

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**  
**UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL MESTRADO**

**RODRIGO DOS PASSOS**

**A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DO**  
**COLÉGIO CATARINENSE: impasses, possibilidades e desafios**

**SÃO LEOPOLDO**

**2016**

Rodrigo dos Passos

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DO  
COLÉGIO CATARINENSE: impasses, possibilidades e desafios

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Gestão Educacional da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo

2016

P289f      Passos, Rodrigo dos  
                Formação e a prática dos orientadores pedagógicos do  
                Colégio Catarinense: impasses, possibilidades e desafios. /  
                Rodrigo dos Passos -- 2016.  
                92 f. : :il. ; 30cm.  
                Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale  
                do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São  
                Leopoldo, RS, 2016.  
                Orientadora: Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster.

1. Orientação pedagógica. 2. Orientador pedagógico - Teoria e  
prática. 3. Formação profissional - Orientador pedagógico. 4.  
Educação. I. Título. II. Forster, Mari Margarete dos Santos.

CDU 37.048.2

Rodrigo dos Passos

A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOS ORIENTADORES PEDAGÓGICOS DO COLÉGIO  
CATARINENSE: impasses, possibilidades e desafios

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em Gestão  
Educativa, pelo Programa de Pós-Graduação  
em Gestão Educacional da Universidade do  
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em: 22 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

---

Mari Margarete dos Santos Forster – Unisinos

---

Profa. Dra. Adriana Justin Cerveira Kampff - Unisinos

---

Profa. Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto (UFPEL)

Dedico este trabalho a Deus e a minha família.

## AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado coragem.

Aos meus pais por terem me dado à vida e todas as oportunidades de crescimento intelectual e espiritual.

À Minha Família, Fernanda, Nathália e Davi, pelo apoio incondicional em todos os momentos, como eu sempre digo: Eles são minha “torcida organizada” faça chuva ou faça sol eles sempre estão me apoiando.

À Companhia de Jesus por permitir que eu fosse mais um “morador” da Casa de Porto de Alegre.

Ao Colégio Catarinense, na figura de sua direção e coordenações, por me apoiar e compreender minhas ausências.

À minha Orientadora Mari, por entender minhas angústias, me ensinar a pensar com clareza e objetividade, sem perder nunca a paciência com este que agora é seu fã.

“É o que nos pensamos que sabemos que nos impede de aprender.”

Claude Bernard

## RESUMO

O trabalho de orientar pedagogicamente professores, buscando uma melhor relação entre o ensinar e o aprender, tem requerido do profissional que atua nessa função uma grande demanda de trabalho que, muitas vezes, não lhe permite realizar sua função da maneira como efetivamente gostaria e percebe como essencial. Diante disso, o presente trabalho buscou identificar os desafios e as possibilidades enfrentadas no dia a dia por um grupo de orientadores pedagógicos que faz parte do Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) do Colégio Catarinense, em Florianópolis, SC. Essa equipe é composta de cinco pessoas que orientam, em média, 20 professores cada um. O grupo de orientadores pedagógicos foi acompanhado em algumas reuniões e foram realizadas entrevistas individuais com a intenção de ouvi-los a fim de registrar e encaminhar sugestões de melhorias para o exercício profissional. Contribuíram para dar sustentação teórica a esta pesquisa: Alarcão, Arroyo, Freire, Hypólito, Luck, Morin, Nóvoa, Paro, Rios, Saviani e Tardif. A investigação constatou que os orientadores pedagógicos, mesmo não tendo formação inicial específica para o exercício da função, têm uma grande sensibilidade frente às demandas de seus professores, e percebem que há uma distância entre a prática de orientação pedagógica que exercem, na maioria das vezes, e aquela que desejam e é preconizada teoricamente. Reconhecem a especificidade de saberes para o exercício profissional e os limites de sua formação, procurando supri-los individualmente ou em iniciativas institucionais. Exercem ações que podem ser sintetizadas em: a) de apoio didático-pedagógico; b) de organização do trabalho pedagógico; c) de mediação entre diferentes instâncias; e d) de impulsor de projetos de ensino. Entretanto, as demandas burocráticas têm preenchido a maior parte do tempo dos orientadores, e a formação pedagógica, o cerne do trabalho, nem sempre tem sido possível na qualidade que almejam. Os professores confirmam a qualidade infraestrutural da instituição e apostam em seu potencial de abertura a mudanças. As leituras e as discussões empreendidas apontam que precisamos de um novo olhar sobre esse serviço no Colégio, aprimorando-o para que cada encontro entre professor e orientador seja um momento de estudo e reflexão compartilhados acerca da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Orientação pedagógica. Desafios dos orientadores pedagógicos. Teoria e prática na orientação.



## ABSTRACT

The job of pedagogical guidance has required the professionals who act in this role a great demand of work. Although it seeks a better relationship between teaching and learning, the great demand does not allow them to perform their function the way they would like to or realize as essential. Thus, the present study sought to identify the challenges and possibilities faced on a daily basis by a group of pedagogical advisors which is part of the Educational Guidance Service of Catarinense School, in Florianópolis, SC. This team consists of five people that drive an average of 20 teachers each. The group of pedagogical advisors was accompanied in some meetings and individual interviews were carried out with the intention of listening to them in order to register and submit suggestions for improvements to the professional practice. Alarcão, Arroyo, Freire, Hypólito, Luck, Morin, Nóvoa, Paro, Rios, Saviani e Tardif contributed to give theoretical support to this research. The investigation found that even though the pedagogical advisors did not have specific initial training to the exercise of the function, they have a great sensitivity to the demands of their teachers. They realize that there is a gap between the practice pedagogical tutoring and what they aim in theory. The advisors recognize the specificity of knowledge to professional practice and the limits of their training, trying to supply the teachers individually or in institutional initiatives. They also carry out actions which can be summarized in: a) didactic pedagogical support; b) pedagogical work organization; c) mediation between different instances; and d) project booster. However, the bureaucratic demands have filled most of the advisors time, and the pedagogical training quality they aim, which is the core of the work, has not always been possible to be achieved. Teachers confirm the infrastructural quality of the institution and bet on its potential openness to change. The readings and discussions undertaken show that we need a new perspective on this service in school, improving it so that every meeting between teacher and guidance counselor is a moment of study and shared reflection about the pedagogical practice.

**Keywords:** Pedagogical guidance. Counselor's challenges. Theory and practice in guidance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma .....	44
------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Denominações de Programas de Formação Docente .....	29
Quadro 2 - Saberes Docentes.....	36

## **LISTA DE SIGLAS**

CC	Colégio Catarinense
FASC	Faculdade de Santa Catarina
Pabee	Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
SOP	Serviço de Orientação Pedagógica
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unisinos	Universidade Vale do Rio dos Sinos
Unisul	Universidade do Sul de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DIMENSÕES TEÓRICAS .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Gestão Educacional: contextualizando o trabalho de orientação pedagógica .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2 Contexto Histórico da Orientação Pedagógica .....</b>	<b>18</b>
<b>2.3 A Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores .....</b>	<b>27</b>
<b>2.4 Profissionalização do Docente e do Formador Docente .....</b>	<b>34</b>
<b>3 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>40</b>
<b>3.1 Campo Empírico.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Identificando as Dimensões Analíticas .....</b>	<b>45</b>
<b>4 A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO CATARINENSE: INFRAESTRUTURA, CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E OS SUJEITOS QUE NELA ATUAM.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1 O Contexto de Trabalho.....</b>	<b>47</b>
<b>4.2 Atribuições do Orientador Pedagógico.....</b>	<b>48</b>
<b>4.3 O Coordenador Pedagógico: Quem é e qual é a sua formação? .....</b>	<b>49</b>
<b>5 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO: SUAS CONCEPÇÕES E AÇÕES.....</b>	<b>51</b>
<b>5.1 Concepções/Ações sobre e no Trabalho do Orientador Pedagógico.....</b>	<b>51</b>
<b>6 DISTÂNCIA ENTRE O IDEAL E O REAL NA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA ....</b>	<b>58</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PRÓXIMOS DESAFIOS) .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>72</b>
<b>APÊNDICE B - ESTADO DA ARTE .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICE C - ENTREVISTAS REALIZADAS.....</b>	<b>76</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa analisar e refletir sobre a formação/ ação do orientador pedagógico, seus impasses e possibilidades. Observo que, em muitas vezes, os profissionais que assumem a função de coordenação do trabalho pedagógico das escolas, especialmente privadas, o fazem por se destacarem enquanto docentes. Isso, por si só, pode supor que basta ser bom professor para ser bom gestor, bom coordenador. Por mais bem sucedidos que sejam os profissionais que atuam nessa tarefa, acredito que tal função, pela sua complexidade, mereceria alguma atenção por parte das instituições educativas. Como já estive nessa condição, exercendo o cargo de supervisor e, em certo sentido, ainda estou, vivo as contradições de atuar em um papel sem ter especificamente formação para tal. Frente a isso, alguns questionamentos têm me acompanhado: Quem é, ou deveria ser, o profissional que exerce essa função? Qual é, ou deveria ser, a formação desses profissionais? Quais os saberes necessários para desempenhar a função de coordenação pedagógica? Afinal, quem é e onde se forma o formador de professores?

Pretendo, portanto, neste trabalho de conclusão de curso, discutir alguns aspectos da formação inicial e continuada de supervisores pedagógicos, os saberes necessários para o exercício da função, seus limites e possibilidades, para que, em posse dessas ferramentas, consiga qualificar o meu trabalho e dos gestores da instituição em que atuo: Colégio Catarinense, em Florianópolis, Santa Catarina. A intencionalidade também é discutir ações para qualificar a formação do formador de professores do Colégio Catarinense e contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas docentes.

Quando comecei minha vida profissional no Colégio Catarinense, como professor de Geografia, não senti grandes dificuldades, pois já havia alguns anos que ministrava aulas para diversos níveis educacionais, desde alunos do Ensino Fundamental II até alunos que pertenciam a programas de Educação de Jovens e Adultos, tanto na rede pública quanto na privada. O desafio maior de minha carreira iniciou em 2012, quando fui convidado a assumir a Orientação Pedagógica do Ensino Médio do Colégio Catarinense, e aumentou ainda mais em 2013, quando fui chamado para assumir a Coordenação Adjunta da Unidade II no mesmo Colégio. Essa Unidade compreende todos os alunos do Ensino Fundamental II até os concluintes do Ensino Médio.

Nos últimos dois anos (2014 e 2015), realizei vários cursos de aprofundamento em gestão e participei de muitos seminários e congressos, o que me levou a perceber muito mais a importância da formação continuada e preferencialmente ininterrupta dos gestores. Percebi

também ser necessário que um gestor acadêmico tenha um razoável conhecimento da área administrativa, pois o gerenciamento de um colégio e suas questões pedagógicas muitas vezes estão ligados ao contexto financeiro vivido pela instituição.

Portanto, fui me dando conta do quão complexa é a gestão de uma escola e da supervisão pedagógica. Diante disso, ao chegar no mestrado profissional, optei por estudar e melhor compreender o trabalho da coordenação pedagógica da escola em que atuo, como forma de não só contribuir com a sua qualificação, mas ofertar subsídios à Instituição para que, analisando-os, julgue-os na sua pertinência.

A coordenação pedagógica, que lida mais diretamente com os docentes e com a formação deles, exige saberes cada vez mais complexos, que passam por competência técnica, pedagógica, de relações humanas, questões éticas e políticas. Atualmente, a formação dos professores configura-se num desafio que tem a ver com o futuro da educação e da própria sociedade brasileira e, diante das mudanças ocorridas nas políticas educativas em nosso País, há uma crescente necessidade de construção de um projeto político e educacional, voltado para uma formação que se efetive em bases consistentes, teoricamente sólidas e fundadas nos princípios de qualidade e de relevância social.

Essa formação, ao ser compreendida e trabalhada numa perspectiva de constante reflexão sobre a natureza do ser professor, do ser coordenador e os aspectos que permeiam a identidade profissional, vem se consolidando a partir da formação de um professor e de um coordenador pedagógico que atuem, profissionalmente, de maneira significativa e transformadora. Frente a isso, levanto algumas hipóteses que orientaram minhas reflexões: a) Não basta ser bom professor para ser bom coordenador; b) A formação continuada da coordenação pedagógica precisa considerar as necessidades dos profissionais que atuam nessa função.

O problema central de investigação foi: Como qualificar a formação do orientador pedagógico do Colégio Catarinense, com vistas a contribuir com a qualificação das práticas pedagógicas docentes?

Para dar conta dessa problemática, foram objetivos específicos deste estudo:

- a) traçar perfil dos orientadores pedagógicos atuantes no nível fundamental e médio do Colégio Catarinense;
- b) identificar concepções, ações e saberes já construídos pelos orientadores;
- c) discutir alguns aspectos da formação inicial e continuada de supervisores pedagógicos;

- d) identificar saberes necessários para o exercício da função de supervisão pedagógica;
- e) analisar limites e possibilidades do trabalho realizado pelos orientadores e das formações oferecidas pela Instituição;
- f) construir possibilidades de qualificação da atuação do formador de professores (orientador pedagógico).

O estudo está organizado em cinco capítulos, assim distribuídos: O capítulo 1 trata das dimensões teóricas; o segundo capítulo apresenta os pressupostos e os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho; o terceiro descreve o contexto investigativo e a organização do trabalho de orientação pedagógica no Colégio Catarinense; no capítulo 4 apresento algumas concepções dos orientadores sobre o trabalho pedagógico e as ações/saberes desenvolvidos na Escola, iniciando as análises ensejadas pelos depoimentos e estudos; por fim, o capítulo 5 pretende mostrar a distância que existe entre o ideal e o real no serviço de orientação pedagógica do Colégio. Concluo, relatando algumas aprendizagens e apresentando sugestões/ desafios suscitados pelo trabalho de conclusão, como forma de contribuir com a função de orientação pedagógica no Colégio Catarinense.



## 2 DIMENSÕES TEÓRICAS

Para melhor me apropriar da temática em estudo, circunscrevi o trabalho em quatro dimensões teóricas, que me ajudaram a construir os argumentos analíticos acerca dos dados coletados.

### 2.1 Gestão Educacional: contextualizando o trabalho de orientação pedagógica

Hoje, as instituições de ensino estão cada vez mais inseridas em um ambiente altamente competitivo, principalmente as instituições privadas que precisam, ao mesmo tempo, cumprir objetivos educativos e manter sua sustentabilidade financeira. É nesse campo complexo que se insere o “gestor educacional”, um profissional que necessita ser capaz de compreender as forças externas e internas que exercem influência sobre a “instituição escola”.

A forma atual do capitalismo tem fragmentado todas as esferas da vida social, estimulando a competitividade, o individualismo, o efêmero, exigindo das instituições mudanças e adaptações que atendam a demandas mercadológicas. Como as instituições educativas podem viver nesse contexto sem perderem seus valores, suas finalidades essenciais? Como podem manter-se íntegras enquanto instituições sociais, que são? Como podem ser reconhecidas, legitimadas interna e externamente por seu compromisso social? Como não perder suas utopias?

Entender as contradições vividas por nossas instituições é fundamental para o trabalho do gestor educacional, e, especialmente nesta pesquisa, assume papel relevante, pois o local do estudo é uma instituição privada confessional, comunitária, cuja missão é ser um instrumento da Companhia de Jesus voltado à formação integral da pessoa, a serviço da fé e que promove a justiça.

Defendo, assim como Libâneo (2004) que toda instituição escolar necessita de uma estrutura organizacional interna, geralmente prevista no regimento escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. Logo, precisa de ordenamento e disposição das funções que asseguram o seu funcionamento, coerentes com suas concepções de organização. Mas, fundamentalmente, é necessário que haja qualidade pedagógica; por isso minha preocupação de não só qualificar-me enquanto supervisor, mas poder auxiliar meus colegas supervisores a refletirem sobre a importância desse papel na e para a instituição em que atuamos.

Os termos *gestão* e *administração da educação* são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos. Algumas vezes, *gestão* é apresentada como

um processo dentro da ação administrativa; em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de gerência, numa conotação neotecnista, e, em discursos mais politizados, o vocábulo aparece como a nova alternativa para o processo político-administrativo da educação. (KENSKI; GRACINDO, 2001).

A concepção de gestão escolar supera e relativiza o conceito de administração escolar, trata-se de um significado mais abrangente, democrático e transformador que percebe a escola como um espaço de conflitos, de relações interpessoais, de emergência e alternância de lideranças, de negociação entre interesses.

A expressão *gestão educacional*, comumente utilizada para designar a ação de dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição ao termo *administração educacional*, para representar não apenas novas ideias, mas um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim, como mudança paradigmática, está associada à transformação de inúmeras dimensões educacionais, pela superação de concepções dicotômicas que enfocam ora o diretivismo, ora o não diretivismo; ora a heteroavaliação, ora autoavaliação; ora a avaliação quantitativa, ora a qualitativa; ora a transmissão do conhecimento construído, ora a sua construção a partir de uma visão da realidade. (LUCK, 2007).

Penso ser necessário enxergar a escola com um todo integrado, em que aspectos dicotômicos possam ser tensionados. E aqui entra o papel do supervisor como o profissional que precisa criar espaços de reflexão constante, que sejam favorecedores de diálogos, de trocas entre pares para não só fomentar melhores entendimentos sobre as práticas educativas, problematizando-as. Acredito que esse movimento reflexivo-dialógico poderá trazer repercussões não somente pessoais e profissionais para os envolvidos, como se estender para uma melhor aprendizagem dos alunos.

Na atual conjuntura global, a formação dos profissionais que desempenham seu fazer laborativo na educação e/ou na gestão escolar exige coerência para com as necessidades da sociedade contemporânea e as mudanças que lhe são postas. Pazeto (2000), ao tratar da formação e da atividade profissional na educação para a contemporaneidade, coloca que:

O quadro sociopolítico e cultural, que ora se apresenta, exige dos educadores e dos gestores institucionais novos referenciais de formação e de desempenho compatíveis com o contexto e oportunidades que se vislumbram. Não obstante a resistência à cultura do dinâmico e do interativo, novos paradigmas de gestão apontam para a necessidade de superação de modelos e performances vigentes, à vista de uma consciência política e profissional que vem tomando conta das organizações

governamentais e não-governamentais, com destaque para as instituições educacionais. (PAZETO, 2000, p. 163).

Tendo em vista a formação, tanto técnica quanto humana, do gestor escolar (e do gestor pedagógico), é necessário pensar de que forma a gestão do ambiente escolar irá ser concebida. Um processo de gestão escolar embasado nos preceitos de participação, autonomia e democracia poderá resultar em equipes que realizem com maestria as tarefas que lhe forem delegadas, estando, dessa forma, em consonância com os preceitos exigidos pela sociedade e possuindo a clareza das metas e objetivos do projeto político-pedagógico dessa mesma comunidade – que deve ser construído no coletivo, a fim de que as reais necessidades sejam vislumbradas, e os planos de ação sejam coesos com tais necessidades.

Vivemos em uma sociedade democrática, onde cada partícipe, cada cidadão, tem sua função e direito de decisão. Seria incoerente para com os preceitos de nossa sociedade se a escola – local privilegiado para o aprendizado formal, exercício das relações sociais e, por consequência, da cidadania – mantivesse sua postura “ditadora”, “arbitrária” e “controladora”. Grosso modo, seria como ensinar a ser, a pensar, a refletir e a julgar na (e para) sociedade, embora isso só pudesse concretizar e ser praticado fora dos muros da escola ou do ambiente escolar. Por meio da gestão democrática, é possível partilhar decisões, avaliar situações de diferentes pontos de vista, promover e instigar o interesse de todos os envolvidos com a escola (direta ou indiretamente) para que se encontre, se perceba e se perpetue uma educação emancipadora, coerente e transformadora.

Emerge, assim, um novo processo educativo, no qual a gestão escolar democrática participativa adquire dimensão articuladora dos recursos humanos, burocráticos e financeiros, objetivando fazer da educação – tanto formal, quanto informal – um espaço de formação crítica.

Diante de tais colocações, é irrefutável que a gestão democrática e participativa na escola é de grande valia à formação do cidadão e dos profissionais que lhe são postos. Em um mundo cada vez mais globalizado, talvez essa possa ser a melhor e mais coerente forma de gerir uma instituição de ensino e de conduzir, conseqüentemente, seu projeto político-pedagógico, papel central do orientador pedagógico.

Além disso, os gestores modernos precisam ter habilidades para diagnosticar e propor soluções assertivas às causas geradoras de conflitos nas equipes de trabalho, possuir habilidades e competências para a escolha de ferramentas e técnicas que possibilitem a melhor administração do tempo, promovendo ganhos de qualidade e melhorando a produtividade profissional.

O gestor precisa estar ciente de que a qualidade da escola é global, devido à interação dos indivíduos e de grupos que influenciam o seu funcionamento. Quem pratica a gestão com liderança necessita combinar vários estilos, por exemplo: estilo participativo, que é uma liderança relacional que se caracteriza por uma dinâmica de relações recíprocas; estilo perceptivo/ flexível, o qual é uma liderança situacional que se caracteriza por responder a situações específicas; estilo participativo/ negociador, que é uma liderança consensual que se caracteriza por estar voltada a objetivos comuns, negociados; e estilo inovador, o qual é uma liderança prospectiva que se caracteriza por estar direcionada à oportunidade, isto é, à visão de futuro. (MATTOS, 1996). Acredito que o gestor precisa saber integrar objetivo, ação e resultado, para agregar, à sua gestão, colaboradores que procurem o bem comum de uma coletividade. Não obstante todas essas habilidades, um gestor de um colégio da Companhia de Jesus precisa conhecer bem a Pedagogia Inaciana e suas aplicabilidades, interiorizando que a educação na Companhia de Jesus busca formar homens e mulheres integrais, tendo, portanto, uma educação que também se baseia em relações interpessoais e centradas no ser humano.

Este trabalho de conclusão, portanto, considerando o contexto até então brevemente caracterizado, propôs-se a refletir sobre a formação e as atribuições de supervisores educacionais do Colégio Catarinense, na perspectiva de um trabalho participativo e democrático.

## **2.2 Contexto Histórico da Orientação Pedagógica**

A função do orientador pedagógico foi, ao longo da história, sofrendo mudanças de várias ordens. É importante ressaltar que o próprio nome orientador pedagógico pode ser utilizado em uma escola e, em outra, o profissional ter os mesmos afazeres e ser chamado de supervisor pedagógico, ou, ainda, coordenador pedagógico. A função do supervisor educacional reflete o contexto histórico do período marcado pelo desenvolvimento nacional e de estabilidade política, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático.

O coordenador pedagógico, muito antes de ganhar esse *status*, já povoava o imaginário da escola como uma das mais estranhas caricaturas. Às vezes, atuava como fiscal, alguém que checava o que ocorria em sala de aula e normatizava o que podia ou não ser feito. Pouco sabia de ensino e não conhecia os reais problemas da sala de aula e da instituição. Obviamente, não era bem aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar experiências. Outra imagem recorrente desse velho coordenador é a de atendente. Sem um campo

específico de atuação, responde às emergências, apaga focos de incêndios e apazigua os ânimos de professores, alunos e pais. Engolido pelo cotidiano, não consegue construir uma experiência no campo pedagógico. Em ocasiões esporádicas, ele explica as causas da agressividade de uma criança ou as dificuldades de aprendizagem de uma turma. (AUGUSTO, 2006).

O supervisor pedagógico, originalmente, assumia a função de fiscalização, de controle do trabalho do docente e tinha uma incumbência instrumental na escola.

A orientação/ supervisão pedagógica foi praticada no Brasil durante muitos anos com o objetivo de manter o controle sobre a sociedade através da educação. Para isso, era necessário que esse serviço escolar fosse altamente controlador e controlado ao mesmo tempo. Como afirma Silva Júnior (2003, p. 93-94):

Para que esse supervisor se fizesse possível foi-lhe dito e sugerido que o controle é sempre atributo dos que decidem, e foi-lhe dito e sugerido também que decidir é atributo privativo dos que detêm o poder, foi-lhe dito e sugerido ainda que não cabe perguntar sobre como as pessoas chegam ao poder, e foi-lhe dito e sugerido também que o poder é inamovível, imperturbável e sábio.

Foi-lhe dito e sugerido, finalmente, que a melhor maneira de servir aos homens é ensiná-los a submeterem-se ao poder que determina suas vidas. Essa foi a lição de autoritarismo que o supervisor e a supervisão receberam logo após o seu nascimento.

Nas escolas brasileiras, essa função apareceu com os jesuítas no Brasil, em 1549, quando se iniciaram as primeiras atividades educativas, surgindo, desse modo, a função da supervisão educacional, com uma educação centrada em suas ideologias, para atender aos próprios interesses. Entre 1570 e 1579, apareceram várias tentativas para organizar um sistema de ensino, porém foram grandes as dificuldades e nada se concretizou.

Durante o século XVIII e o princípio do século XIX, a supervisão manteve-se dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. (NILES; LOVELL, 1975). “Somente em 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de supervisão relacionada ao processo de ensino, sendo que até 1875 estava voltada primordialmente para a verificação das atividades docentes”. (ALONSO et al., 1975 apud LIMA, 2001, p. 69).

De acordo com Lima (2001), no final do século XIX e início do século XX, a supervisão passou a preocupar-se com o estabelecimento de padrões de comportamento bem definidos e de critérios de aferição do rendimento escolar, visando à eficiência do ensino. No começo do século XX, pôde-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria de ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Ainda analisando o início do século XX, após a Semana de Arte Moderna, notou-se a preocupação de que a escola pudesse ser um local mais democrático. Sobre isso, Lima (2001, p. 70) destaca: “A partir de 1925, nota-se uma maior importância das ciências comportamentais na supervisão. Surge então a introdução de princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático”.

No ano de 1931, o Decreto 19.890 de 18/04/1931, que dispõe sobre o ensino secundário no Brasil, mudou o foco da supervisão pedagógica, e colocou o supervisor para trabalhar tanto nos aspectos organizacionais, como nos pedagógicos.

O Decreto-lei 4.244 de 9/4/1942, por intermédio de seu artigo 75, colocou a figura do supervisor como um orientador pedagógico. O artigo diz:

Art. 75. O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos. § 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica. § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares. (BRASIL, 1942).

Entre os anos 1950 e 60, um acordo firmado entre Brasil e EUA mudou novamente o cenário, e o supervisor escolar voltou a ter uma função de maior controle e inspeção sobre as ações dos professores. A implantação do Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabee) tinha por objetivos “treinar” os educadores brasileiros, a fim de garantir a execução de uma proposta pedagógica voltada para os moldes norte-americanos.

No início, os técnicos do Pabee acreditavam que bastava investir na capacitação dos professores, através dos Cursos Normais, para garantir as práticas impostas pelo programa. Posteriormente, perceberam que o preparo do supervisor escolar teria maior eficácia na execução dessas ideias, pois eles atuavam diretamente na organização escolar, interferindo no que ensinar, como ensinar e avaliar; treinavam-se professores e alunos com fundamentos na ordem, na disciplina e na hierarquia, cimentada na visão do programa educacional americano, como destaca Lima (2001, p. 71):

[...] formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino.

Para Saviani (2002), a função de supervisão ganhou força e, aos poucos, atingiu *status* de profissão, por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69. E com o Parecer, respaldado na Lei nº 5540/68, da Reforma Universitária que reformulou o curso de

Pedagogia, foram propostos cursos de especialização do educador para exercer essa função. Dessa forma, criaram-se as habilitações de inspeção, administração, supervisão e orientação. Como destaca Saviani (2002, p. 31):

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da lei 5564, de 21 de dezembro de 1968 [...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Vale a pena lembrar que o Brasil do final dos anos sessenta era um país recentemente tomado pela ditadura militar, e esse fator por si só mudaria a forma com a educação seria tratada. Neste caso, os supervisores pedagógicos teriam a clara função de controlar e fiscalizar os assuntos e as abordagens feitas em sala de aula.

Na década de 1980, o Brasil passava por uma conjuntura de mudanças no contexto social e educacional, e a função de supervisão sofreu duras críticas.

Przybylski (1982, p. 49), na época, expressava a nova concepção almejada:

[...] a supervisão educacional, hoje, é vista como um processo educativo pelo qual se orienta qualquer campo profissional. É assistência na formulação ou na reformulação de objetivos, conteúdos, atividades e no esforço constante para que a escola qualifique seus profissionais para o desenvolvimento do processo educativo: na aplicação dos métodos didáticos e na utilização de todos os recursos que os auxiliem. É apoio para a solução das dificuldades de qualquer natureza.

É possível observar que houve um avanço no entendimento da função que mudou seu foco do controle para o apoio técnico instrumental do professor. Esse movimento é cíclico, predominando ora um e ora outro, com alguns avanços.

Com a chegada da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, em 1996, o supervisor pedagógico passou, novamente, a ter um papel de orientador, daquele que deve “pensar” junto sobre o que deve ser o ensino e como ele, juntamente com o professor, pode apoiar o processo de ensino e aprendizagem. De certa maneira, a LDB deu mais liberdade aos supervisores/ orientadores para que pudessem colaborar mais diretamente nos processos de ensino e aprendizagem, refletindo em parceria com os docentes.

Perfazendo uma análise da origem da profissão de supervisor/ orientador pedagógico, compreendo o quão difícil é entender o que se espera desse profissional, e como essa função é estratégica dentro de uma escola e condicionada ao momento sociopolítico vivido.

Percebo que ainda hoje, a maior parte dos problemas enfrentados no exercício da orientação pedagógica tem sua origem na configuração formal e inicial da função, associada ao controle.

Dentro dessa perspectiva, Ferreira (2000) afirma que supervisão significa “visão sobre” e traz o viés de administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Dessa forma, quando transposta para educação, passa a ser exercida como função de controle no processo educacional.

O aparecimento desse serviço trouxe, na maior parte das vezes, para a escola, uma divisão clara de trabalho, ou seja, a divisão entre os que pensam, decidem, mandam, e os que executam. O professor era o ator e autor de suas aulas, mas, a partir do surgimento da figura do orientador, passou a ser “expropriado” de seu saber, tendo entre ele e o seu trabalho, o orientador. Entretanto, por mais que esse modelo de supervisão insista em retornar, há significativos avanços nos discursos e em algumas redes de ensino. Diversos estudiosos têm destacado isso:

[...] a supervisão escolar constitui-se num trabalho escolar que tem compromisso de garantir a qualidade do ensino, da educação da formação humana. Seu compromisso, em última instância, é a garantia de qualidade da formação humana que se processa nas instituições escolares, no sistema educacional brasileiro. Não se esgota, portanto no saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico [...]. (FERREIRA, 2000, p. 237-238).

Pode-se observar a associação da dimensão da qualidade do ensino com o trabalho de supervisão. Sabe-se, todavia, que a expressão “qualidade” é bastante polissêmica e, portanto, precisa ser definida e adjetivada.

Na era da informação, ter ou não ter acesso à educação, faz enorme diferença, mas, uma educação de qualidade passa por encontrar um novo paradigma de vida, de vida sustentável, que possa renovar nossos sistemas de ensino e lhes dar sentido, como sustenta a Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas. (UNESCO, 2005).

Qualidade é a categoria central desse novo paradigma de educação sustentável, na visão das Unesco, mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma “nova qualidade”, como dizia Paulo Freire (1997), que consiga acolher a todos e a todas.



*Qualidade* significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade for ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade do todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Por isso, o tema da qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo. Se fosse fácil resolver o desafio da qualidade na educação, não estaríamos hoje discutindo esse tema. Ou seja, um conjunto de fatores contribui para a qualidade na educação.

O que é educação de qualidade? Para a Unesco (2011, p. 1),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

O Documento de Referência da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009) refere-se à qualidade da educação no Eixo II, associando esse tema ao da gestão democrática e da avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola.

A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais. Só aprende quem participa ativamente do que está aprendendo.

O documento do MEC aponta um “conjunto de variáveis” que interferem na qualidade da educação e que envolvem questões macroestruturais, como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia do direito à educação, bem como a

[...] organização e a gestão do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]. Nesse contexto, a discussão acerca da qualidade da educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...]. (BRASIL, 2009, p. 30).

Gentili (1994, p. 177) defende que:

‘É fundamental, portanto, não perder de vista que qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais

de um dado processo'. O tema da qualidade não pode escamotear o tema da democratização do ensino. Dentro dessa nova abordagem a democracia é um componente essencial da qualidade na educação: 'qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio'.

Frente a isso, o orientador se depara com intenções e sentimentos contraditórios: luta entre exigências burocráticas, reguladoras e a necessidade de assumir uma postura diferenciada e conquistar a confiança dos educadores para garantir a tão sonhada "qualidade no ensino/ aprendizagem" de todos.

Embora tenha sido notável a transformação ocorrida nas últimas décadas no conceito e na ação dos orientadores pedagógicos, chama a atenção, num dos escritos de Nérici, de 1976, a tentativa de recuperar a história relatando as diferentes fases ou concepções da orientação/ supervisão pedagógica: fiscalizadora, construtiva e criativa. Segundo o autor:

A fase fiscalizadora foi a primeira a se confundir com inspeção escolar, interessada mais no cumprimento das leis de ensino, condições do prédio, situação legal dos professores, cumprimento de datas e prazos de atos escolares, como provas, transferências, matrículas, férias, documentação dos educandos, etc. (NÉRICI, 1976, p. 31).

Naturalmente, esse tipo de profissional seguia padrões rígidos de controle e logicamente era pouco flexível. Sobre a segunda concepção Nérici (1976, p. 31) destaca:

A fase construtiva ou de supervisão orientadora, a segunda na evolução do conceito de supervisão escolar, é a que reconhece a necessidade de melhorar a atuação dos professores. Os inspetores escolares, então, passaram a promover cursos de aperfeiçoamento e atualização dos professores. Assim, são examinadas falhas na atuação dos professores, e essas falhas são motivo para realização de trabalhos visando à remoção das mesmas.

Nesse momento histórico, o orientador/ supervisor escolar ficava encarregado de encontrar as falhas na atuação dos professores e atuar para que elas deixassem de existir.

A terceira fase, chamada por Nérici (1976, p. 32) de criativa, foi assim descrita:

A fase criativa, [...], é aquela em que a supervisão se separa da inspeção para montar um serviço que tenha em mira o aperfeiçoamento de todo o processo ensino e aprendizagem, envolvendo todas as pessoas nele implicadas, em sentido de trabalho cooperativo e democrático.

É interessante observar que, naquele momento histórico, já se vislumbravam possibilidades e semelhanças próximas às discutidas atualmente.

Diante do exposto fica clara a necessidade de que o orientador pedagógico atue como mediador, pois é o professor que objetivamente vai ensinar; ao mesmo tempo, precisa relacionar-se com o professor visando à sua relação diferenciada e qualificada com os alunos.

No Brasil, Horta (2007) e Pires (2005) mencionaram a origem da função desde o início da educação jesuíta no País, porém, optou-se por apresentar, como marco inicial, a década de sessenta do século XX, quando surgiram as primeiras necessidades de haver um especialista que atuasse na escola junto aos docentes como orientador de práticas pedagógicas.

A década de 1960 popularizou as especializações resultantes da fragmentação do curso de Pedagogia, criando os supervisores escolares e orientadores educacionais, entre outros, chamados de técnicos da educação. Seguindo essa orientação, como característica fundamental da formação de tal profissional, destacavam-se os aspectos técnicos do processo de ensino-aprendizagem. A ênfase da técnica sobre os conteúdos, dos procedimentos sobre os objetivos, e das finalidades sobre o processo formativo. A respeito disso, Pires (2005, p. 66) destaca:

Na hierarquia do poder exercido dentro da escola, o supervisor escolar estava num patamar mais elevado que o dos professores que seriam orientados por ele na elaboração do planejamento, da aplicação dos currículos e estratégias de ensino com base técnica, cujas relações eram pautadas no controle das ações docentes.

O crescimento do número de especialistas presentes nas escolas veio como resultado do crescente acesso da população à escolarização, cujo segmento social encontrava-se antes excluído. A complexidade burocrática e o tecnicismo passaram, então, a influenciar o processo educacional brasileiro. A divisão técnica do trabalho pedagógico caminhou juntamente com a expansão do capitalismo monopolista, fragmentando todos os domínios do mundo do trabalho, criando dentro da escola espaços para rivalidades como resultado da competição entre os diversos especialistas que atuam nesse ambiente. (FRANCO, 1991).

No início da década de 1970, a reforma educacional, feita pela Lei 5962/71, trouxe mudanças significativas, tais como: a descentralização do ensino e a flexibilidade dos currículos, visando à formação profissional num país carente de técnicos. O Artigo 33 dessa lei diz respeito aos especialistas da educação, envolvendo os cargos de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores, entre outros; e a formação desses profissionais seria feita pelos cursos superiores de graduação com duração plena, curta ou de pós-graduação.

A formação dos especialistas de educação era ministrada nos cursos de Pedagogia, viabilizando novas possibilidades para o curso, até então desprestigiado, e também para os profissionais da área, principalmente orientadores educacionais e supervisores escolares. (NISKIER, 1971, p. 23-24).

Nesse período também aumentou o prestígio do supervisor pedagógico ou supervisor escolar que, seguindo o modelo norte-americano, atuava como um inspetor escolar, mas, sua fiscalização era voltada para o trabalho exercido pelos professores, em que excluía de suas funções, os trabalhos administrativos com atuação predominante na parte pedagógica, visando à melhoria do ensino-aprendizagem com eficiência e eficácia. O supervisor escolar, visto como especialista na educação devido à sua formação, unificava e coordenava a ação dos professores, trabalhando como um colaborador do corpo docente. Ele atuava na coordenação do planejamento da escola, observando o modelo do planejamento curricular estabelecido. Suas funções podiam ser resumidas em: planejamento, coordenação e avaliação do currículo escolar e assessoramento da administração escolar; orientação a respeito da atuação dos docentes em sala de aula; e avaliação do currículo em relação ao desempenho dos alunos. (BRASIL, 1977).

O ano de 1979 foi marcado por intensas lutas sociais, destacando-se a greve dos trabalhadores de ensino, que se colocaram como sujeitos coletivos no processo de luta, formando consciência grupal com participação política. Esses fatores foram considerados avanços no que diz respeito à prática social dos profissionais da educação. O período também foi marcado pela transição democrática, em que políticos perseguidos na ditadura receberam anistia para o retorno ao Brasil. (SILVA, 2008).

As mudanças educacionais que foram estabelecidas pelo poder público visavam suprir déficits de ensino. O surgimento de uma nova ordem social, assim como as transformações políticas, que foram marcantes nas décadas de oitenta e noventa do século passado nos países da América Latina e no Brasil, trouxeram para a escola a necessidade de transformação do modelo escolar, o qual já não atendia à nova ordem política e social.

O Brasil passava por fortes mudanças e ambiguidades, dentro de um cenário complexo de transição de um sistema de governo autoritário, proveniente da ditadura militar que predominou de 1964 até 1985, para um processo de liberdade política e cultural. Com a democratização, veio a Constituição de 1988 (BRASIL, 2001), que determinava a volta do regime democrático, trazendo em seu bojo o prenúncio de reformas educacionais. Com isso, a escola precisava modernizar-se como uma escola universal que expressasse um conjunto de valores, princípios e crenças, fundamentados na comunidade, incorporando novos dispositivos de regulação social. (PEREIRA, 2008; TIRAMONTI, 2005).

A escola ainda sofria os efeitos da Ditadura Militar, como a divisão técnica do trabalho, a multiplicação das funções de especialistas, fragmentando o trabalho pedagógico. As condições materiais precárias contribuíram negativamente para o desenvolvimento do trabalho docente. (FRANCO, 1991).

O retorno do regime democrático e a vigência da Constituição de 1988 marcaram o processo de descentralização do poder político entre as esferas do governo, gerando a necessidade de maior participação da sociedade no desenvolvimento do País. No processo de passagem do regime militar para o governo democrático, não houve ruptura, mas um processo contínuo que possibilitou a manutenção das mesmas classes sociais no poder, principalmente no setor econômico.

Outra evidência foi a continuidade das políticas neoliberais voltadas para a educação. Com a volta da democracia, vários sindicatos, organizações não governamentais e segmentos representativos das diversas camadas da população uniram-se em colaboração com o novo governo democrático, visto que a ditadura havia sido “vencida”. O projeto de universalização do ensino, defendido pelo novo governo, já era mencionado no regime militar, porém, a escolarização em massa não atingiu as metas prometidas, por exemplo, a melhoria da qualidade de ensino. (MONTORO, 1994; NOGUEIRA; BORGES, 2007).

No fim do século XX, as décadas de 80 e 90, também foram marcadas por grandes reformas, contextualizadas pela globalização da economia, formando novos modelos de gestão econômica e social. No Brasil, as reformas econômicas também foram de ordem política e governamental. Uma das características dessa reforma foram as privatizações em massa de empresas estatais e, conseqüentemente, o “encolhimento do Estado”. Outras características demonstradas foram as flexibilizações das regras do mercado de trabalho juntamente com as relações de emprego, com perda da estabilidade em alguns setores, bem como a precarização das condições de trabalho, trazendo incertezas quanto ao futuro para a população em geral.

Na educação, as mudanças mais relevantes foram: a descentralização da educação e as políticas de regulação voltadas para a educação pública, e, como consequência, o desprestígio do serviço público e a desvalorização da profissão docente. (OLIVEIRA, 2005).

### **2.3 A Formação Inicial e Continuada de Professores e Gestores**

A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido

instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims (França), com o nome de Seminário dos Mestres. (DUARTE, 1986). No entanto, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores. De lá para cá, se tem avançado na compreensão dessa formação, muito embora ainda hoje receba críticas contundentes.

Nos últimos anos, a preocupação com a formação docente vem ganhando espaço na área educacional. As duas últimas décadas foram de mudanças sociais e tecnológicas que apresentaram novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conhecimento, redefinindo alguns papéis sociais e profissionais, tradicionalmente atribuídos e constituídos. No campo da educação, os professores vêm se deparando com uma série de desafios nessa direção e, conseqüentemente, o formador de professores, também.

Hoje, a formação profissional do professor é uma questão emergencial colocada na pauta das discussões no cenário da educação brasileira. Essa temática, analisada a partir de diferentes estudos (NÓVOA, 1995; PIMENTA, 1999; THERRIEN, 1997), sinaliza para a necessidade de reflexões a respeito dos saberes requisitados na prática docente; lembrando que essa prática, percebida em sua complexidade, requer do professor a mobilização de diferentes saberes para dar conta da especificidade e das diferentes exigências do ato de ensinar. Ressalta-se, também, a necessidade de vincular a formação à prática cotidiana, sempre de uma forma compreensiva e argumentativa. (TARDIF, 2002; THERRIEN, 1992). A formação inicial de professores tem sofrido duras críticas, uma vez que parece não dar conta do conjunto de demandas contemporâneas e por ter uma preocupação predominante teórica. Mesmo compreendendo ser impossível exigir de qualquer formação a resolução de todas as demandas necessárias para um trabalho de qualidade, uma vez que o processo de conhecimento é sempre inconcluso, precisamos avançar em direção a um diálogo mais fértil entre a academia e o campo da prática profissional.

Para dar conta, portanto, dessa suposta “carência de formação”, as instituições têm procurado construir programas de formação continuada, nem sempre sem equívocos, que auxiliem nas demandas dos docentes.

Na visão de Prada (1997), os termos empregados para nomear os programas de formação continuada de professores estão impregnados da concepção filosófica que orienta o processo, recebendo também influências da região, país e instituições envolvidas, entre outros fatores.

O autor apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas de formação com o objetivo de ampliar essa compreensão:

Quadro 1 - Denominações de Programas de Formação Docente

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica na ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo: informar aos professores para que se mantenham cientes das atualidades dos acontecimentos. Recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais; no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Retreinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não possui, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-9).

Essas denominações, embora com significados distintos, refletem o modelo clássico na formação de professores que é “aceito” e promovido para o magistério de forma geral, cometendo os mesmos equívocos apontados para a formação inicial. Em contrapartida a esse modelo clássico de formação continuada, muitas reflexões vêm se desenvolvendo, visando à

construção de “novas” concepções que possam resultar em práticas docentes mais adequadas à realidade de cada educador e de cada contexto.

Dessa maneira, a formação continuada dos professores também vem sendo provocada por mudanças constantes e muito rápidas. Segundo Zabalza (2004), existem três dilemas que a formação impõe a quem forma e a quem é formado, são eles: dilema sobre o ponto de referência – o indivíduo ou o mundo que o cerca; dilema entre a especialização e a formação geral de base; e o dilema entre o local e o universal. Também segundo Zabalza (2004, p. 52), “[...] a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado a realização pessoal e profissional dos indivíduos”.

Isso requer das instituições um pensamento mais amplo dos seus programas de formação contínua para que possam gerar aprendizado constante nos grupos.

No aspecto ligado à formação continuada, Longworth citado por Zabalza (2004, p. 89), define aprendizagem contínua como:

O desenvolvimento do potencial humano através de um processo de apoio constante que estimule e capacite os sujeitos a adquirir os conhecimentos, os valores, as habilidades e a compreensão das coisas que vão necessitar para saber aplicá-las com confiança, criatividade e prazer em quantos papéis, circunstâncias e ambientes vejam-se envolvidos durante toda a sua vida.

É muito importante reconhecer que a formação continuada do professor não deve ficar apenas a cargo do próprio professor, tendo a instituição um papel importante nesse processo, definindo metas claras do que espera de um profissional docente, ouvindo seus profissionais, dando a eles a chance de participar das escolhas daquilo que acreditam ser de caráter importante no seu processo de formação continuada.

Acerca disso, os profissionais que assumem a função de orientar os docentes precisam estar cientes das reais necessidades de aperfeiçoamento dos professores para melhorar sua ação profissional. Não descarto aqui ofertas institucionais que se julgarem necessárias, nem mesmo o papel propositivo do Setor de Orientação Pedagógica, mas insisto, com base em observações e estudos sobre o tema, na importância de os profissionais docentes serem escutados em suas necessidades.

Segundo Saviani (1985), a função do pedagogo (eu diria, do orientador pedagógico) consiste no domínio intencional e sistemático da organização do processo de formação cultural, ou seja, na articulação de estratégias adequadas à transformação do saber sistematizado em saber escolarizado. Tal transformação, frente aos problemas no ensino e na



aprendizagem, requer a mobilização do orientador pedagógico para que os possíveis elementos “deficitários” sejam corrigidos. Limitações no campo da ação pedagógica dos professores e da escola em seu conjunto, por exemplo, precisam ser reconhecidos e contemplados pelo fazer do orientador.

Na realidade, os orientadores pedagógicos precisam atuar como mediadores dos saberes (em todos os âmbitos) dos professores, auxiliando na melhor forma de aprendizado dos alunos, fazendo com que o professor reflita sobre sua prática, pois, como afirma Nóvoa (1992), as novas tendências apontam para a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente a sua prática, ressignificando sua formação inserida nos três processos de desenvolvimento: o pessoal, o profissional e o organizacional. No âmbito pessoal, produzindo a vida do professor, estimulando a perspectiva crítico-reflexiva, com pensamento autônomo, para um repensar de sua prática e reconstrução de uma identidade pessoal. No profissional, produzindo a docência, com dimensões coletivas, promovendo a qualificação de investigadores, de professores reflexivos. No âmbito organizacional, produzindo a escola, transformando-a em um espaço de trabalho e formação.

Entretanto, tenho clareza, apoiado em Alarcão, que nem as atuais abordagens por competências nem a formação reflexiva resolverão o problema enquanto não compreendermos que a formação é ação/ reflexão e que a ação é formação. Essas duas atividades, que congregam pensamento e ação, têm uma direcionalidade e um sentido ciclicamente reconstruído e captado e constituem-se como motor de desenvolvimento de um projeto. (ALARCÃO, 2004).

Os professores do terceiro milênio precisam estar adaptados a mudanças rápidas de conceitos, a novos paradigmas quase que diários e a rupturas constantes, por isso também a sua formação precisa ser contínua, estar sempre acompanhando as mudanças e buscando estar, senão à frente, junto delas; além disso, o “novo professor” nunca está pronto, ele precisa se reinventar a cada dia, buscando acompanhar a evolução vivida constantemente por seus alunos.

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se faz necessário ter habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Dentro de um ambiente educativo, as situações não são exatamente iguais, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor transformar algumas das suas estratégias de “sucesso” em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes.

O saber/ fazer do professor precisa estar articulado com a realidade que ele enfrenta e que vivencia em sua prática profissional, como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem algo mais significativo para seus alunos. Infelizmente, os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e muitas vezes cartorial, não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, e pouco têm contribuído para formar um profissional docente de qualidade.

Nas últimas décadas, percebemos a necessidade de conhecer e refletir sobre o processo de formação docente e a atuação desses profissionais nas escolas, pois a sociedade, cada vez mais, tem exigido um profissional competente, comprometido e atuante, no sentido de formar sujeitos históricos e conscientes de seu papel no mundo atual. A propósito, uma pergunta se faz necessária: Quais seriam as competências de um educador nessa sociedade? Para que possamos buscar algumas respostas à questão, primeiramente vamos recorrer ao conceito de competência; de acordo com Rios (2001), ser competente implica em fazer bem o que fazemos, fazendo bem para quem fazemos. Mello (1982, p. 43-4), citado por Rios (2001), afirma:

[...] por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber, de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e os métodos de ensino. Em terceiro, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pelas questões de suas condições de trabalho e remuneração.

Diante disso, reafirmo a importância de refletir sobre a formação docente e suas implicações na prática pedagógica, principalmente durante os processos formativos adquiridos nas instituições escolares. E essa formação necessita ancorar-se em bases mais sólidas, buscando valorizar uma qualificação inovadora e transformadora dos profissionais da educação.

De acordo com Nóvoa (1998), os professores têm de afirmar a sua profissionalidade num universo complexo de poderes e de relações sociais, não abdicando de uma definição ética, em certo sentido militante na sua profissão, não alimentando utopias excessivas que se viram contra eles, obrigando-os a carregar nos ombros o peso de grande parte das injustiças

sociais. É nesse sentido que o professor precisa encarar a realidade de que não é o salvador da pátria e não deve assumir, sozinho, responsabilidades maiores que seu próprio papel de educador. A educação precisa, de fato, ser uma realização de todo um meio social. A educação está inserida em tudo que o ser humano projeta, então, o profissional não pode se comportar como um ser fragmentado e precisa ter consciência da sua importância na sociedade mesmo que nem sempre as autoridades reconheçam o trabalho docente.

Ainda para Nóvoa (1998), todo processo de formação deve ter como referencial o saber docente, o reconhecimento e a valorização desse saber. Não é interessante se implantar formação continuada sem levar em consideração as etapas de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de anseios e necessidades entre o docente em fase inicial, o que já adquiriu uma considerável experiência pedagógica, e o que já se encaminha para a aposentadoria.

Para Severino (2001), é preciso superar a ideia reducionista de que a função educativa da universidade se exaure na formação de mão de obra como mera preparação para o mercado de trabalho, por mais qualificada que seja essa preparação.

Freire (1997) defende a ideia de que, ao professor, se fazem necessárias sólida formação e ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os dados presentes na cultura do aluno – aqueles conhecimentos que trazem de outros lugares e de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que fazem desse mundo. Logicamente, o contexto em que professor e aluno estão inseridos é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, não é possível exigir práticas sempre idênticas de professores que trabalhem no centro de São Paulo e no centro da floresta Amazônica, seus alunos terão, muitas vezes, olhares diferentes para os mesmos assuntos apresentados.

Acredito que ser professor, hoje, é muito mais do que somente repassar conteúdos de maneira eficaz, mas contribuir com o aluno na busca de alternativas para os desafios que se apresentam todos os dias; ser professor neste século XXI desafia-nos a circular por muitos saberes, por muitos mundos e compreender as relações entre esses saberes. É essencial que o professor contemporâneo tenha consciência do seu papel mediador, pois a sala de aula, apesar de parecer igual à do século XX, ganhou dimensões imensuráveis, e pode-se dizer que é uma sala de aula com fronteiras planetárias.

Ainda mais complexa é a questão do professor formador de professor, em muitas escolas, chamado de supervisor pedagógico ou de orientador pedagógico, como é o caso do Colégio Catarinense. Esse profissional tem que orientar e coordenar o “fazer pedagógico” dentro das escolas, porém cabem algumas perguntas: Qual a formação recebida por ele? Será

que ele está preparado para essa função? Como se constrói a identidade de um professor formador de professor? Quais são as necessidades que esses profissionais possuem no seu dia a dia?

Num passado não muito distante, a profissão de orientador pedagógico estava mais restrita a questões de fiscalização de conteúdos, controle de provas, controle das possíveis faltas, substituições e outros afazeres que garantiriam o “sucesso produtivo” da escola.

O modelo econômico desenvolvimentista, de acordo com Alonso (2000), a partir de meados da década de 1970, entrou em declínio, a pressão da sociedade civil fomentou a chamada “abertura política”. Nesse contexto de questionamentos diversos, o trabalho da supervisão, que era visto com fiscalização e controle, também foi colocado sob suspeita.

[...] Em reação a essa execração; nesse mesmo período, surge um movimento de ressignificação da ação supervisora com vista à transformação da realidade educacional. Iniciava-se na prática supervisora a inclusão de um viés político, que associado ao técnico, daria um novo significado a atuação desse profissional. (RANGEL, 1997).

Dessa forma, segundo Medina (2005), o supervisor escolar passou a assumir junto com os professores uma ação comparativa, indagando, respondendo, questionando, opinando, apreciando, desnudando situações de ensino e aprendizagem, colocando-se como agente educacional que contribui para a construção de uma prática de participação continuada em que os saberes e os conhecimentos possam se confrontar, construir e reconstruir.

Por isso, torna-se fundamental que o orientador pedagógico tenha também uma especial atenção à sua formação como afirmam Prada, Palma Filho e Passos:

A formação de formadores de professores é uma necessidade urgente. São necessárias políticas educacionais que prevejam a formação de formadores e a transformação de modelos que não têm dado certo e continuam sendo reproduzidos com pequenas mudanças que não alteram as estruturas anquilosadas que lhes servem de alicerce. Os profissionais que administram processos e instituições educativas são chaves enquanto formadores de formadores, pois são eles que, no processo de gestão, viabilizam, ou dificultam processos de formação de professores. (PRADA; PALMA FILHO; PASSOS, 2001, p. 81).

## **2.4 Profissionalização do Docente e do Formador Docente**

Ao iniciar a reflexão sobre a temática, poderíamos nos perguntar: O que seria profissionalização? Os docentes são profissionais? E os formadores de professores?

Os debates a respeito das características de uma ocupação, para que possa ser considerada uma “profissão”, têm sido intensos e controversos, especialmente quando

envolvem a docência e o ensino. Isso se dá, de um modo geral, porque se consideram como parâmetros de análise as profissões clássicas, como Medicina e Direito. Imbernón (1994) sustenta, entretanto, que essa perspectiva é obsoleta para analisar a natureza profissional do ensino, pois é estática e determinista. O autor propõe a necessidade de compreender a profissão docente de forma mais dinâmica e multidimensional, porque envolve intrinsecamente dimensões pessoais, morais, emocionais e sociais. Logo, a análise do profissionalismo docente requer a compreensão do complexo trabalho dos professores, do modo como se veem enquanto profissionais (e são vistos) e do contexto sócio-político-cultural em que se inserem.

O processo de profissionalização docente, historicamente, tem vivenciado dificuldades, pois, inicialmente, o professor foi tutelado pela Igreja, e, posteriormente, pelo Estado e outras instâncias de diferentes níveis.

A questão da formação profissional dos professores tem sido trabalhada por muitos autores, e um dos mais destacados nomes é o de Maurice Tardif (2002), professor e pesquisador titular da Universidade de Montreal, no Canadá.

No seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif mostra a relação entre os saberes docentes e a sua formação como profissionais para o “mercado” da educação. De acordo com o autor o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002).

Para ele, as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes e os atores da escola, sendo esta função uma condição imprescindível para a prática de ensino.

Tardif (2002) destaca a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por fim, os saberes experienciais. No quadro a seguir, demonstro o que autor entende que seja cada um dos saberes citados.

Quadro 2 - Saberes Docentes

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e aos métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica, e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. São produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif (2002, p. 54).

Todos esses saberes permeiam o profissional docente e sua forma de trabalhar. Tardif (2002, p. 39) caracteriza o professor “ideal” como “[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Outra questão importante é o fato de a atuação docente ocorrer dentro de um sistema de regularização do Estado, impondo limites à autonomia do docente, enquanto grupo ocupacional. No sentido inverso, os professores formam uma rede de interação com a comunidade escolar: um microcosmo.

Para Hypólito (1997), dentre as formas de profissionalização do trabalho docente, destacam-se quatro perspectivas: a da proletarização do trabalho docente; a que questiona a tese da proletarização; a que propõe uma interpretação do trabalho docente, para além do modelo fabril e, por fim, a que entende o docente como um trabalhador intelectual.

Na proletarização do trabalho docente, considera-se o professor como um trabalhador assalariado que passa por um processo de desqualificação, perdendo o controle sobre seu processo de trabalho e seu prestígio social.

Para esse autor, o trabalho docente deve ser avaliado como tipicamente capitalista, pois se trata de um trabalho produtivo. Desse modo, pode-se afirmar que se está diante de uma perspectiva de análise do trabalho docente, que se encontra em plena sintonia com o processo do trabalho fabril. Entretanto, é possível questionar a tese da proletarização, pois o trabalho docente tem especificidades que o diferenciam de outras formas de trabalho, podendo ocorrer “[...] questionamentos quanto à concepção do processo de trabalho docente considerado com base em modelos tipicamente capitalistas”. (HYPÓLITO, 1997, p. 90). Outra questão levantada se refere à definição de o trabalho docente ser produtivo ou improdutivo, conforme a rede escolar na qual o professor atua.

Sobre isso, Hypólito (1991, p. 6) destaca que:

A natureza do trabalho em nada modifica o problema; a questão é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho, independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não-material. Por isso, o trabalho do professor da escola privada certamente é produtivo, pois o dono de escolas acumula capital através da exploração da mais-valia. Quanto à escola pública, a discussão é mais delicada. No entanto, muitos acham que o Estado, no atual estágio de desenvolvimento capitalista, age diretamente para a acumulação do capital. Contudo, em se considerando a acumulação do capital a partir da produção imediata de mais-valia, o trabalho do professor de escola pública não deve ser considerado como produtivo, mas enquanto partícipe da acumulação mediata do capital este trabalho poderia ser considerado como produtivo.

Em síntese, o autor referenciado não exclui a ideia de que o trabalho docente é produtivo, porém diferencia o trabalho realizado em uma rede particular de ensino e em uma rede pública. Isso influi diretamente no quesito autonomia do docente, pois, em redes particulares, essa “autonomia” está frequentemente atrelada aos resultados desejados pela escola, mas sobre essa questão, Hypólito (1997) afirma que, por mais que o trabalho seja

programado, planejado, externamente, existe certa autonomia docente para adaptar métodos, técnicas, introduzir materiais novos, pensar atividades fora do programa, adequar o ensino a determinados grupos de estudantes, pelo simples fato de o trabalho docente ser realizado por seres humanos em contato com outros seres humanos.

Ainda criticando a tese da proletarização, o autor defende a postura que considera o professor como sendo um intelectual, por entender “[...] que mesmo a escola cumprindo um papel na reprodução social e cultural, os agentes sociais que a constroem desenvolvem práticas que, ao mesmo tempo, reforçam e contestam as formas de dominação e controle” (HYPÓLITO, 1997, p. 99).

Tardif (2003) enfoca que as profissões se diferenciam entre si, em grande parte, pela natureza dos conhecimentos que as envolvem, indicando oito características dos saberes dos professores, que assim se apresentam:

- 1) O apoio em conhecimentos científicos;
- 2) A aquisição de saberes, através de uma formação universitária ou equivalente, devidamente certificada por um diploma;
- 3) A detenção de conhecimentos profissionais práticos;
- 4) A aquisição de conhecimentos, que proporciona aos profissionais, e somente a eles, a competência e o direito de usarem tais conhecimentos;
- 5) A capacidade de avaliarem o trabalho de seus colegas;
- 6) A autonomia, pois requerem, além dos saberes científicos, uma parcela de improvisação e de discernimento para que não somente compreendam o problema, como se organizem e esclareçam os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los;
- 7) A continuidade de sua formação inicial, através de uma formação contínua;
- 8) O conhecimento de que, enquanto profissionais, são responsabilizados por seus erros.

Esse autor enfatiza serem essas as características que o processo de profissionalização vem procurando assegurar e implantar no ensino e na formação dos professores.

A formação do professor no Brasil, nessa perspectiva, constitui-se uma questão que, de uma forma ou de outra, levanta preocupações, ressurgindo com bastante ênfase a partir da década de 1980, quando os professores reivindicaram para si o direito de refletir sobre a problemática da educação nacional. (NEVES, 1994).

Até então, o centro das análises sobre a formação do professor enfatizava, sobretudo, a questão técnica e política do trabalho pedagógico. Dessa forma, a competência profissional do professor exigia que o maior peso estivesse na formação técnica, cujos princípios valorizavam o caráter instrumental do fazer pedagógico.

Vale registrar aqui, que a racionalidade técnica orientou e serviu de referência para a educação e a socialização dos profissionais em todas as áreas e dos professores, em particular,



durante grande parte do século XX. A crítica a esse modelo técnico instrumental vem gerando estudos e pesquisas que têm procurado superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico científico e a prática na sala de aula. (MONTEIRO, 2001).

A mesma questão discutida sobre profissionalização para o professor, pode ser pensada para o formador de professores. Quem é esse sujeito? Onde se forma? Como se profissionaliza? Conta com que saberes?

Entender o profissionalismo do docente e do formador de professores, tratando-se de um conceito social e culturalmente construído (HELSEBY, 1995), em permanente transformação, implica situá-lo em um dado contexto, o que pressupõe a consideração de diferentes “vozes” e “perspectivas”, como visto anteriormente.

Usarei, para fins de argumentação, os estudos de Sachs (2003), que propõe a distinção entre o profissionalismo gerencialista e o profissionalismo democrático. Mesmo o autor preocupando-se em falar do profissionalismo docente, tomo a liberdade de adaptá-lo ao profissionalismo do formador de professores. Sobre o primeiro tipo, Sachs (2003) liga-o a uma maior prestação de contas e com questões de eficiência e eficácia; o profissional, nessa perspectiva, responde a metas pré-especificadas externamente, gere bem um conjunto de demandas e pessoas e documenta os resultados para efeitos de prestação pública de contas. Contrariamente, o segundo tipo procura desmistificar o trabalho profissional e construir alianças com e entre professores e outros agentes, enfatizando a ação colaborativa e cooperativa. O orientador pedagógico surge com responsabilidades mais amplas, para além de dar conta somente da sala de aula, incluindo contribuições para a escola, para o sistema educativo, para a comunidade, professores e alunos; assume responsabilidades coletivas enquanto profissão, com vista à construção de ações mais justas e democráticas. Sabe-se que essas duas lógicas de entendimento do profissionalismo vivem tensionadas dentro de uma mesma instituição.

Com efeito, as mudanças nos contextos políticos e sociais do ensino têm tido implicações substantivas nas subjetividades tanto dos professores quanto dos formadores de professores e nas concepções de profissionalismo.

Nóvoa (2013) também discute sobre a distância entre os discursos sobre a profissão docente e as tensões e dilemas que a própria profissão enfrenta; alerta para a necessidade de se (re)construir a profissão “a partir de dentro”, sublinhando o sentido do conhecimento profissional através da reflexão sobre a atividade e a experiência pedagógica e a ênfase nas práticas colaborativas como modos de organização da profissão.

### 3 PRESSUPOSTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação que ora relato, conforme já anunciado na introdução deste trabalho, teve como campo empírico, o Colégio Catarinense, que pertence à Companhia de Jesus e está localizado em Florianópolis. A metodologia utilizada no estudo foi qualitativa, pois pretendia compreender melhor a função do supervisor escolar, ouvindo essencialmente os sujeitos envolvidos, cinco Orientadores Pedagógicos que atuam na II etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio desse colégio. Para fins de análise e de preservação de suas identidades, optei por não nomeá-los, e sim atribuir-lhes um número. Foram observados aspectos referentes à formação de cada um, à representação social dos supervisores sobre sua função, à atuação no espaço escolar, aos limites e às possibilidades encontrados no exercício da função.

A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre o indicador e o indicado, entre a teoria e os dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979).

Procurei, também, junto aos supervisores, levantar sugestões e perspectivas para uma formação continuada que de fato contribua para seu crescimento profissional.

Segundo Popper (1992), em uma investigação qualitativa, problemas epistemológicos, tais como o do caráter científico da própria pesquisa e o que se prende com a relação subjetividade/ objetividade, são postos em discussão. O fato de o investigador ser o instrumento principal e a fonte de dados ser o ambiente natural coloca-nos perante uma realidade em que estamos diretamente vinculados.

Para Tenreiro-Vieira (2000), todos os investigadores são vítimas dos desvios inerentes ao observador, devendo, então, tentar reconhecer isso e ter esse fato em consideração, bem como manter uma preocupação constante com o rigor ou a confiabilidade, a abrangência dos dados e a correspondência entre estes e o que de fato se passa no local. Estando o sujeito profundamente implicado no processo de produção de conhecimento, torna-se imperioso reconhecer a subjetividade inerente a esse processo como parte integrante da objetivação, aprofundá-la e refletir sobre ela.

Ressalto que esta pesquisa foi desenvolvida em forma de estudo de caso, um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder a questionamentos que o pesquisador vem se fazendo; neste caso

específico, a formação inicial e continuada dos orientadores pedagógicos do Colégio Catarinense.

O estudo de caso (YIN, 2001) é uma estratégia de pesquisa que procura aprofundar o conhecimento de uma situação e ajuda a esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões. Como me interessou compreender as formações iniciais e continuadas vivenciadas pelos orientadores educacionais e como têm levado adiante o seu trabalho como orientadores, essa foi a estratégia que melhor me ajudou. Por que tomam tais decisões e não outras? Como as implementam? Quais os resultados alcançados? Quais os tensionamentos? Como poderiam fazer diferente? Essas foram algumas questões que me ajudaram na compreensão do trabalho desenvolvido pelos profissionais, com vistas ao encaminhamento de algumas outras possibilidades.

Esse método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que tem como uma das fontes de informações mais importantes as entrevistas. Através delas, o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

O trabalho de campo foi realizado no período de 1º de março de 2015 a 30 de novembro de 2015, com os dados sendo coletados *in loco* durante o desenvolvimento do processo.

De acordo com Ruiz (1991), a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Um estudo de caso busca compreender a dinâmica dos processos constitutivos, envolvendo um diálogo do pesquisador com a realidade estudada. Ainda segundo esse autor, as etapas que compõem a pesquisa de campo são: pesquisa bibliográfica, determinação de técnicas de coleta, registro e análise dos dados.

Por pesquisa bibliográfica, entende-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema. (RUIZ, 1979). Neste trabalho, foram consultados autores com reconhecida contribuição no que se refere à temática da pesquisa, citados posteriormente e ao longo do estudo. Após e durante a pesquisa bibliográfica, seguiu a coleta de dados, que foi constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, pois, conforme Cervo (apud LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 24) “[...] os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”. Para a coleta de dados, foi utilizada, num primeiro momento, a técnica da observação, além dos apontamentos que se deram durante a participação nas reuniões

semanais que ocorreram todas as quintas-feiras entre os orientadores pedagógicos e a Direção Acadêmica.

Também foram realizadas entrevistas individuais (Apêndice A) com cada orientador pedagógico. Os procedimentos utilizados seguiram a modalidade de entrevista oral com o auxílio de arquivo gravado em áudio, transposição literal da entrevista ou texto final, transcrito e autorizado pelos entrevistados. As entrevistas e observações utilizadas como técnicas para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valorizam a presença do investigador, dão espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação.

Após a coleta de dados, Lakatos e Marconi (2007) sugerem a classificação desses dados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Essa classificação possibilitou maior clareza e organização da última etapa desta pesquisa, que foi a elaboração do texto da dissertação. Este trabalho analítico foi realizado, construindo-se quadros, que se encontram no apêndice C.

O presente trabalho de conclusão considerou algumas investigações já realizadas sobre a temática<sup>1</sup> e se apoiou em teóricos como: Arroyo (1979); Aguiar (1987); Paro (2000); Dourado (1998); Ferreira, (1999); Costa (1997); Lima (2001); Barroso, Sjorslev (1991); Apple, James (1997); Canário (1995); Libâneo (2004, 2005); Luck ( 1998, 2007), dentre outros, para melhor compreender a gestão dos espaços educativos e a formação de coordenadores pedagógicos, tendo como norte pensar a gestão participativa da escola, visto que tanto a bibliografia atual quanto as pesquisas voltadas para a gestão educacional propõem uma ‘nova forma’ de atuação do gestor de escola, seja ele diretor, vice-diretor, assistente de direção, supervisor, coordenador pedagógico ou orientador educacional, e estabelece dois princípios fundamentais, que não são excludentes, mas complementares: a democratização da gestão escolar, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96; e a profissionalização da ação diretiva.

### **3.1 Campo Empírico**

O Colégio Catarinense, campo empírico do estudo, pertence à Rede Jesuíta de educação e está localizado na cidade de Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina. Foi fundado em 1905 e, desde então, se consolidou como um dos mais reconhecidos

---

<sup>1</sup> pesquisa realizada no dia 14 de novembro de 2014 no site da CAPES - <http://bancodeteses.capes.gov.br/#> (ver apêndice B).

estabelecimentos de ensino do estado, sendo a maior instituição de ensino básico privada de Santa Catarina. No Colégio Catarinense (CC), é utilizada, como base para o ensino e aprendizagem, a Pedagogia Inaciana, a qual tem inspiração nos exercícios espirituais de Santo Inácio de Loyola<sup>2</sup> e agrega toda experiência inaciana no ensino até os dias de hoje. A proposta pedagógica oferece ensino e aprendizado voltados para a vida, isto é, em que os valores humanos e espirituais são construídos para dar sentido à experiência, e para toda a vida. De forma esquemática, é possível sintetizar a Pedagogia Inaciana a partir dos seguintes elementos: contexto, experiência, reflexão, ação e avaliação.

Em relação ao “contexto”, o Paradigma Pedagógico Inaciano, inspirado na ação de Santo Inácio de Loyola como orientador espiritual, busca tanto a excelência acadêmica como a humana, tendo sempre em conta a contextualização do educando, respeitando suas vivências e seu conhecimento prévio.

O elemento “experiência” envolve o “sentir e saborear internamente” o que se estuda, usando a imaginação e os sentidos, ultrapassando, dessa maneira, a compreensão puramente intelectual. Busca-se um resgate da subjetividade e da capacidade de sentir em profundidade; razão e emoção, intermediados pela criatividade são desafios postos.

Na “reflexão”, tanto os sentidos como os sentimentos são implicados na “experiência”, por isso são trazidos à tona, para captar o significado mais profundo daquilo que é estudado, buscando, ao mesmo tempo, as relações do conhecimento e a dos companheiros/as de sala.

A reflexão, de acordo com a Pedagogia Inaciana, ocorre quando aprendemos e percebemos algo com maior clareza e nos fazemos conscientes dos sentimentos experimentados. Ao penetrar a fundo no que se entende, construímos convicções pessoais e podemos tomar decisões mais livres e comprometidas.

Com a “ação”, a Pedagogia Inaciana busca levar seus educandos a agirem de forma discernida e engajada no contexto pessoal e social.

O percurso pedagógico se completa com a “avaliação”, proposta como possibilidade de inclusão e de agregadora de valores para a aprendizagem.

A missão do Colégio é educar para a excelência humana e acadêmica, através de um processo corresponsável e participativo, que possibilite a formação de pessoas criativas e comprometidas com o serviço da fé e com a promoção da justiça, com vistas ao bem comum.

---

<sup>2</sup> Inácio de Loyola ou Loiola, Nascido Inigo Lopez (Azpeitia, 31 de maio de 1491 - Roma 31 de julho de 1556) foi o fundador da Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como os Jesuítas, uma ordem religiosa Católica Romana.

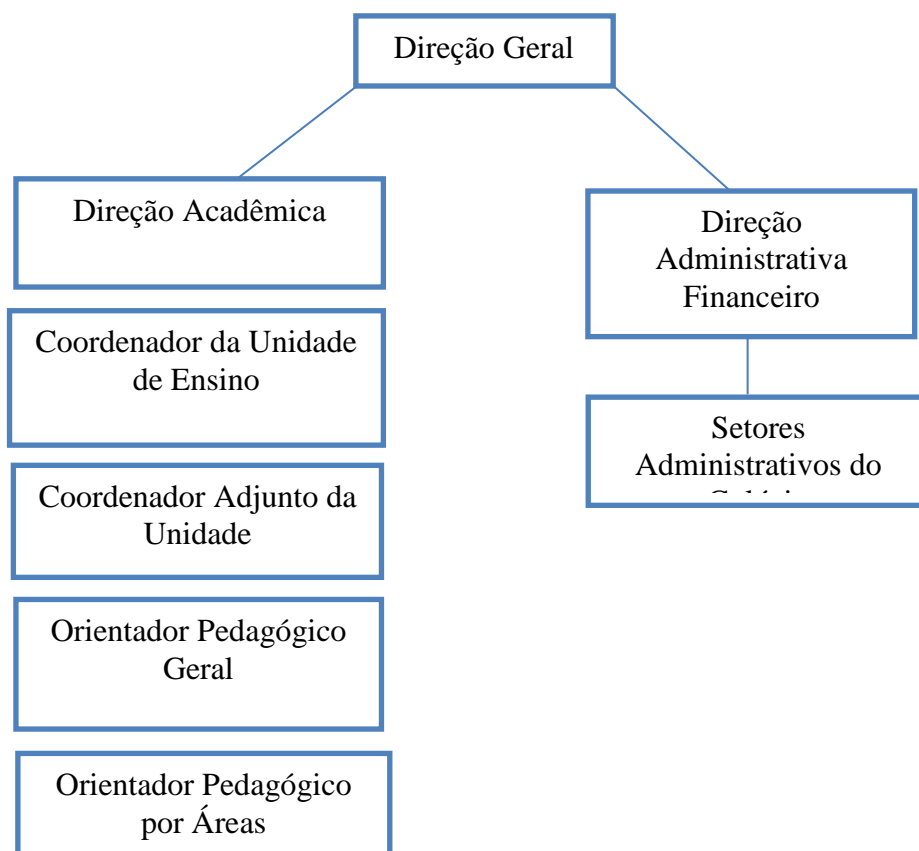
Atualmente (2016), o CC conta com mais de 2600 alunos, desde o Ensino Infantil até a terceira série do Ensino Médio, divididos basicamente em duas Unidades de Ensino – Unidade I (Educação Infantil e Fundamental I) e Unidade II (Fundamental II e Ensino Médio) –, contando com 162 professores.

Desde 2012, desenvolvo meu trabalho vinculado à coordenação da Unidade II, que possui 102 professores, seis secretárias, quatro orientadores educacionais e cinco orientadores pedagógicos. Toda essa equipe é responsável por aproximadamente 1900 alunos, do 6º ano do Ensino Fundamental até a terceira série do Ensino Médio.

Nesse contexto, encontramos os orientadores pedagógicos, mais conhecidos na instituição como SOPs, essas pessoas possuem a função de orientar, orquestrar e também de realizar a intermediação dos professores com pais e alunos; todo e qualquer entrave encontrado na relação entre essas três instâncias é mediado pelo SOP de área.

Os SOPs estão divididos por áreas: área de humanas (História, Geografia, Artes e Filosofia); área de ciências naturais (Biologia e Química); área de exatas (Matemática e Física); área de línguas (Português, Inglês, Espanhol e Alemão); e ainda temos um SOP somente para a área de Educação Física.

Figura 1 - Organograma



Fonte: Elaborada pelo autor.

A estrutura pedagógica do Colégio Catarinense é uma das maiores da cidade, uma vez que possui um grande número de professores; seus professores normalmente trabalham com dois ou mais programas de ensino, isso torna a prática docente um pouco mais abrangente e complexa, o que, por sua vez, demanda a existência de uma equipe com cinco orientadores pedagógicos no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, que é responsável por 102 professores de todas as disciplinas.

Durante toda a minha caminhada profissional pelo Colégio Catarinense (dez anos), percebi o quanto é importante que os professores possam ter uma orientação clara do fazer pedagógico desejado para atuarem na Instituição, observo, porém, que os profissionais atuantes no setor de orientação pedagógica muitas vezes não possuem a formação para o cargo, pois são todos professores que, por sua excelente atuação em sala de aula, foram convidados a “orientar” outros professores.

O que acontece, portanto, é que, na base do “erro e acerto”, muitas ações são implementadas e muitas deixam de ser e, como é natural, às vezes funciona, outras vezes não. Dessa forma, é de grande importância que possamos entender quais são os “instrumentos” que os orientadores pedagógicos precisam ter para que possam desenvolver seu trabalho com qualidade e confiança, a fim de que sejam eles sujeitos inovadores, motivadores e exemplos para seus orientados.

O SOP precisa trabalhar na direção de criar condições pedagógicas favoráveis aos docentes e, por consequência, gerar um aprendizado ainda mais qualificado aos alunos. Também é função do SOP a gerência de todos os projetos existentes ou desencadeados ao longo do ano letivo do Colégio, estabelecendo conexões entre as várias disciplinas e os conteúdos ministrados por elas.

### **3.2 Identificando as Dimensões Analíticas**

Após ouvir os sujeitos do estudo, observar e vivenciar a realidade analisada, mais profundamente, pois munido de referenciais teóricos, antes desconhecidos, pude identificar algumas dimensões analíticas que me ajudaram a entender melhor o trabalho do orientador pedagógico. Delineei algumas questões sínteses que favoreceram a construção dessas dimensões analíticas: Como é o contexto de trabalho de orientador pedagógico? Quem é ele? Qual sua formação? Como concebe seu trabalho? Como trabalha? Quais limites e possibilidade encontra nessa ação? Qual a distância entre o ideal e o real na função? Quais os desafios dessa função? Como ela poderia ser qualificada?

As dimensões, daí decorrentes, podem ser sintetizadas em: Contexto, Formação, Concepções, Ações, Limites, Possibilidades e Desafios.



## **4 A ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO COLÉGIO CATARINENSE: INFRAESTRUTURA, CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E OS SUJEITOS QUE NELA ATUAM**

Neste capítulo, examino a forma como o Setor Pedagógico se organiza, desenhando sua concepção de formação, através das atribuições propostas aos seus profissionais; caracterizo, também, os orientadores que nele trabalham, com destaque para sua formação.

### **4.1 O Contexto de Trabalho**

Há uma preocupação da escola em oferecer aos profissionais que nela atuam uma infraestrutura adequada, com boas condições de trabalho.

Os orientadores pedagógicos do Colégio Catarinense possuem cargas horárias que podem variar de 20 a 30 horas por semana para atendimento aos professores, para o planejamento do trabalho e para eventuais contatos com pais e autores de livros didáticos.

Cada orientador tem sua mesa, com computador e impressora disponíveis para seus trabalhos diários.

De maneira geral, os professores são atendidos pelos orientadores em duplas (geralmente da mesma disciplina ou área afim) ou em grupos de até quatro professores. Os atendimentos possuem a duração de uma hora-aula (47 minutos) e são realizados todas as semanas, em horário fixado no quadro de horários de cada professor (cada professor, portanto, recebe uma hora a mais por semana para estar presente). Nesses encontros são discutidos vários assuntos pertinentes ao andamento do ano escolar e também são debatidos temas importantes e relativos a quaisquer questões pedagógicas julgadas pertinentes pelos professores para aquele momento. Ainda são realizadas mensalmente reuniões pedagógicas gerais, com todos os professores, nas quais são tratados temas ligados à educação, com palestrantes internos ou externos à Instituição.

Do ponto de vista de condições de trabalho e carga horária, acredito que preenchem o mínimo esperado, embora haja algumas restrições, apresentadas por alguns entrevistados, sobre o aproveitamento desse tempo de trabalho, que posteriormente relatarei.

## 4.2 Atribuições do Orientador Pedagógico

É interessante observar como são definidas as atribuições do setor pedagógico, pois isso pode indicar como se concebe a formação, uma vez que é através do que se espera dos formadores que, de alguma forma, se delinea o que se espera dos professores.

Atualmente, são atribuições do orientador pedagógico no Colégio Catarinense:

- a) acompanhar cada professor de maneira individual, ajudando-o também a trabalhar interdisciplinarmente;
- b) avaliar o nível e a coerência das avaliações realizadas;
- c) acompanhar o andamento do planejamento de cada disciplina e seu cumprimento;
- d) acompanhar a plataforma *Moodle* e garantir que esteja sendo alimentada pelos professores;
- e) garantir o cumprimento do calendário de provas;
- f) checar o sistema de notas e garantir que esteja atualizado de acordo com o calendário de avaliações já realizadas por cada professor;
- g) organizar palestras, encontros e reuniões que possibilitem a formação continuada dos professores;
- h) avaliar, juntamente com a equipe de professores, os materiais didáticos utilizados no Colégio;
- i) organizar, juntamente com a coordenação, o atendimento aos pais;
- j) organizar e executar, juntamente com os professores, o torneio intelectual das Olimpíadas do Colégio;
- k) planejar e executar o processo seletivo para eventuais contratações de professores;
- l) planejar e executar a avaliação dos professores realizada pelos alunos;
- m) realizar o primeiro atendimento aos pais, esclarecer as possíveis dúvidas e solucionar quaisquer demandas antes de repassá-los aos professores;
- n) organizar, juntamente com a coordenação, os simulados do vestibular e do Enem para as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio;
- o) avaliar, juntamente com a coordenação e a direção acadêmica, ao final de cada ano, todos os professores;
- p) produzir um relatório mensal de todas as atividades realizadas no período e enviá-lo à Coordenação da Unidade de Ensino.

De maneira geral, as atribuições se dividem em:

- a) atividades de organização e planejamento;
- b) atividades de acompanhamento e controle;
- c) atividades avaliativas;
- d) atividade de registro.

As atividades de organização e planejamento da orientação pedagógica envolvem ações individuais e conjuntas, ora com a coordenação geral, ora com os professores; a natureza dessas atividades organizativas varia desde processos seletivos para contratação de professores até atividades propriamente pedagógicas (como reuniões, palestras, encontros de formação continuada, avaliações etc.), a serem executadas pelo orientador e/ou pelos docentes.

Já, as atividades de acompanhamento, com exceção de uma delas, na qual se prevê explicitamente ajuda pedagógica ao professor, estão associadas ao controle do cumprimento de ações. Por exemplo, na terceira atribuição, em que está previsto o acompanhamento do andamento do planejamento de cada disciplina, cabe ao orientador “verificar o seu cumprimento”. Isso ocorre em várias outras atribuições, nas quais se supõe que, se o previsto for cumprido, haverá bons resultados.

As atividades avaliativas esperadas envolvem especialmente a avaliação de desempenho dos professores; os orientadores pedagógicos devem, também, produzir, ao final de cada mês, um relatório em que registram suas atividades e encaminham para a Coordenação da Unidade de Ensino.

Poderíamos dizer que, baseados nos estudos realizados e nas atribuições antes delimitadas para o orientador executar, a concepção de formação aproxima-se de uma visão gerencialista (SACHS, 2003), pois está ligada a uma prestação de contas e a questões de eficiência e eficácia. Espera-se que o orientador pedagógico, e conseqüentemente, o professor, respondam a metas pré-especificadas externamente, gerenciem bem um conjunto de demandas e pessoas e documentem os resultados atingidos.

### **4.3 O Coordenador Pedagógico: Quem é e qual é a sua formação?**

Os coordenadores entrevistados têm idades que variam de 32 a 52 anos, todos cursaram licenciatura em suas áreas de atuação ou afins. Temos um licenciado em Física e

outro, em Educação Física, ambos pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); um licenciado em Filosofia, pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); um formado em Ciências Biológicas, pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo (RS); e o último, licenciado em Letras Português/ Inglês, pela Faculdade de Santa Catarina (FASC). Todos com pós-graduação, em nível de especialização ou mestrado. Três dos entrevistados estão há bastante tempo na Instituição, de 17 a 26 anos, e dois há 5 e 7 anos.

Conforme já mencionado, todos são excelentes professores no CC e chegaram ao cargo de orientação pedagógica por esse mérito. Vale ressaltar que não temos, desempenhando a função de orientador pedagógico, no Ensino Fundamental II e Médio, nenhum pedagogo por formação. Aqui não há nenhum julgamento de valor, mas uma constatação que merecerá, ao longo da análise e nas conclusões, algumas reflexões.

A partir do próximo capítulo, procurarei, tendo como base as entrevistas, dar significado ao observado e percebido pelos orientadores pedagógicos.

## 5 O ORIENTADOR PEDAGÓGICO: SUAS CONCEPÇÕES E AÇÕES

A possibilidade de ouvir meus colegas orientadores foi motivo de grande aprendizado para mim; escutar o outro, com atenção, favorece nosso autoconhecimento. O exercício de entrevistar revelou-se, num primeiro momento, ao mesmo tempo, difícil e instigante; precisei despir-me de pré-conceitos e de dificuldades pessoais, tais como a compressão equivocada de que entrevistar seria perguntar e ouvir respostas; minha formação como “geógrafo” e minha característica pessoal de objetividade acompanhavam-me, e precisei aprender, depois da primeira tentativa frustrada de entrevista, que entrevistar era conversar, era mais ouvir o que o colega queria dizer, do que falar. Aos poucos, na medida em que realizava as novas conversas, fui vendo que eram muito mais significativas do que mesmo poderia ter imaginado. Fui com um roteiro, mas a conversa fluiu de acordo com a característica de cada entrevistado. Os depoimentos foram muito ricos e optei por organizá-los nas dimensões que seguem. Tenho clareza de que não os explorei na totalidade e que, futuramente, ainda poderei recorrer a eles para novas reflexões.

### 5.1 Concepções/Ações sobre e no Trabalho do Orientador Pedagógico

Ao iniciar o diálogo com meus colegas, os provoquei para falarem sobre as atribuições que julgavam ser as de um orientador pedagógico.

Todos têm muito claro o que deveriam e/ou gostariam de fazer como orientadores, embora reconheçam que essa é uma tarefa difícil e exigente e que nem sempre conseguem realizá-la da melhor forma. Disse uma das entrevistadas que, quando foi convidada para assumir a função, se perguntou se estaria preparada para tal. Seu depoimento revela isso:

*Muita gente fala aqui que (o pedagógico) é o coração do colégio, e de certa forma é. Porque você vai ter que auxiliar o professor na sua prática na sala de aula, e não tem nada mais delicado do que a prática na sala de aula. Quem sou eu para orientar o professor a melhorar sua metodologia, a exposição de um conteúdo, em como fazer avaliação desse conteúdo, tudo para otimizar a aprendizagem [...]. (Orientador 01)*

A partir dos depoimentos dos sujeitos, fui identificando as atividades, as estratégias de assessoramento e os saberes desenvolvidos por eles, no cotidiano da instituição. Concepções se desenharam, assim como dilemas vividos na execução da tarefa.

Para Mayor Ruiz (2007, p. 35), as “[...] estratégias de assessoramento” referem-se ao

[...] processo regular, sujeito a certas regras que asseguram uma acertada tomada de decisões, em função do momento e da situação. No âmbito do assessoramento, quando estamos falando em estratégias, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessor.

A autora afirma, também, que existem diferentes estratégias de assessoramento que podem ser classificadas a partir de distintos critérios. Um deles atende a três dimensões: profissional, curricular, institucional; outro se explicita por estar centrado no conteúdo, no professor, no assessor suas funções e saberes. São classificações para compreensão organizacional e teórica e, na maior parte das vezes, aparecem combinadas. Observarei especialmente, para fins deste relatório, as estratégias utilizadas pelo assessor, suas funções e saberes e como elas trazem implicitamente suas compreensões sobre sua ação e sobre a formação docente. As atividades que desempenham os assessores pedagógicos mostram a diversidade, a amplitude e a complexidade das ações que realizam. Nesse sentido, foi possível agrupá-las em quatro dimensões:

- a) apoio didático-pedagógico;
- b) organização do trabalho pedagógico;
- c) mediação entre diferentes instâncias;
- d) impulsionador de projetos de ensino.

Nesses agrupamentos, destaca-se um variado espectro de atividades. No primeiro, está a demanda de apoio, que enfatiza o *enfoque didático-pedagógico do trabalho*, núcleo central de definição da função assessora e que aparece com maior frequência, na representação dos orientadores e, provavelmente, o mais esperado e aceito no perfil profissional. As estratégias/atribuições mais identificadas nas narrativas, para dar conta dessa demanda, são as reuniões, os encontros pedagógicos, os atendimentos individuais/ grupais a professores, almejando sua formação continuada e a melhoria da aprendizagem dos alunos. Cito alguns depoimentos:

*Construir, junto ao professor, uma aula atrativa, diferenciada, dando ideias, buscando fundamentação para isso. (Orientador 01)*

*Buscar uma parceria na prática da sala de aula, parceria que serve para qualificar a aula. (Orientador 02)*

Fica clara a forte compreensão do papel de mediador e apoiador do orientador às atividades de sala de aula, como parceiro do docente. Nesse contexto, é importante observar,

também, a preocupação de alguns com a necessária articulação entre a pedagogia da sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana, ou seja, a formação dos alunos, dos professores, da coordenação e da instituição. Essa concepção articuladora, mediadora, formadora da função de orientação está clara nos depoimentos. Há uma compreensão de que todo orientador é um educador (CARVALHO, 1979), assim como todo professor. Por sua vez, a função da educação é a mesma da orientação, interpretada em sentido amplo, ou seja, possibilita a tomada de consciência das potencialidades do indivíduo para que ele escolha e assuma a direção de seu próprio destino “[...] orienta-se o indivíduo para que ele mesmo tenha condições de escolher seu futuro ou se conduz o indivíduo a um rumo já determinado”. (CARVALHO, 1979, p. 35).

Cabe ao orientador pedagógico, segundo os entrevistados, assessorar os professores no acompanhamento e na compreensão de sua turma, e na integração das diversas disciplinas, visando ao desenvolvimento de um trabalho comum e à formulação das habilidades didático-pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.

O trabalho de orientar pedagogicamente as ações e operações, vinculando-as ao ensino, sustenta-se por três pilares: o de articulação do coletivo da escola, respeitando as especificidades, de modo a possibilitar desenvolvimentos reais de seus processos; o de formação continuada de professores, de maneira que as práticas docentes se coadunem com os objetivos da escola; e o de transformação da realidade, na medida em que questiona as práticas desenvolvidas na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Em relação aos três pilares, todos os orientadores percebem-se envolvidos de uma forma ou de outra com eles, uma vez que todos trabalham estas dimensões no seu dia a dia. Placco, Almeida e Souza (2011) refletem sobre a complexidade dessa tarefa na medida em que o orientador precisa atuar em diversas frentes de constituição dos outros e de si mesmo, formando, a partir do coletivo, a si e aos outros, ao mesmo tempo em que atua nesse coletivo, transformando a realidade. O orientador realiza, assim, a complexa tarefa de gestar o que virá a partir do que é e do que já foi, atribuindo significados e configurando sentidos para si ao mesmo tempo em que deve possibilitar esse processo para os outros, logo, é por meio da apropriação de saberes específicos, do desenvolvimento de determinados processos psicológicos, que o orientador conseguirá manter uma atitude formativa no contexto escolar.

Entre os processos psicológicos necessários, a subjetividade ganha destaque enquanto permite ao orientador pedagógico ser ao mesmo tempo mediador e construtor de novos sentidos. (PLACCO; SOUZA, 2006).

Ainda segundo esses autores (2010) o orientador pedagógico, é quem, de modo análogo ao maestro de uma orquestra, outorga a si a regência das ações e operações, de modo a orientá-las teleologicamente para a atividade, visto que deve promover espaços que possibilitem a atribuição de significados e a configuração de novos sentidos das ações, vinculando-as à atividade escolar.

O orientador, além de “reger” a orquestra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animador e permitir o crescimento do grupo, buscando fazer a passagem do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 2003). Essa concepção alargada da função de orientação fica evidente no depoimento de um dos interlocutores.

*Animar, dar vida ao trabalho do professor, é dar todo o suporte, o apoio, a sugestão, a reflexão, o questionamento. Então, é aquele que ajuda a dinamizar, que pergunta, que questiona, que aponta outro caminho. De certa forma, que desacomoda o professor, no sentido de que a gente continue evoluindo. (Orientador 04)*

Dessa forma, torna-se necessário ter muito claras as funções do pedagógico dentro da instituição e quais são as expectativas em relação ao trabalho do orientador. Além disso, ao exigir que o orientador cuide de uma equipe, é necessário que, ao mesmo tempo, sejam oferecidos cuidados, no sentido de propiciar condições materiais para que ele possa desenvolver o trabalho que lhe é atribuído. (ALMEIDA, 2011).

Evidencia-se, muitas vezes, na visão dos profissionais que desempenham a orientação pedagógica, professores e diretores, um superdimensionamento da função, visto que muitas atribuições imputadas a esse profissional ou são idealizadas ou são burocráticas. Ao observar um dia típico de trabalho do orientador pedagógico, verifica-se que sua rotina é permeada por urgências que o acometem quase todo o tempo. Resta-lhe, na verdade, pouco tempo para refletir ou preparar sua atuação na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Isso ficou muito claro na visão dos entrevistados:

*Não, nós não conseguimos realizar a verdadeira orientação, porque o excesso de pendências que a gente tem que cobrar, de comprometimento que, às vezes, não existe, então a gente fica atrás desses itens e acaba que a parte de formação, de auxílio na parte pedagógica fica um pouco deficitária. (Orientador 02)*

*Massacrante; o que eu faço? Eu olho prova, vejo se a prova está diagramada direito, mando a prova para a gráfica, peço para os professores digitarem a nota, digitar a avaliação diferenciada, vejo se eles postaram no Moodle, vejo se eles digitaram nota, se eles postaram conteúdo da reavaliação, ou seja, eu estou tão atrelada à parte burocrática e a pegar professor pela mão e pedir que ele faça*



*tudo, assim, o óbvio precisa ser dito, e dito muitas vezes, que hoje o meu espaço criativo é mínimo. (Orientador 01)*

É interessante recordar, quando da análise das atribuições previstas para os orientadores pedagógicos, que já se explicitava esse conflito, na medida em que a função de acompanhamento era fortemente associada ao trabalho burocrático e ao cumprimento de rotinas. Isso ficará mais claro quando examinarmos a próxima dimensão.

Consideramos que este seja um dos principais desafios desta investigação: identificar o que pode ser feito para melhorar o trabalho pedagógico.

Outro destaque refere-se à “dimensão organizacional do trabalho pedagógico”, em que se observa o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação. Dado que o trabalho do assessor visa ao melhor planejamento possível das atividades educativas, faz-se necessário que ele seja capaz de analisar suas ações, no dia a dia, identificando quais aspectos podem e devem ser aperfeiçoados ou mais organizados. Por outro lado, se faz necessário estar alerta para o espaço e o lugar que ocupam, nas atribuições de assessoramento, os aspetos tecnocráticos; a burocratização da função e do ato pedagógico têm, muitas vezes, tornado o papel burocrático mais essencial que a implementação de práticas que estimulem o diálogo, a problematização e a análise crítica das ações empreendidas, com vistas a compreendê-las na sua complexidade e totalidade.

Essa condição, sabidamente, é um equívoco, há algum tempo enfatizado por Pérez-Gomes (1992), quando afirmou que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos. Essa constatação e preocupação aparecem recorrentemente nos discursos dos entrevistados. Segue um depoimento, longo, mas significativo, que corrobora com essa constatação.

*Eu tenho horários de atendimento, pelo menos uma hora-aula, uma hora por semana com cada professor da minha área; recebo as avaliações por e-mail, aí a gente recebe e encaminha as avaliações no tempo hábil. Eu sou responsável também por projetos de série, e esses projetos vão acontecendo ao longo do ano; a gente tem a função também de organizar desde o projeto em si, objetivos, metodologia, como se dará a avaliação, como fazer a avaliação e fazer esses projetos andarem no Colégio, envolvendo os professores. Além disso, a gente é responsável também pela avaliação docente, que é feita no Colégio; por exemplo, estamos no período da devolutiva da avaliação docente, cada professor é recebido por nós e pelo pessoal da Coordenação, e nós, colocamos o que está muito bom no trabalho do professor e o que poderia melhorar um pouco. Em outras épocas, somos responsáveis pelo processo seletivo para professores do Colégio; em outubro, já estamos envolvidos com esse processo: os professores*

*são entrevistados, assistem a uma aula, ministram uma aula, que é supervisionada por nós. Depois eles têm um curso que a gente ajuda a preparar e, por fim, fazem uma avaliação escrita sobre algumas perguntas e sobre o entendimento deles sobre educação. (Orientador 03)*

Placco (2006, p. 51) relata que as urgências e rotinas têm ocupado um largo espaço nas atividades educativas, em prejuízo das ações realmente importantes, e alerta para que essa condição possa estar significando “[...] que aquelas ações que visam à mudança, à superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais da escola não estarão sendo realizadas – ou o estarão de modo precário e inadequado”.

Muitos depoimentos do grupo de assessoria expressam o excesso de trabalho ligado à gestão do ensino e às demandas da administração escolar/ acadêmica. Outros tantos mencionam as situações emergenciais, ou, como dizem, “passamos a apagar incêndios”, e às vezes isso toma muito tempo. Parece complexo compreender a mediação fora do contexto em movimento. E essa condição tão importante, se não controlada, pode redundar em um ativismo.

A terceira dimensão inclui as “ações de mediação” entre as várias instâncias institucionais, como Coordenação Geral, professores, alunos, pais, com uma tarefa de coordenação e compatibilização que supõe especial capacidade para a geração de consensos.

*O serviço de orientação pedagógica no nosso colégio, deve atender à demanda, fazer a ponte na verdade, entre as necessidades do Colégio, as necessidades dos professores e, também, por vezes, atender a algumas solicitações de alunos. (Orientador 03).*

Placco (2006, p. 53-54) evidencia que a interlocução participada é fundante, mas destaca que “[...] o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança têm, também, um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência de sincronicidade”. Um dos interlocutores mostra como lidou com uma mediação entre pai e professor:

*[...] mais de 80% dos casos de pai que liga para conversar, discutir questões de professor, a gente consegue resolver na orientação pedagógica, porque você sabe o trabalho que a pessoa está fazendo, o tipo de pesquisa, o tipo de prova que chegou, o tipo de texto, o tipo de explicação, entende? Então, na verdade, você protege o professor, e ele tem praticamente ali o quê? Aula, entende? Então, assim, dá muita segurança. Dá segurança também para a escola, porque em qualquer momento, em qualquer situação se consegue estar lá e tirar a dúvida para caminhar. Sem contar que você tem mais de uma pessoa, não é só você mesmo, você tem outra pessoa para partilhar o que você está fazendo. Então,*

*existe possibilidade de crescimento [...]; lógico, divide o bônus e o ônus, quer dizer, você dilui, e a tendência é fazer um trabalho melhor ainda. (Orientador 04)*

A quarta dimensão, por sua vez, envolve aspectos menos tradicionais da função supervisora, mas que, gradativamente, vão sendo incorporados como atribuição dos orientadores, refere-se ao papel de impulsionador de inovações e orientador de projetos de ensino. Como atribuição do orientador pedagógico, prevê-se a necessidade de estimular os professores na criação e na execução de projetos de ensino inovadores, o que vem ocorrendo, embora alguns lamentem, pelo excesso de demandas cartoriais, não poderem investir mais nessa atividade.

*Se eu pudesse ajudar os meus professores a explorar o lado criativo. É isso, o professor, ele tem que vir aberto a querer coisas diferentes, o SOP vai ajudar, eu ajudo. É isso, explorar o lado criativo. E a gente sabe, no mundo científico, isso é tão importante, a gente tem que explorar nosso lado criativo! (Orientador 05)*

Talvez isso pudesse ser estimulado pela instituição, uma vez que se observa o interesse dos orientadores na ressignificação de seu papel.

Pode-se observar que a pesquisa, mesmo não sendo a tônica na ação do orientador pedagógico, tem se apresentado como uma estratégia formativa, que não somente qualifica a ação docente, contribuindo para o avanço do desenvolvimento profissional, mas, de maneira especial, contribui com o trabalho desenvolvido pelo próprio orientador pedagógico. Cunha (2012, p. 25) tem alertado para a importância dessa perspectiva. Como diz a autora,

[...] ao longo de tempo aprendemos que as intervenções que não são acompanhadas de pesquisa se perdem e são limitadas na sua contribuição para o campo da pedagogia [...]. Essa condição exige que o assessor pedagógico seja também um produtor de conhecimento sobre suas práticas, além da sua responsabilidade com a intervenção junto aos professores [...].

Sabemos dessa importância para sedimentar o conhecimento e garantir que todas as práticas pedagógicas possam estar fundamentadas na tríade teoria, prática e registro dessas.

## 6 DISTÂNCIA ENTRE O IDEAL E O REAL NA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Tenho a clareza de que o que é idealizado nem sempre é assumido, na prática. Em se tratando de escola, essa complexidade aumenta. De Rossi (2006, p. 68), ao refletir sobre o trabalho do orientador pedagógico na escola, diz que ele “[...] esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos”.

No Colégio Catarinense, é possível observar, pelos depoimentos já apresentados, que, não diferentemente de outras escolas, há uma distância significativa entre o idealizado pelo orientador pedagógico para a sua função e o que realmente se pode e se faz na Escola. Segue um depoimento, que evidencia essa afirmação:

*Na teoria, a atribuição do orientador é qualificar o processo de ensino-aprendizagem, tudo é para melhorar a vida do aluno, qualificar sua aprendizagem, para o aluno ter o melhor rendimento nas avaliações; para que o professor também reflita sobre a sua prática: Onde posso melhorar a minha metodologia, como posso aperfeiçoar a minha avaliação? E isso vai consequência positiva no aprendizado do aluno. (Orientador 01)*

Entretanto, continua o orientador:

*Na prática, hoje, o SOP serve para manter os professores na linha: têm que ter, tem que estar digitado, tem que estar postado. Hoje o SOP é o que mantém muitos professores docentes na linha. (Orientador 01)*

Os orientadores entrevistados demonstraram certa preocupação com essa questão, pois a verdadeira função de orientador pedagógico parece estar desaparecendo frente aos aspectos burocráticos que insistem em invadir as escolas.

Os orientadores pedagógicos possuem uma função importante dentro das escolas, o da intervenção pedagógica em parceria, que busca maior qualificação do ensino e da aprendizagem e, de certa maneira, são como “guias” que devem estar junto aos professores na condução desse processo. O que vemos nos últimos anos é que em função de uma série de inovações retiradas dos modelos empresariais e de controles extremos, o processo de interação entre professores e orientadores passou a ser burocratizado e a ter um viés de controle, como enfatiza o Orientador 04, quando perguntado sobre o que atrapalha o trabalho do orientador pedagógico:

*Eu acho que há algumas demandas da escola em relação à parte cartorial, que acabam caindo para o orientador pedagógico fazer, e a gente perde, às vezes, muito tempo com isso. Por exemplo, eu estou agora recolhendo diários de classe, e penso que esses diários deveriam ser entregues diretamente na Secretaria. É uma coisa boba, mas, o tempo que eu perdi de olhar cada diário, se está completo, se não está, se o professor assinou, se ele fez a chamada, se ele colocou as notas, aí o professor não entregou direito, troca, devolve para ele, tenho que ficar indo atrás desse professor, coisa que toma um tempo enorme!*

Essa fala demonstra claramente que há um desvirtuamento da função. Os orientadores pedagógicos precisam e desejam ocupar seu tempo estudando e debatendo questões importantes sobre educação, sobre os alunos, sobre o processo de ensino-aprendizagem, enfim, sobre o que realmente é pedagógico. O que parece ser ignorado é que todas as formas de padronização, controles, *check-in* e outras formas de se “contar” e “verificar” pouco servem para as escolas, mas acabaram sendo incorporadas “naturalmente” à função do orientador como uma nova forma de gerência.

Em um ambiente escolar, mais do que controles desmesurados e um monte de “papéis”, precisamos que os professores se sintam amparados pelas equipes diretivas e pela coordenação, que os alunos sintam que existe uma parceria entre todos na escola pelo melhor ensino e aprendizagem.

Sabemos que uma escola precisa ter um regimento interno, um Projeto Político Pedagógico, mas o que vem, aos poucos, atrapalhando o trabalho dos profissionais da educação é a burocratização de tudo. Uma das piores faces da burocracia nos ambientes escolares é o apontado por Weber (apud MOTTA; PEREIRA, 2004, p. 17).

A Burocracia é mais plenamente desenvolvida quanto mais se desumaniza, quanto mais completamente alcança as características específicas que são consideradas como virtudes: a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos pessoais, emocionais e irracionais, que escapam ao cálculo.

Em um ambiente escolar, trabalhando com professores, alunos e pais, isso é tudo o que não pode se fazer. Dessa forma, não haveria espaço para ter ou levar em conta qualquer sentimento, qualquer situação que saísse do regimento ou que não se encaixasse nos parâmetros de notas e controles. De acordo com Motta e Pereira (2004, p. 232), “[...] a compulsão burocrática transparece claramente no meio acadêmico” e “os frutos da escola não são apenas os frutos de uma burocracia, com todas as suas implicações, mas são os futuros reprodutores de uma sociedade burocrática, reprodutora das relações sociais presentes em suas bases”.

A prática da orientação pedagógica no cotidiano da escola desenvolve-se, em geral, orientada por fatores operativos e pragmáticos, porém, é necessário orientar as ações para que estas tenham um caráter menos burocrático e mais humano; questões regulatórias estão presentes na escola e muitas vezes se fazem necessárias, mas precisam conviver com possibilidades emancipatórias, de forma que o protagonismo tenha possibilidade de aparecer, ou mesmo se instituir com ações qualificadoras do ato educativo. Isso fica subjacente na fala de muitos dos orientadores que mostram, por exemplo, como projetos interdisciplinares poderiam ser mais visibilizados.

*Eu acho que o professor está precisando de coisas mais práticas para a sala de aula; a gente já teve algumas, todas elas foram interessantes, mas estamos num momento retomar o foco para a sala de aula e, principalmente, trabalhar na prática, nas reuniões, com propostas interdisciplinares, juntando professores de Matemática, de Física e de Geografia, por exemplo, e eles perceberem possibilidades de construir ações em conjunto. [...] estamos fazendo algumas experiências, [...] como o almanaque da cidadania, em que são seis frentes trabalhando, [...] Usamos isso em Filosofia, História, Geografia. [...] E eu tenho notado a aprendizagem, a retenção de conhecimento e o que fazer com ele. Nossa, está melhorando bastante! O 6º ano está fazendo isso também em Português e em Filosofia e está avançando bastante. (Orientador 04)*

Os orientadores têm clareza que seu objeto de trabalho e suas ações, muitas vezes voltados para o controle e para a inspeção, passam a ser mais complexos e desafiadores, pois dizem respeito à formação, à orientação e ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço.

Nas falas expressas por todos, de diferentes formas, podem-se ler pedidos de socorro e desejos de mudança; os orientadores não se excluem desse movimento e gostariam de ressignificar seu fazer.

Os profissionais reconhecem a importância do Setor Pedagógico e as boas condições infraestruturais da escola, mas acreditam que o tempo de atendimento aos professores precisaria ser mais bem aproveitado, com atividades que fossem fundamentalmente pedagógicas:

*Meu trabalho seria melhor se eu pudesse só estudar com os meus professores. (Orientador 05)*

*Meu trabalho seria melhor se tivesse mais foco, para orientar os professores e poder auxiliá-los nesse processo de formação, de inovação, trazer subsídios para que eles conseguissem explorar o conteúdo de uma forma mais inovadora. (Orientador 02)*

Os entrevistados valorizam, da mesma maneira, algumas oportunidades de formação que a Instituição lhes favorece, embora também tenham outras expectativas a respeito dessas oportunidades. Destacam a importância da participação em congressos e saídas para estudo, para as quais recebem subsídios; e de intercâmbios entre escolas, em que têm a possibilidade de viver outra realidade. Um dos depoimentos exemplifica isso, valorizando o investimento institucional na formação.

*Acho importante a troca de experiências, a gente pode trocar com pessoas ou outras instituições que tenham funções semelhantes. E também através de participação em congressos e em eventos relacionados à educação [...]. Sempre tem que estar estudando; é uma função que precisa muito disso, para te dar suporte. (Orientador 02)*

Os entrevistados imaginam possibilidades de reabastecimento de seu repertório de saberes, pois, se formam como orientadores na medida em que orientam. Seus saberes são, como nos indica Tardif (2002), essencialmente experienciais, uma vez que, em suas formações iniciais, pouco ou nada se prepararam para o exercício da função. O autor afirma que a tarefa do orientador pedagógico é de grande complexidade e subjetividade, não se resumindo a uma tarefa técnica, que simplesmente implanta um modelo e estabelece que todos sigam; o orientador deve se adequar às mais diversas realidades, ao contexto no qual atua, a cada professor e às suas necessidades.

O orientador pedagógico, muitas vezes, precisa estar à frente de mudanças que podem gerar grande desconforto na equipe de professores, e mudar práticas implica o enfrentamento inevitável e delicado de conflitos entre os participantes, originados de visões de mundo, valores, expectativas e interesses diferentes. Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda cultura organizacional. (GARRIDO, 2008).

Chama atenção o desejo que os orientadores expressam de poderem, de fato, assumir uma postura de orientador formador; sabem que isso implica em possibilitar o desenvolvimento constante de sua equipe, ao mesmo tempo em que desenvolve a si próprio. Talvez o exemplo que mais expresse essa afirmação seja os rumos possíveis que o orientador pode dar às discussões das propostas curriculares, possibilitando que estas sejam lidas, apropriadas, (re)significadas pelos professores, desenvolvendo um processo coletivo de autoria que norteará a escola. Ao mesmo tempo, isso pode desenvolver, no orientador pedagógico, a capacidade de ouvir, articular, sintetizar e direcionar as reuniões escolares de modo que promovam real desenvolvimento em seus atores e melhorem as condições de

ensino na escola. Desse modo, o verbo *cumprir* altera-se para construir, produzir. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011).

Os orientadores sentem necessidade de continuar estudando, se atualizando, muito embora reconheçam que, não raramente, sejam engolidos pelas demasiadas demandas cartoriais e burocráticas.

*Eu busco em livros, em leituras, além da internet mesmo, que é um meio de pesquisa bem amplo, mas, procuro ler livros relacionados a projetos, a experiências de outras escolas, ou mesmo busco com colegas minhas, que são formadas, têm formação diferente da minha em relação ao mestrado em Educação, que trazem textos para mim. Às vezes os próprios pais, [...] nós temos muitos pais educadores também, que estão na universidade e eles, por estarem lá, por estarem trabalhando com o processo de formação de professores, também podem nos ajudar. (Orientador 05)*

*Eu vou dizer que o pouco que me resta de tempo hoje para estudar assuntos de orientação pedagógica utilizo pesquisando na internet e em alguns livros. Porque eu me dedico mais a estudar minha área específica do que o SOP. (Orientador 01)*

Participar de congressos, cursos, seminários, trocas de experiências com colegas de outras instituições e ou que exerçam a função há mais tempo tem sido também mecanismos que ajudaram na formação continuada do orientador.

*[...] desde a época do mestrado, eu participo de alguns cursos, de várias discussões sobre a função do orientador pedagógico nas escolas, li livros também [...]; eu considero que aprendi muito com os colegas da área, com os colegas que já exerceram essa função, que passaram algumas informações [...], como é trabalhar com o professorado. Sei que eu tenho muito que aprender ainda, mas penso que é uma função que gosto de exercer, em que eu me encontrei [...]. (Orientador 03)*

O estar na função e gostar dela, mesmo reconhecendo seus limites, é essencial e é possível notar na fala da maior parte dos profissionais esse gosto pelo papel que assumem; todavia, é correto dizer que alguns estão bastante atrapalhados e mesmo pressionados com as demandas burocráticas, duvidando, às vezes, que possam qualificar a ação docente, se isso continuar ocupando parte significativa de seu trabalho.

Vivem conflitos profissionais e pessoais, na condução de seu trabalho, pois, ao acreditarem que a orientação pedagógica pode e deve ser libertadora dos sujeitos, favorecendo o pensamento crítico, deparam-se com limites que retrocedem às origens da função: fiscalização e controle.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS (PRÓXIMOS DESAFIOS)

Pensar em concluir um trabalho é bastante difícil, embora necessário; essa conclusão, na verdade, não assume aqui um papel de fechamento da discussão que recém começou. Discutir o papel de quem forma professores sempre será motivo de muitos estudos e reflexões, não só pela complexidade da função, especialmente para quem pensa no orientador pedagógico como um verdadeiro formador, mas pelo contexto em que vivemos hoje, com demandas de diferentes ordens. Existem, sabemos, tanto experiências positivas como negativas no exercício dessa função, mas não há uma receita para o trabalho da orientação pedagógica que garanta o seu pleno sucesso. Iniciei, inclusive, este trabalho de conclusão pensando sobre quem deveria ser o profissional que exerce a função de orientação pedagógica nas escolas e agora me dou conta de que não há como defini-lo num modelo ideal; o mais importante é partir de quem exerce a função efetivamente para poder melhor entendê-la e qualificá-la.

Apreendi, inclusive, que não é recomendável padronizar métodos e técnicas didáticas para serem usados entre orientadores e professores, assim como também é difícil crer que alunos aprendem e atribuem significado aos conteúdos, das diferentes áreas de conhecimento, da mesma maneira.

Os repertórios culturais, teóricos e de vivências dos docentes devem sempre ser levados em consideração, pois cada professor tem sua trajetória de formação, suas preferências, suas limitações, seu estilo de comunicação, sua postura em relação às diversas situações do cotidiano da escola.

O orientador pedagógico precisa ser sensível a isso e perceber a melhor maneira de agir com cada professor. Creio que uma escola que tem como objetivo sustentar uma prática pedagógica inovadora precisa devolver à orientação pedagógica sua real função, que é a da formação continuada de seus professores.

Poderia dizer, em síntese, que os formadores de professores do Colégio Catarinense, especialmente aqueles ouvidos, têm formação inicial em áreas específicas do conhecimento e grande identificação com o fazer pedagógico, uma vez que são excelentes docentes. Revelam clareza sobre o essencial na função que exercem e reconhecem sua especificidade; identificam suas carências e se procuram supri-las com iniciativas pessoais e/ou institucionais, participando de cursos, congressos, entre outros. Da mesma forma, reconhecem as boas condições de infraestrutura da escola e suas iniciativas em ofertas de cursos de atualização, mas demonstram desejo de que o trabalho burocrático, essencialmente enfatizado no

momento atual, seja reduzido para que possam assumir o que de fato dignificaria a função pedagógica: o trabalho em parceria com o professor, a possibilidade de estudar com o professor e de construir em conjunto ações interdisciplinares mais inovadoras.

Acreditam e apostam nessa possibilidade pelo potencial de constante renovação institucional; poderia dizer que os orientadores, e aqui me incluo, que atuamos nesse renomado educandário, almejamos fazer bem o que fazemos, da mesma forma, como fazer bem para quem fazemos, o que, segundo Rios (2001) implicaria em ser competente.

Para tanto, termino esse TC, encaminhando algumas sugestões/ desafios que poderão ser considerados pela Escola, se julgados pertinentes.

01. Promover, com a equipe de SOP, um estudo aprofundado sobre o Projeto Político Pedagógico do Colégio. Esse documento é de grande importância, sendo fundamental que todos o conheçam a fundo, resignificando-o.
02. Evitar a rotatividade no cargo, para favorecer continuidade do trabalho (talvez estabelecer um período); os profissionais (orientadores e professores) levam, algumas vezes, o primeiro ano inteiro para se ajustarem, visto que as demandas da escola mudam de acordo com cada época do ano letivo.
03. Realizar, semanalmente, em horário pré-fixado, uma reunião geral com todos os professores e a orientação pedagógica (isto seria a volta da reunião geral das segundas-feiras). Estes encontros eram muito proveitosos, pois os orientadores pedagógicos podiam contar com todos os professores, tornando-se um momento de intensas trocas e partilhas.
04. Investir na formação acadêmica dos orientadores pedagógicos, com subsídios diretos para a realização de cursos de aprofundamento na área educacional e também de gestão de pessoas.
05. Propiciar, aos orientadores pedagógicos, a possibilidade de intercâmbio com outras escolas da Rede Jesuíta Mundial de Educação, com o objetivo de tornar visível as boas experiências praticadas.
06. Repensar as atribuições do orientador pedagógico, deixando-o essencialmente com aquilo que for julgado pertinente à função acadêmica e, preferencialmente, diminuindo suas atribuições de cobranças burocráticas relativas aos professores.
07. Promover, a cada trimestre, um encontro entre orientadores e Direção Acadêmica com o objetivo de fazer uma autoavaliação do trabalho realizado até então. Nessa reunião, cada orientador realizaria uma apresentação de como está percebendo o andamento do

ano letivo com seus professores, como tem sido o seu trabalho (quais desafios, dificuldades, acertos, erros etc. encontrados) e como planeja melhorá-lo.

08. Incentivar todos os orientadores a participarem de encontros, congressos, palestras e *workshops* sobre educação e que, sobretudo, no retorno, exponham, em reunião geral com todos os professores, um resumo do que foi visto.
09. Promover formações para os orientadores em áreas que extrapolem o âmbito pedagógico diretamente, mas que possam estar ligadas por algum fio condutor (por exemplo: inteligência emocional, psicologia do trabalho, relações humanas etc.).
10. Dar mais liberdade ao grupo de orientadores, para que, realizem com frequência encontros de integração com seus professores, isso proporcionaria maior envolvimento humano, sentimento de pertença à obra inaciana e facilitaria as relações de trabalho.
11. Aumentar a carga horária de cada orientador pedagógico.
12. Definir, juntamente com a equipe de SOP, quais são as suas funções reais e sobretudo fundamentais dentro do Colégio.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. A. Gestão democrática da educação: alguns desafios. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 6, n. 36, out./dez. 1987.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 167-181.
- ALVES, N. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.
- APPLE, M.; JAMES, B. **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. In: ARROYO, M. G. **Educação e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1979.
- AUGUSTO, S. Desafios do coordenador pedagógico. **Nova Escola**, São Paulo, n. 192, maio 2006.
- BARROSO, J. **A administração da educação: os caminhos da descentralização**. Lisboa: Colibri, 1991.
- BERGER, P. L.; LÜCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 10 dez. 2015.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento referência: Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF, 2009.
- BRASIL. **Supervisão pedagógica e orientação educação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1977.
- CANÁRIO, R. A gestão como meio de inovação nas escolas. In: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: D. Quixote, 1995.
- CARVALHO, M. L. R. S. **A função do orientador educacional**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CUNHA, R. C. O. B. Formação de professores coordenadores no contexto da escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., Campinas, 2012. **Anais...** Campinas, 2012. p. 6310-6321.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

DE ROSSI, V. L. S. Coordenador pedagógico: tecelão do projeto político-pedagógico. In: VICENTINI et al. **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas: Gráfica FE, 2006. p. 59-72.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, S. G. **Dicionário brasileiro de educação**. Rio de Janeiro: Antares, Nobel, 1986.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, M. M. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997. p. 111-121.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCO, L. A. C. **A escola do trabalho e o trabalho da escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FUNDAÇÃO LUIS EDUARDO MAGALHÃES. Coordenação Pedagógica. **Agência de certificação profissional**. Brasília, DF: FLEM, 2006.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GENTILI, P. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. **Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil**, 2001.

GUIMARÃES, A A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

HELSEBY, G. Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s, **Journal of Education for Teaching**, [S.l.], v. 21, n. 3, p. 317-332, 1995.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: MENDES, D. T. (Org.). **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

HYPÓLITO, Á. M. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, p. 3-21, 1991.

HYPÓLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: Sonho prometido ou sonho negado? In: HYPÓLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 77-102.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

KLINK, A. **Planejamento organizacional**. Curitiba. 1993. Palestra proferida na PUC/PR.

LAKATOS. E. M.; MARCONI, M. Referências bibliográficas. In: LAKATOS. E. M.; MARCONI, M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCE, M. B. M. Administração da educação: polêmicas e ensaios da democratização. **Em Aberto**, Brasília, v. 6, n. 36, out./dez. 1987.

LÜCK, H. et.al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MAANEN, J. V. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface, In: **Administrative Science Quarterly**, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 520-526, Dec. 1979.

MACHADO, A. **Supervisão escolar**: novos desafios e propostas. [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-funcao-supervisora-numa-perspectiva-historica/28282/>>.

MATTOS, F. G. **Empresa que pensa: educação empresarial, renovação contínua à distância**. São Paulo: MAKRON Books, 1996

MAYOR RUIZ, C. (Org.). **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Ed. da Universidade de Sevilha, 2007.

- MEDINA, A. S. **Supervisão escolar**: da ação exercida à ação repensada. 2. ed. Porto Alegre: AGE, 2005.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- MONTEIRO, A. N. F. da C. Professores: entre saberes e práticas. **Revista & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 121-142, 2001.
- MONTORO, F. Da centralização autoritária à participação da sociedade, In: RAPOSO, E. (Coord.). **1964-30 anos depois**. Rio de Janeiro: Agir, 1994. p. 42-48.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- MOTTA, F.; PEREIRA, L. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Pioneira, 2004.
- NÉRICI, I. G. **Introdução à supervisão escolar**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1976.
- NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.
- NILES, K.; LOVELL, J. T. **Supervision for better schools**. New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- NISKIER, A. **A nova escola**. Rio de Janeiro: Bruguera, 1971.
- NOGUEIRA, F. M. G.; BORGES, L. F. P. A efetivação da universalização do ensino fundamental e o processo de democratização do Brasil. **Revista HISTDBR on-line**, Campinas, n. 16, p. 84-96, dez. 2004.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIE, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992.
- NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Revista educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.
- OLIVEIRA, R. P. **A organização do trabalho como fundamento da administração escolar**: uma contribuição ao debate sobre a gestão da escola. São Paulo: FDE, 1993. (Série Idéias, 6).
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- PAZETO, A. E. Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

PEREIRA, M. F. R. **Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas.** [S.l.], 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_071.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_071.html)>. Acesso em: 5 jan. 2016.

PEREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivos. In NOVÓIA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas.** Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.(Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Loyola, 2006.

POPPER, K. **The open society and its Enemies.** London: Routledge. 1992.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PRADA, L. E. A.; PALMA FILHO, J. C. P. ; PASSOS, L. F. Educação continuada: o discurso oficial, a política e a utopia. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6., Águas de Lindóia, 2001. **Anais...** Águas de Lindóia, 2001.

RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação, na América Latina. In: SILVA JR., C. A.; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas: Papyrus, 1997.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** São Paulo: Saraiva, 1986.

RIOS, T. A. **Ética e competência.** São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 16).

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SACHS, J. **Teacher professional standards: controlling or developing teaching?** [S.l.]: Teachers & Teaching, 2003.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** São Paulo: Autores Associados, 1995.



SAVIANI, D. Sentido da pedagogia e papel do pedagogo. **Revista da Associação Nacional de Educação** (Ande), São Paulo, v. 5, n. 9, p. 27-37, 1985.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, M. A. **Anos 80**: da transição com “abertura”, mas sem ruptura, do governo burocrático autoritário para o civil. [S.l.], 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_067.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_067.html)>. Acesso em: 5 jan. 2016.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TENREIRO-VIEIRA, C. **O pensamento crítico na educação científica**. Lisboa: Instituto Piaget; Divisão Editorial, 2000.

TERRIEN, J. A natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e do saber da experiência docente. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 33, p. 5-10, 1997.

TIRAMONTI, G. La escuela em la encrucijada del cambio epocal. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, out. 2005.

UNESCO. **Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaración de Cochabamba sobre educación**. [S.l.], 2001. Disponível em: <<http://www.iesalc.org>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

VICENTINI et al. **O coordenador pedagógico**: práticas, saberes e produção de conhecimentos. Campinas: Gráfica FE, 2006.

WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Org.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil**: 1991 a 1997. Brasília, DF: ANPAE; Campinas: Autores Associados, 2001.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Nome:
- 2) Quanto tempo trabalha no Colégio?
- 3) Em qual área de conhecimento você exerce a função de orientação escolar? Por quanto tempo?
- 4) Já exerceu ou exerce ainda outra função no colégio? Qual?
- 5) Qual é a sua formação?
- 6) Quantos professores estão sob a sua orientação?
- 7) Quais as atribuições do orientador pedagógico?
- 8) Como os professores percebem/ aceitam a orientação pedagógica?
- 9) Quais são as suas principais atividades (sua rotina) na orientação escolar?
- 10) Em sua opinião, quais são os saberes necessários a um Orientador Pedagógico?
- 11) Quais os principais entraves enfrentados no desenvolvimento das atividades de orientação?
- 12) Onde você busca subsídios, sugestões para o exercício da função de orientação?
- 13) Você tem participado das formações oferecidas pelo Colégio Catarinense? O que destacaria de positivo? Que sugestões daria para um melhor aproveitamento das formações?
- 14) Em sua opinião, qual a relevância da orientação escolar? Por quê?
- 15) O seu trabalho seria melhor se...

## APÊNDICE B - ESTADO DA ARTE

### BANCO DE DISSERTAÇÕES DA CAPES

<b>TÍTULO</b>	<b>FORMAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.</b>
<b>AUTOR</b>	VIEIRA, ADA PIMENTEL GOMES FERNANDES
<b>UNIVERSIDADE</b>	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
<b>ORIENTADOR</b>	SOFIA LERCHE VIEIRA
<b>ANO</b>	2011
<b>RESUMO</b>	Este trabalho investiga a relação entre a formação dos gestores escolares e os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificando como as políticas de formação dos gestores presentes nos municípios cearenses de Martinópolis e São Gonçalo do Amarante se articulam com as políticas definidas no âmbito estadual e federal. Ele está agregado a uma investigação maior, intitulada Bons Resultados no IDEB: Estudo exploratório de fatores explicativos, apoiada pelo Edital da CAPES/INEP/SECAD Nº 1/2008 “Observatório da Educação. O objetivo foi analisar se a formação dos gestores escolares contribui para os resultados do IDEB, visando uma maior compreensão de sua importância para a qualidade do ensino.

<b>TÍTULO</b>	<b>FORMAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS EM BOA VISTA DO TUPIM / BA: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA, O FIO POR TRÁS DAS MISSANGAS</b>
<b>AUTOR</b>	GOUVEIA, BEATRIZ BONTEMPI
<b>UNIVERSIDADE</b>	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
<b>ORIENTADOR</b>	VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO
<b>ANO</b>	2012
<b>RESUMO</b>	O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de construção do papel formador dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas do Ensino Fundamental I da rede pública no município de Boa Vista do Tupim, na Chapada Diamantina/BA. Esse município integra o Projeto Chapada, programa do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, organização não-governamental que investe na formação das equipes técnicas que atuam nas Secretarias Municipais de Educação, as quais, por sua vez, são responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas. Neste trabalho, pretendeu-se refletir sobre o processo formativo dos coordenadores pedagógicos e suas necessidades formativas, sob a ótica dos coordenadores e de suas formadoras.

<b>TÍTULO</b>	<b>A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PERMANENTE DO PROFESSOR</b>
<b>AUTOR</b>	FIGUEIREDO, AURENY GOMES COELHO
<b>UNIVERSIDADE</b>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
<b>ORIENTADOR</b>	ADEMAR DE LIMA CARVALHO
<b>ANO</b>	2012
<b>RESUMO</b>	<p>O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis. A questão que orientou o estudo foi: A formação contínua desenvolvida na escola tem contribuído na melhoria da prática pedagógica do professor? Investigar se a política da Secretaria favoreceu a escola a ordenar no seu Projeto Político Pedagógico um projeto de formação. Além disso, examinar qual análise os professores fazem dessa formação desenvolvida no interior da escola foi o objetivo central da investigação. Para o desenvolvimento da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados compreenderam questionários e entrevistas semiestruturadas com professores, coordenação pedagógica e direção; análise documental e observação da formação continuada desenvolvida na escola</p>

<b>TÍTULO</b>	<b>POLITICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR FORMADOR EM UM CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.</b>
<b>AUTOR</b>	SILVA, ROSIVETE OLIVEIRA DA
<b>UNIVERSIDADE</b>	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
<b>ORIENTADOR</b>	OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA
<b>ANO</b>	2012
<b>RESUMO</b>	<p>O presente trabalho se situa no contexto das reflexões sobre a formação continuada de professores, delimitando como objeto de estudo a política de formação continuada do professor formador no Centro de formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO de Cuiabá-MT, de 2008 a 2009. A pesquisa é orientada pela seguinte indagação: quem forma e como se configura a formação dos professores formadores do CEFAPRO? Tal questionamento objetivou compreender quem forma e como se configuram as políticas de formação continuada dos professores formadores deste CEFAPRO, na perspectiva de aprimorar meu próprio trabalho, contribuir com o processo de formação nos CEFAPROs e com as políticas de formação continuada no estado.</p>

TÍTULO	<b>O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA ESCOLA EM TEMPOS DE MUDANÇA.</b>
AUTOR	GOIS, MARIA GORETE DE
UNIVERSIDADE	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
ORIENTADOR	MARIA SOCORRO LUCENA LIMA
ANO	2012
RESUMO	<p>Esta dissertação complementa um ciclo da pesquisa guarda-chuva intitulada “Trabalho docente: articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores e coordenadores da rede pública de ensino”. Teve como objetivo compreender a atividade do coordenador pedagógico diante dos dilemas e perspectivas dos tempos de mudanças nas escolas da rede municipal de ensino fundamental do município de Lavras da Mangabeira -Ceará, no contexto do grupo gestor. Para tanto, adotou-se a abordagem qualitativa de investigação, com a utilização do Grupo Focal, como mecanismo de coleta de dados, em seis encontros, denominados sessões de conversa, que contaram com estratégias facilitadoras do diálogo, tais como filmes, músicas, atividades rítmicas, etc. A análise descritiva das sessões, que consistiu em um processo de reconstrução dos discursos individuais na direção do discurso coletivo, serviu de síntese do pensamento ou representação do grupo sobre os temas em debate. A fundamentação contou com os estudos de Lima (2001, 2002, 2004, 2008 e 2009) e Alarcão (2001 e 2003); Esteve (1995); Formosinho (2002), entre outros. Sobre trabalho e formação do coordenador pedagógico fundamentou-se em: Fusari (1988, 1989, 1990, 1993 e 2000); Almeida e Placco (2000, 2001, 2006 e 2009) e Lima (2010)</p>

**APÊNDICE C - ENTREVISTAS REALIZADAS**

<b>Orientador</b>	<b>01</b>	<b>02</b>
<p><b>Atribuições como Orientador</b></p>	<p>Isso na teoria ou na prática ?            vamos por partes então, vamos primeiro na teoria, quais seriam as atribuições, vou melhorar a pergunta. Quais seriam as atribuições, porque depois eu vou te fazer a pergunta da rotina, e aí a rotina vai virar prática.            Quais seriam as atribuições, eu acho assim, que um orientador pedagógico, quando fui convidada para ser orientadora pedagógica e questionei: será que eu consigo isso, porque é uma função de extrema importância. Muita gente fala aqui que é o coração do colégio, e de certa forma é. Porque você vai ter que auxiliar o professor na sua prática na sala de aula, e não tem nada mais delicado do que a prática na sala de aula. Quem sou eu para orientar o professor a melhorar sua metodologia e como expor um conteúdo, em como fazer avaliação desse conteúdo, tudo para otimizar a aprendizagem, essa é a função do orientador. Buscar uma parceria com o professor para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e que as avaliações elas sejam justas, coerentes. É isso.</p>	<p>Construir junto com o Professor uma aula atrativa, diferenciada, dando ideias, buscando fundamentação para isso, acho que essa é a principal função do Orientador Pedagógico</p>

Orientador	01	02
<b>Relevância percebida pelos profs.</b>	<p>Não, hoje os professores que chegam no SOP com o intuito vou chegar no meu SOP e trocar ideias. Assim olha, chegar aqui, não Cláudia, porque eu pensei nisso, eu quero ajuda para fazer esse projeto, o que é que você acha disso, são poucos que vem aqui querendo estudar, querendo: olha Cláudia, não estou contente com minha metodologia, o que você acha? Porque o SOP também ele não vai ter uma caixa mágica que ele vai dizer: a solução do teu problema é essa, não existe isso. Se você me disser assim, está me afligindo a avaliação que eu estou fazendo, então ok, juntos a gente resolve. A maioria dos professores senta e: então hoje, quais são os recados? Ah, vai fechar o sistema, é isso, é isso e isso. Eles só esperam recados e esperam que você mande ele fazer certas coisas assim sabe, eles são a maioria, é triste, mas a maioria dos professores, ele está numa zona de conforto muito grande. A SOP não é valorizada.</p>	<p>Eles interpretam o Orientador como alguém que cobra só, só cobra afazeres, não é? Entregar documentos, preparar prova com tempo hábil, está registrando essas notas no sistema, então é mais um cobrador cartorial do que um Orientador Pedagógico.</p>
<b>Rotina do SOP</b>	<p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>Massacrante. Assim olha, o que eu faço? Eu olho prova, vejo se a prova está diagramada direito, mando prova para a gráfica, peço para os professores digitar a nota, de digitar a avaliação diferenciada, vejo se eles postaram no moodle, vejo se eles digitaram nota, se eles postaram conteúdo da reavaliação, ou seja, eu estou tão atrelada a parte burocrática e a pegar professor pela mão e pedir que ele faça tudo, assim, o óbvio ele precisa ser dito, e dito muitas vezes, que hoje o meu espaço criativo é mínimo.</p> <p>Eu às vezes me pergunto aonde que está o nosso erro.</p>	<p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Então, a princípio, no início da semana a gente organiza o que vai se solicitar ao Professor, como que vai se trabalhar, a gente elenca, às vezes, um texto de formação, mas nem sempre consegue fazer, às vezes, o Professor tem outras coisas para encaminhar, então a gente dá preferência a isso, como avaliação, às vezes, postagem no sistema, no <i>moodle</i>, então a gente categoriza assim, mas, normalmente é isso, a gente dá uma olhadinha no <i>moodle</i>, ver como está, se tem que colocar alguma informação a mais...</p> <p>Responde os <i>e-mails</i>, não é? Encaminhamento de provas para a Gráfica, hoje ainda agregado a função de formatar essas</p>

<p><b>Saberes do Orientador</b></p>	<p>Eu não sei, eu não sei onde que está, eu acho que hoje a gente vive um tempo de excessos. É muita coisa, eu não sei, é muita avaliação, meu Deus, eu tenho vontade de cortar os pulsos, agora eu estou fazendo o calendário de avaliações do fundamental, com intuito de que fique três provas por semana para a criança ter um respiro, porque uma criança ter oito avaliações em uma semana, mas assim, eu vou dizer, não tem como eu montar o calendário sem ter cinco avaliações, porque cada um tem que fazer três provas ou duas.</p> <p style="text-align: center;">01</p>	<p>provas, muitas vezes, porque elas vem, cada hora com um tamanho de fonte diferente, padrão diferente de formatação, aí a gente acaba cuidando um pouco disso também.</p> <p style="text-align: center;">02</p>
	<p>Primeira coisa, inteligência emocional, a inteligência emocional de saber lidar com a pessoa que está ali sentada do outro lado, por que aquela pessoa às vezes não está a fim de ler um texto, ela está com problemas, então ela vem com receios, ela vem fechada para você, então inteligência emocional é a primeira coisa. Você meio que tem que se dar bem com todo mundo, você tem que ter uma...</p> <p>Eu não sei se uma pós, que eu já fiz pós, eu não sei qual que é a ideia do mestrado, mas ou talvez o mestrado seja diferente, mas a pós ela não te qualifica da maneira que você... Hoje é muito de instinto, então assim, eu poderia ler mais artigos, mais livros que me qualificassem o meu trabalho. Eu tenho que entender o que o orientador faz, mas eu sinto, eu sinto que falta a formação, eu queria mais formação.</p>	<p>Primeiro, acho que dentro da própria Pedagogia da Educação, tem que está atualizado, não é? Aos Educadores atuais, com inovações na forma de trabalhar o nosso aluno, que hoje é um aluno, querendo ou não diferente, então a gente tem que está, acho que é uma pessoa que esteja atualizada. É a principal forma, não é? E ser uma pessoa com iniciativa, ágil, não pode ser uma pessoa que fique esperando as coisas acontecer, tem que ir atrás, tem que buscar, então tem que ser uma pessoa que seja responsável, que não pode deixar as coisas passarem, porque o aluno precisa da situação resolvida hoje e não que: <i>“Ah, semana que vem eu vejo.”</i> Então a gente precisa ser muito responsável, com relação a função. O Professor também, às vezes, ele precisa para imediato esse suporte, não é? Então eu acho que passa pelo... O primeiro item é uma pessoa informada, depois responsável, ah, e com iniciativa.</p>



<p><b>O Que atrapalha o SOP</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>Ok, o primeiro problema: o excesso de cobranças que o SOP tem que fazer para os professores. O SOP hoje boa parte do trabalho dele é cobrar, cobrar, cobrar, cobrar e cobrar. Cobrar que o professor, e tem professores que gostam disso, tem professores que já me elogiaram porque eles precisam de alguém que cobre eles para eles fazerem certinho.</p> <p>O professor quando ele está com o SOP ele não é diferente da postura do aluno. Segundo, eu gostaria sim que o processo criativo fosse mais valorizado, então que o professor chegasse no SOP e dissesse: Cláudia, eu quero ajuda para fazer esse projeto, e o processo criativo hoje está morto. Eu vou dizer que a Ana Carolina me pediu ajuda para fazer o clube do faraó, ela veio com uma ideia, e aí no final de semana eu pensei e disse não Ana, pode ser melhor ainda. E aí eu cheguei, ela disse Cláudia, você tem razão, e juntas a gente montou o clube do faraó, numa segunda-feira a gente apresentou, que foi assim demais, eu pensei: meu Deus, como o colégio carece disso.</p>	<p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Não fazer a sua função de Orientador, para atender alunos, tu resolves coisas da sala de aula, que estragou, faz várias coisas, não é? E, às vezes, não é porque não tem pessoa para fazer, tem, só que tu és a pessoa que passou naquela hora, naquele momento, e aí tu não vais deixar a Escola parada, não é? Vai lá e resolve, chama alguém que está precisando na Coordenação, aí volta, então um caminho que poderia levar cinco minutos, às vezes, leva 10, 15, porque tu vais atendendo coisas pelo caminho, não é? E como eu exerço outra função, que é Professor, isso acaba acumulando também, porque a gente pode...</p>
-------------------------------------	--	--

<p><b>Aonde Buscar Subsídios para Exercer a função</b></p> <p><b>Formações do Colégio O que pode melhorar ?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>Eu vou dizer que o pouco que me resta de tempo hoje para estudar coisas de orientação pedagógica vai ser na internet, na internet e alguns livros. Porque eu dedico mais a estudar minha área específica do que o SOP.</p> <p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>Eu fui para o PEC no Rio de Janeiro, aí lá se discutia muito como formar o professor docente. Ah não, porque tem que fazer curso, tem que fazer curso, aí eu levantei a mão, estava no meu grupo, eu falei isso no grande grupo: o Colégio Catarinense é um colégio que investe em cursos à distância, formação, eu percebo que isso não é efetivo, porque esses cursos a longa distância o primeiro do fórum faz e os outros só vão fazendo...</p>	<p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Acho que tem ser em trocas de experiências, a gente pode trocar com outras Instituições que tenham alguma função semelhante. E também através de participação em Congressos, em eventos relacionados a Educação, não é? Sempre relacionados a Educação, porque daí, ali tu vais trocar experiências com outras realidades, conhecer as realidades do local onde tu estas <u> cursando</u>, e também, lógico, a tua melhoria na Graduação, vamos dizer assim, não ficar só em um curso.</p> <p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Eu acredito que a participação em Congressos, saídas, realmente, para estudo. Intercâmbio, às vezes, de Escola</p>
---	--	---

<p><b>Porque é importante o SOP no CC?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>É exatamente como eu disse, essa pergunta ela tem a teoria e tem a prática. Na teoria é qualificar o processo de ensino-aprendizagem, tudo é para melhorar a vida do aluno, qualificar a aprendizagem do aluno, vamos supor, para o aluno ter o melhor rendimento nas avaliações, que para o professor também ele reflita sobre a sua prática: aonde posso melhorar a minha metodologia, como posso aperfeiçoar a minha avaliação? E isso vai ter como consequência o aprendizado do aluno.</p>	<p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Eu tenho as minhas dúvidas, porque sempre funcionou sem, hoje tem esse suporte, ajuda, mas eu acho que traz uma acomodação também para o Professor, antigamente não tinha e ele tinha que fazer, mas aí, lógico, tinha outros setores que abraçavam algumas coisas, por exemplo, o recebimento de provas, o Coordenador acabava também absorvendo algumas coisas, algum problema com a avaliação, com sistematização dentro de sala, às vezes, o Coordenador tinha que está, e na estrutura atual, da Escola, eles não conseguem abraçar mais isso, não é? Então hoje essa função ela está sendo importante, não só para orientar professores, mas para absorver algumas coisas que a Coordenação, que a estrutura não está conseguindo..</p>
<p><b>Meu trabalho seria melhor se...</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>01</b></p> <p>Se tivesse menos cobrança.</p> <p>Ah não, se eu pudesse...pudesse ajudar os meus professores a explorar o lado criativo. É isso, o professor assim, ele tem que vim aberto a querer coisas diferentes, o SOP vai ajudar, eu ajudo. É isso, explorar o lado criativo. E a gente sabe, no mundo científico isso é tão importante no acadêmico, a gente tem que explorar nosso lado criativo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>02</b></p> <p>Tivesse mais foco. Na sua real função Para orientar os Professores e poder auxiliá-los nesse processo de formação, realmente, de trazer inovação, trazer subsídios para que ele consiga explorar o conteúdo de uma forma mais inovadora.</p>

Orientador	03	04	05
<p><b>Atribuições Como Orientador</b></p>	<p>o serviço orientação pedagógica no nosso colégio, ele deve atender a demanda, fazer a ponte na verdade, entre as necessidades do colégio, as necessidades dos professores e também, a gente acaba por vezes até atendendo algumas solicitações de alunos. Mas na verdade os nossos serviços de orientação pedagógica, deveria ser voltado a orientar os professores, no seu fazer pedagógico e apoia-los no seu fazer pedagógico. Então, basicamente, faz parte das nossas funções desde cuidar para que o programa seja cumprido no colégio, que os planejamentos estejam em dia, sejam entregues.</p> <p>Os projetos de série nós orientamos, nós envolvemos os professores, nos reunimos, avaliamos, modificamos, quando necessário, também nós somos responsáveis pela forma formativa, então os encontros de formação, procuramos também atender as solicitações de mudança de material de colégio, então a gente faz essa análise também de novos materiais, os materiais vigentes.</p>	<p>Animar, dar vida ao trabalho do Professor Então, é todo o suporte, o apoio, a sugestão, a reflexão, o questionamento. Então, é aquele que ajuda a dinamizar, que pergunta, que questiona, que aponta um outro caminho. De certa forma, que desacomoda o Professor, no sentido de que a gente continue evoluindo, porque nós todos sabemos que a cada dia...</p> <p>A gente revisa os materiais, discute junto...</p>	<p>Para mim a Orientação Pedagógica seria acompanhar o Professor continuamente no processo de conteúdos dados em sala de aula, como que ele está trabalhando esses conteúdos, quais são as estratégias, as possibilidades de levar algo novo para a sala de aula. Então, que o Orientador tivesse tempo hábil para poder ajudar o Professor que está em sala de aula, que não tem, às vezes, um tempo maior para uma pesquisa, esse Orientador, então, ajudaria esse Professor a incrementar a aula dele, na verdade, eu vejo isso, não só acompanhar o planejamento, mas, como incrementar, também, esses conteúdos em sala de aula para se tornar um pouco mais atraente para o aluno.</p>

Orientador	03	04	05
<b>Relevância percebida pelos profs.</b>	De início, e por parte de poucos professores, houve até uma certa resistência assim, eu percebi tanto na minha área, quanto na área de alguns colegas que trabalham com o serviço de orientação pedagógica, mas o serviço ele se fez entender ao passar do tempo, principalmente porque o fato de a gente ser mais próximo das disciplinas que a gente organiza no nosso serviço, por exemplo, a minha formação é na área de física, mas eu também oriento a área de matemática e de informática, que são disciplinas e áreas de conhecimento muito próximas que tem um certo domínio, faz com que a gente possa ser mais incisivo, mais certo nas nossas decisões e nas nossas intervenções. Em relação, por exemplo, as avaliações, que é uma outra função do nosso serviço, de ver se as avaliações estão coerentes com o que está sendo trabalhado em sala de aula, ver se elas estão no tempo correto para o aluno fazer a avaliação, se elas tem o tipo de questão que a gente pretende que seja cobrado no nosso colégio. E dessa forma, ao longo do tempo, o serviço se fez valorizar, ele se valorizou e os professores, hoje em dia, acho que valorizam muito o serviço, a gente tem um bom retorno por parte dos professores do nosso serviço.	Eu acredito assim, olha, que é muito claro para todo mundo, que o pedagógico, o grupo de orientação pedagógica está aí para não atrapalhar, mas, pelo contrário, para ajudar, ser um porto seguro. Porque, olha só, às vezes, eu posso pensar um projeto, por exemplo, achar que de repente ele vai ser um sucesso e tudo mais e tal, só que eu não mostro para ninguém, não falo com ninguém e vou para a sala de aula, porque pode acontecer de certa forma uma tragédia. Então, às vezes, eu estou olhando do ponto de vista que o outro, pode ser até o (ininteligível), que é o mais especialista na área, ou qualquer outro parceiro, ou numa reunião ampliada e tudo mais, ou outro SOP mesmo, me chama a refletir... “Olha só, tem certeza que isso vai funcionar nessa sala?” Então, eu vejo assim, há uma grande aceitação. Depende muito como tu encaminha, o jeito que tu conversa, a forma que tu orienta. Agora, lógico, tem situações, ninguém é perfeito, que a intervenção, ela tem que ser um pouco mais forte. Por exemplo, quando você percebe que a explicação, no 6º ano de matemática, não está no nível correto que deveria estar, ou no lugar correto. De repente, o Professor está lecionando como se estivesse no 9º ano, por exemplo, não dá.	Do jeito que é feito hoje eles não recebem bem... Exatamente por causa disso, eu percebo que quando há um encontro, que nós conseguimos falar sobre o pedagógico realmente, não só uma cobrança do que eles estão fazendo, postando, fechando média, aí sim é mais, quando eles veem uma produção realmente na Orientação Pedagógica, eles valorizam e gostam daquele espaço, eu vejo assim, é uma recepção muito melhor. Da parte cartorial da escola, das demandas pedagógicas que a escola também vai implementando, então, eles, eles ficam com um pé atrás, porque o Professor, ele se acha assoberbado, então, ele acha que aquilo ali é mais uma atividade que ele tem que fazer, tanto é que, muitas vezes, no próprio SOP, quando eu vejo que o Professor está muito assoberbado e não está dando conta em casa às vezes, a gente, no próprio SOP também, a gente tem essa ajuda. E eles agradecem muito e gostam quando a gente usa esse tempo do SOP, por exemplo uma postagem no Moodle. Se a gente não tomar cuidado vira uma cobrança só... eu me policio bastante para que não vire, sabe? Eu evito, eu

<p><b>Rotina do SOP</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>Eu tenho horários de atendimento, pelo menos uma hora/aula, uma hora por semana com cada professor da minha área, tem também, recebo as avaliações por e-mail, deles, aí a gente recebe e encaminha as avaliações no tempo hábil. Eu sou responsável também por projetos de série, e esses projetos então eles vão acontecendo ao longo do ano, então a gente tem a função também de organizar desde o projeto em si, objetivos, metodologia, como que se faz a avaliação, como fazer a avaliação e fazer esses projetos andarem no colégio, envolvendo os professores no projeto. Além disso, a gente é responsável também pela avaliação docente, que é feita no colégio, então agora, por exemplo, a gente está no período que a gente está fazendo a devolutiva da avaliação docente, então cada professor é recebido por nós e pelo pessoal da coordenação, e nós, colocamos o que está muito bom no trabalho do professor, o que</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Chego de manhã, bom dia para a galera e tal, ligar o computador para ver quantos documentos e e-mails temos para ler. Isso é cruel, porque são muitos, muitos, toma muito tempo. Depois... E-mail vem prova, vem questões de projetos de fora do colégio, situações de aluno, situações de sala que precisa intervir com o...professor e o aluno.</p>	<p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>tenho que, na medida do possível, assim, quando precisa, realmente, algumas cobranças, precisam, eu procuro, desde o iniciozinho dar os meus recados, mas, partir, realmente, para a área pedagógica.</p> <p>Várias, várias demandas, agora nesse momento, por exemplo, eu estou organizando os planejamentos de todas as áreas. Além disso, eu também estou conferindo se cada Professor também postou na sua página do moodle, porque é necessário estar ali, é necessário, até porque pode acontecer de um Professor sair de licença e ele tem que ter esse material pronto ali, para, caso algum Professor tenha que ser substituído, a gente tenha um rumo, não é? Além disso, também estou organizando a Feira Cultural, nós já vamos ter em setembro e o livro, que a gente tem o projeto Assim ideias, que é um livro que é editado todo ano, pelo primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Médio, que é a seleção das redações, melhores, ligadas à Campanha da Fraternidade,</p>
-----------------------------	--	---	--

<p><b>Saberes do Orientador</b></p>	<p>poderia melhorar um pouco. Em outras épocas, em outras épocas a gente é responsável pelos professores que vão entrar no colégio, então pelo processo seletivo do colégio Catarinense, lá para outubro a gente já está envolvido com esse processo também, então os professores são entrevistados, eles acabam assistido aula, dando aula, essa aula supervisionada, também por nós. Depois eles têm um curso também que a gente ajuda a preparar e, por final, eles fazem até uma avaliação escrita sobre algumas perguntas, sobre o entendimento deles de educação.</p> <p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>O que não pode faltar, que acho que assim, primeiro eu acho que a pessoa tem que gostar muito do público que ela vai trabalhar, eu acho que para ser um orientador pedagógico você tem que gostar de trabalhar com formação de professores, entender e nunca esquecer que sua origem, no meu caso, eu venho da sala de aula, eu estou na sala de aula. Então assim, eu acho que a gente tem que gostar do que faz primeiro, gostar de trabalhar com educação, e gostar de trabalhar com os adolescentes, que são um público muito</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Primeiro, tem que gostar muito de ouvir, conversar e atender as pessoas. Tem que ter uma orelha grande, não é? Porque senão não funciona. Então, a prontidão de acolhida, a sensibilidade, por exemplo, você pede um planejamento, mas você vê que o camarada não está bem, não está numa semana bacana, que ele está super atarefado, não adianta você enfiar a faca na garganta dele para ele simplesmente entregar um papel, e aí vai para a sala de aula, faz tudo diferente, ou não faz direito, dá uma péssima aula, não motiva, não</p>	<p>então, nós estamos agora encaminhando tudo isso para correção e para edição do livro.</p> <p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>Eu acho que o Orientador Pedagógico, primeiramente, ele tem que ter experiência de sala de aula, primordial, não pode ser uma pessoa que nunca entrou numa sala de aula e que não está na sala de aula também, eu vejo que o Orientador tem que estar na sala de aula, ao menos, assim, uma turma, ele tem que estar, para ele sentir o que, qual é o aluno do momento, porque, de um ano para o outro a gente sabe que existe uma diferença. Além disso, na área pedagógica, mas, teórica, ele tem que ter</p>
-------------------------------------	---	--	--

<p><b>O que atrapalha o SOP</b></p>	<p>difícil, mas que dão um retorno muito bom para gente. Entender as necessidades dos professores hoje em dia, mais não perder o foco na questão do nosso objetivo aqui que é sempre melhorar o fazer pedagógico do nosso professor. Então, cada curso que eu faço eu tenho que ter esse objetivo, cada intervenção que eu faço, tenho que ter esse objetivo, mas não ficar... O fundamental para mim é gostar de trabalhar com a educação, sabe? É entender que o mundo pode trabalhar um pouquinho e que a gente tem... Se a gente fizer a nossa parte legal, a gente pode contribuir com vários professores, e esses vários professores com vários alunos, e dessa forma, se a gente melhorar o nosso fazer docente, e se a gente educar, realmente, o nosso aluno de uma forma integral, não só a parte pedagógica, mas também a parte de formação, trabalhar isso com o nosso aluno, eu acho que a gente pode estar fazendo um pouquinho assim para melhorar o mundo que a gente vive e para melhorar o futuro também não é? Que a gente tem que ter interesse nisso, tanto nós quanto os nossos filhos ainda, vão depender dos alunos que a gente está formando hoje em dia.</p>	<p>cativa, aí já era. Então, eu acho, assim, tem que ter o carinho de escutar muito, de estar muito aberto, de ser firme, mas com serenidade, muitas vezes, e inspirar, principalmente, confiança, não é?</p>	<p>uma formação mínima, eu tenho a Psicopedagogia e nem me acho que eu estou preparada para isso, eu penso que eu deveria ter um mestrado em educação e eu tenho ido atrás até de um curso assim, seria primordial até a própria escola oferecer talvez, estudo maior sobre a Pedagogia e Psicologia também, em relação à relação humana, porque a gente lida com seres humanos. Então, a gente também tem esse outro lado que a gente também tem que ter um olhar, também, carinhoso para cada Professor, porque são indivíduos diferentes, que têm, também, dificuldades diferentes, assim como o aluno, a gente quer, como Professor, tem um olhar diferenciado para o aluno, o Orientador Pedagógico, mesmo um Coordenador, ele tem que ter, também, esse olhar, porque são seres humanos com quem estão trabalhando. Porque vem com as suas falhas e o seus problemas particulares também, muitas vezes e você tem que acolher.</p>
-------------------------------------	--	---	--



<p><b>onde Buscar Subsídios para Exercer a função</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>O que atrapalha é a resistência que alguns professores tem com as mudanças. Que eu entendo também ser um processo natural, eu acho que muitos professores eles vem há anos trabalhando da mesma maneira e para eles é a uma maneira que dá certo, que é funcional que dá certo. Só que cada vez mais, e isso respinga também na área de educação, há mudanças, há mudanças de paradigma até no fazer docente que são muito necessárias para que a gente consiga continuar envolvendo o nosso aluno, em um processo de aprendizagem. Então eu tenho muitas dificuldades muitas vezes com novos recursos, novas mídias que a gente introduz na sala de aula, novos recursos pedagógicos tem uma resistência nos professores, muitas vezes, trabalhar com lousa digital, com novos softwares, ou trazer para sala de aula mais recursos que vão além da lousa e da fala do professor. Isso às vezes atrapalha um pouco, atrapalha um pouco também a questão dos professores... Como que eu vou dizer? Não serem muito receptivos ao fato de muitas vezes eu ser mais, dez, vinte anos mais novo que eles e muitas vezes tentar contribuir com o processo formativo deles. Então alguns professores também na casa que estão há mais tempo assim, eles são</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Hoje é a questão de tempo, falta de tempo, ativismo. É impressionante, você está fazendo um atendimento, a demanda da escola de telefone, bater na porta, é incrível. Então, muitas vezes você está no meio de uma conversa interessante, de um encaminhamento, de um estudo e você é interrompido por outras necessidades. É lógico, a gente entende, porque num universo de 3.000 alunos é muita dinamicidade, não é? É a mesma coisa que (ininteligível) também, quando está lá atendendo uma moçada, passa um cara por trás e faz sinal... “Ou, vem cá, que eu estou precisando de ti também...” Então, aqui também é da mesma forma. Mas, para mim, hoje, o maior problema no colégio é excesso de atividade, excesso de reunião, é demais, eu acho demais, já falei isso mais de uma vez.</p> <p>É muita coisa ao mesmo tempo. Coisa que eu estava conversando, inclusive, ontem com o diretor. Tem coisas aí que, de repente, a gente podia deixar de fora, não faria falta. É para a gente fazer menos e fazer melhor. Olha, um exemplo para mim, claríssimo, que é fantástico com relação ao projeto. O ensino médio, segunda série, só tem um projeto, que é os municípios. Mas</p>	<p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>Eu acho que algumas demandas da escola em relação à parte cartorial, que termina caindo para o Orientador Pedagógico fazer e a gente perde, às vezes, muito tempo com isso, por exemplo, eu estou agora recolhendo diários de classe e eu penso que esses diários deveriam ser entregues direto na Secretaria, entende? É uma coisa bobá, mas, o tempo que eu perdi de olhar cada diário, se está completo, se não está, se o Professor assinou, se ele fez a chamada, se ele colocou as notas, aí o Professor não entregou direito, troca, devolve para o Professor, aí o Professor, tem que ficar indo atrás desse Professor, coisa bobá que toma um tempo enorme.</p> <p>– É então, entende? Algumas coisas assim, seria muito simples entregar direto na Secretaria, entrega e assina lá que entrou e acabou, por exemplo, não é? Então, esse é o entrave. E, às vezes, também, a própria burocracia da escola em algumas situações assim, em relação, às vezes, a uma reunião que você quer fazer com Professor, então, aí também gera, às vezes, um gasto, então, também complica, vai ter</p>
---	--	---	--

<b>Formações do Colégio</b>	<p>mais resistentes a mudanças. Engraçado é que os mais novos, eles costumam topar, sabe? Eles costumam comprar a ideia, quando a gente lança alguma coisa nova aqui, e tocar a diante assim. Também tem claro, alguns professores nossos mais recentes, tem professores mais antigos na casa que topam qualquer parada, digamos assim, mas a gente observa isso no dia-a-dia, essa resistência, muitas vezes a mudança, acho que é o que mais atrapalha.</p>	<p>olha o tamanho e olha que coisa fantástica as apresentações do pessoal que faz Às vezes, você pipoca sete, oito, 10 Projetos e movimenta todo mundo, enlouquece e não surte um efeito como surte.</p>	<p>que pagar hora extra para o Professor ou então trazer vários Professores num mesmo horário, às vezes é um entrave, até mesmo pelo próprio Professor, às vezes, não quer sair da zona de conforto dele.</p>
	<b>03</b>	<b>04</b>	<b>05</b>
	<p>É, desde a época do mestrado eu já participo sim, de alguns cursos, de várias discussões sobre a função do orientador pedagógico nas escolas, li livros também, a minha esposa, inclusive, ela já teve esse serviço e tinha uma literatura em casa que eu pude ler também, e aqui dentro do próprio colégio a gente teve essas informações, e eu considero que eu aprendi muito com os colegas também da área. Com os colegas que já exerceram essa função, que passaram algumas informações para gente, como é trabalhar com o professorado, e tal, não é? Que também não é um público fácil. Inclusive até tu já me passaste orientações e foi esse o caminho que eu fui encontrando, e hoje em dia, eu sei que eu tenho muito o que aprender ainda, mas</p>	<p>Assim, troco muito com os colegas, converso com SOP's de outros lugares, de outras escolas, que exercem a mesma função, Leitura, busco livro, vou na parte de educação, de gestão, internet, periódicos, revistas, temos aí algumas de educadores e tudo mais e tal.</p>	<p>Eu busco em livros, em leituras, além da Internet mesmo, que é um meio de pesquisa bem amplo, mas, procuro ler livros relacionados a projetos, a experiências de outras escolas, ou mesmo, busco até com colegas minhas, que são formadas, têm formação diferente da minha em relação a mestrado em educação, que trazem textos para mim, às vezes os próprios pais, os pais que eu recebo muitas vezes aqui, que eu atendo, às vezes vêm com alguma dica, de algum autor que leu, até porque nós temos muitos pais educadores também, que estão na universidade e eles, por estarem lá, às vezes eles também, por estarem</p>

<p><b>O que pode melhorar ?</b></p>	<p>penso que é uma função que eu gosto de exercer, que eu me encontrei, digamos assim.</p> <p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>Sim, primeiro eu penso que a gente deveria ter mais formação no colégio, mais formação. Um ponto que eu acho que poderia melhorar, e já estive melhor no colégio, mas agora a gente deixou um pouco de lado, não por falta de insistência minha, mas porque a gente também tem outras áreas, tem outras prioridades, voltar a trabalhar um pouquinho com as novas mídias, com as novas tecnologias, e com o novo perfil do nosso adolescente que reflete essas novas... Esse novo trabalho com essas novas mídias. O próprio perfil, da maneira como o nosso adolescente aprende, é diferenciada. Então eu acho que a gente tem que trabalhar um pouquinho isso e isso, talvez, é uma coisa que a gente tem que se dedicar mais ainda esse ano e no próximo ano.</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Eu acho que o Professor, ele está precisando de coisas mais práticas que sala de aula. Lógico que a gente já teve algumas, todas elas foram interessantes, mas agora está num momento, de repente, de voltar de novo para a sala de aula e, principalmente, trabalhar na prática, nas reuniões, e o pessoal construir junto propostas interdisciplinares, sentar o cara da matemática, da física e da geografia, e eles perceberam que tem um monte de coisas que eles podem fazer juntos. Inclusive, um paradidático, de repente (ininteligível), geografia, pode-se trabalhar em várias (ininteligível) A gente está fazendo algumas experiências, não direto, agora, com o (ininteligível) cidadania, com o almanaque cidadania, são seis frentes que estão trabalhando, o aluno já sentiu. “Pô, isso deve ser importante, porque todo mundo está trabalhando com isso, todo mundo fala desse livro, todo mundo usa os capítulos.” Usamos isso em Filosofia, usamos em História, usamos em</p>	<p>trabalhando com o processo de formação de Professores lá, então, às vezes eles também podem nos ajudar.</p> <p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>Eu direcionaria, além do que nós temos aqui, a Pedagogia Inaciana e aí, eu acho importante, para inserir o Professor na realidade da Pedagogia da escola em relação a uma escola convencional, acho interessante, acho importante, porém, penso que deveria ser oferecido também cursos de especialização de áreas específicas ou mesmo gerais, por exemplo, mestrado em educação, quem quer fazer? Ou então, uma especialização na área de Linguística, que é apropriada lá para Inglês, Linguística em Inglês ou Linguística em Português, também penso que deveria ser assim. Deveria ser contemplado, assim, cada semestre um, cada ano um Professor, por exemplo, ou um grupo de Professores ou um profissional de cada área, acho que seria uma forma também, de incentivar e seria crescimento para escola.</p>
-------------------------------------	---	---	---

<p><b>Porque é importante o SOP no CC ?</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>Primeiro para o professor não se sentir sozinho, abandonado em sala de aula, eu acho que o professor tem que ter um suporte, ele tem que saber ter um retorno do fazer docente dele, eu acho que um olhar diferenciado sobre o fazer docente, ou mais, o olhar, sempre ajuda. É como eu sempre falo com os meus professores, eu não me contraria como professor no início da minha carreira, não me contrataria, mas olhando, aprendendo com os outros, recebendo orientações, broncas, muitas vezes, alinhamentos que foram necessários ao longo da minha jornada, eu fui melhorando como professor. Então eu acho que os meus professores também, eu vejo, nitidamente isso. Eu já estou há três anos na função e eu vejo assim, por parte de vários eles um crescimento</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Geografia. Então, isso aí, de repente, deve... Provavelmente é muito interessante. E o que eu tenho notado, a aprendizagem e a retenção de conhecimento ali, de informação, e o que fazer com elas, nossa, está melhorando bastante. O 6º ano está fazendo isso também com (ininteligível) em português e em Filosofia, então, a gente está avançando bastante.</p> <p>Exatamente porque dá estabilidade. Se tiver qualquer tipo de questão, por exemplo, antes, como é que era lá nas antigas, não é? Tem um problema lá, Professor e tal na sala de aula, com relação ao conteúdo. Só um Professor sabia o que ele tinha feito, ninguém mai sabia. Então, hoje, o que acontece? Por exemplo, mais de 80% dos casos de pai que liga para conversar, discutir questões de Professor, a gente consegue resolver na orientação pedagógica, porque você sabe o trabalho que a pessoa está fazendo, o tipo de pesquisa, o tipo de prova que chegou, o tipo de texto, o tipo de explicação, entende? Então, na verdade, você meio que protege o Professor, e ele tem praticamente</p>	<p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>O encaminhamento dos planejamentos, dos conteúdos e um rumo para o Professor, Professor não se sentir também sozinho no barco, entende? Porque ele precisa, talvez, assim, de alguém que o oriente de como proceder, porque a escola, se fosse só uma Coordenação Geral, do tamanho da nossa escola, talvez uma escola menor nem precisasse de Orientador Pedagógico específico, como o próprio Coordenador Pedagógico daria conta da área, também, da Orientação, mas, uma escola como a nossa, grande assim, precisa para a organização mesmo da parte pedagógica, porque tem a área</p>
---	--	--	--

<p>ao longo desses três anos, não só por minha causa, obviamente, mas pelo colégio em si, porque ao mesmo tempo que o colégio exige algumas coisas do professor, ele também dá muito recurso, muita possibilidade de aprendizado dos professores. Então eu acho assim, primeiro para o professor não se sentir sozinho, segundo para o professor, para a gente poder orientar a atualização do professor. Eu sei que o professor também tem o seu caminho, o seu pensamento também para se manter atualizado, mas a gente com esse olhar mais a frente, pensando no colégio também mais na frente, é uma função nossa atender a demanda do nosso colégio, que muitas vezes é diferente dos outros. Então eu acho que a gente tem que fazer essa ponte, tem que realmente mostrar para o professor quais são os nossos objetivos, quais são as características do nosso professor aqui nesse colégio, o porquê da gente estar aqui tem a ver com isso</p> <p>também. E também orientar os professores também em relação as coisas que são cartográficas, que a gente chama do dia-a-dia. Então, desde preencher corretamente o diário, fazer o planejamento, o programa que são funções que a gente... Principalmente o pessoal da minha área acha muito chato e eu sempre achei, quando era professor, muito chato, hoje em dia eu vejo a necessidade, até</p>	<p>ali o quê? Aula. Aula, entende? Então, assim, dá muita segurança. Dá segurança também para a escola, porque em qualquer momento, em qualquer situação de novo consegue estar lá e tirar a dúvida para caminhar. Sem contar que você tem mais de uma pessoa, de novo, não é só você mesmo, você tem outra pessoa para partilhar o que você está fazendo. Então, a possibilidade de crescimento, lógico, divide os bônus, o ônus, quer dizer, você dilui e a tendência é fazer um trabalho melhor ainda, não é?</p>	<p>que é disciplinar, eu trabalhei já numa escola que eu trabalhava tanto a pedagógica quanto a disciplinar e é difícil de dar conta.</p>
--	--	---

<p><b>Meu trabalho seria melhor se...</b></p>	<p>para o colégio se resguardar em relação a alguma reclamação de pai e para o próprio professor em si, se resguardar: “Olha, está aqui, está o meu planejamento aqui, está o meu diário aqui, nesse dia eu dei tal assunto, está aqui tudo direitinho...” Então essa parte cartográfica que a gente acaba cuidando é a parte mais chata, mas eu acho e vejo também, necessária. Até para ajudar na organização do próprio professor.</p> <p style="text-align: center;"><b>03</b></p> <p>O meu trabalho seria melhor se eu tivesse mais tempo para atender os meus professores e se eu tivesse mais encontro de formação com os professores.</p>	<p style="text-align: center;"><b>04</b></p> <p>Sim. É aquilo que eu já falei, as reuniões... Se não tivesse tantas... Cair no (ininteligível). A dificuldade central, exclusivamente, na parte pedagógica mesmo, e só nela, com certeza o trabalho será bem menor, mais tranquilo, mais sereno.</p>	<p style="text-align: center;"><b>05</b></p> <p>Meu trabalho seria melhor se eu pudesse só estudar com os meus Professores.</p>
---	---	--	---