comissão de Estágio Supervisionado, Projetos de Pesquisa e Extensão e Programas de Formação de Professores, autorizamos o desenvolvimento do projeto intitulado "Coordenação pedagógica: possibilidades para a atuação crítico-reflexiva na escola pública" a ser conduzido pelos pesquisadores Pedro Leonardo de Almeida, sob orientação da Prof^a Dr.^a Vanda Moreira Machado Lima, junto aos orientadores pedagógicos, da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente/SP.

Lembramos que esta Secretaria deverá receber cópia da finalização do projeto antes que seja proclamado e publicado.

Por ser verdade, firmo o presente.

SUELI DA SILVA FIORAMONTE
Coordenadora de Gestão Educacional

SIRLEI APARECIDA GOMES DOS SANTOS OLIVEIRA
Secretária Municipal de Educação

Rua Dr. Cyro Bueno, nº 86
Jardim Cinquentenário - Presidente Prudente/SP
www.presidenteprudente.sp.gov.br

Secretaria Municipal de Educação - SUELI DA SILVA FIORAMONTE
Rua Dr. Cyro Bueno, nº 86 - Jardim Cinquentenário - Presidente Prudente/SP
Fone: (13) 3322-1234 - Fax: (13) 3322-1235 - E-mail: seduc@ppr.sp.gov.br





- 5- Que os momentos de contato, aplicação de questionário e entrevista narrativa, sejam agendados com os sujeitos previamente e que tais procedimentos sejam informados com antecedência para a gestão da escola, com intuito de não interferirem na dinâmica de trabalho dos O.P.
 - 6- Que todos os procedimentos metodológicos, (contato com sujeitos, entrevista, etc), sejam de responsabilidade do pesquisador e orientadora da pesquisa.
 - 7- Sugerimos que seja feita alteração no projeto quanto a especificação do cargo "Coordenador pedagógico", para "Orientador pedagógico", pois na rede municipal não existe nas escolas o cargo de coordenador, mas sim de orientador. Sugere-se alterar todo o texto do projeto, desde o título.
 - 8- Sugerimos a atualização do cronograma da pesquisa.
 - 9- Sugerimos ao pesquisador a leitura da dissertação "Os desafios na construção da política de formação continuada dos orientadores pedagógicos da rede municipal de Presidente Prudente-SP" de Simone Conceição Pereira Deak.
- Diante do exposto, a Comissão emite parecer favorável, considerando que a pesquisa encontra-se em condições de aprovação.

Solicitamos que a CGE analise e se estiver de acordo, encaminhe o parecer ao pesquisador Pedro Leonardo de Almeida, no email: pedro.leonardo@unesp.br

COMISSÃO DE ESTAGIO SUPERVISIONADO, PROJETO DE EXTENSÃO E
PESQUISA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiane Rizo Salomão
Psicóloga C.A.A.

Rua Dr. Cyro Bueno, nº 86
Jardim Cincalento - Presidente Prudente/SP
www.presidentepudente.sp.gov.br



VERIFICAÇÃO DAS
ASSINATURAS



Para verificar / consultar: BULO AFIRMEIDA COMISSÃO DE ESTAGIOS SUPERVISIONADOS, PROJETO DE EXTENSÃO E PESQUISA E PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, em: www.presidentepudente.sp.gov.br



VERIFICAÇÃO DAS ASSINATURAS



Código para verificação: F266-FAE1-59B9-FFCB

Este documento foi assinado digitalmente pelos seguintes signatários nas datas indi


- ✓ **SIRLEI APARECIDA GOMES DOS SANTOS OLIVEIRA** (CPF 164.XXX.XXX-12) em 28/04/2023 16:50:18 (GMT-03:00)
Papel Assinante
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)
- ✓ **SUELI DA SILVA FIORAMONTE** (CPF 120.XXX.XXX-06) em 02/05/2023 00:41:15 (GMT-03:00)
Papel Assinante
Emitido por: Sub-Autoridade Certificadora 1Doc (Assinatura 1Doc)

Para verificar a validade das assinaturas, acesse a Central de Verificação por meio do link:

<https://presidenteprudente.1doc.com.br/verificacao/F266-FAE1-59B9-FFCB>

Anexo B. Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FCT\UNESP 20/06/2023 com protocolo n. 6.133.623

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Orientadores Pedagógicos: Possibilidades para a atuação crítico-reflexiva na escola pública

Pesquisador: Pedro Leonardo de Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70493123.2.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.133.623

Apresentação do Projeto:

Este estudo pretende focar na seguinte questão: É possível o orientador pedagógico atuar de maneira crítica reflexiva na escola pública? Assim sendo, a pesquisa desenvolverá uma abordagem qualitativa, por meio do procedimento metodológico de levantamento bibliográfico para atingir seu principal objetivo, de questionário para traçar o perfil dos orientadores pedagógicos dos anos iniciais do ensino fundamental e de entrevista narrativa (EN) para alcançar meu último objetivo específico.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRINCIPAL OU GERAL: analisar as possibilidades de atuação crítica dos orientadores pedagógicos, a partir desses profissionais que atuam na escola pública dos Anos iniciais do Ensino Fundamental (EF); **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** a) compreender o que as produções acadêmicas apresentam sobre a temática "coordenação pedagógica" termo utilizado pelos teóricos b) traçar o perfil dos orientadores pedagógicos que atuam na escola pública dos anos iniciais do EF em Presidente Prudente e

