

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB TRÊS PERSPECTIVAS: O ESTÁGIO, A RESIDÊNCIA DOCENTE E A FUNÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.

Alessandra Ribeiro Baptista (PUC/Rio)
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (UERJ/FEBF)
Diego Ferreira (Université de Lille- França).
Magda Magda Cristina Dias de Lucena (SME/DC)
Samara Costa (UERJ/FEBF)
|Sonia Regina Mendes dos Santos (UNESA)

COORDENADORA: SONIA REGINA MENDES DOS SANTOS (UNESA)

DEBATEDORA: PATRÍCIA MANESCHY (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO DE JANEIRO)

Resumo Geral do Painel:

Experiências diversas evidenciam os esforços em busca de uma formação de professores mais efetiva. Mas, quais formatos seriam adequados? Este painel analisa as tensões da formação a partir de três abordagens: o estágio curricular supervisionado; a residência docente, e a atuação do orientador pedagógico na escola pública. As pesquisas ratificam a importância das práticas colaborativas entre as instituições de ensino superior e as secretarias de educação.

Palavras chave: Programa de residência docente; Orientador pedagógico; Organização do trabalho escolar; Estágio Curricular Supervisionado.

O estágio curricular supervisionado como campo de formação do pedagogo.

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (UERJ/FEBF)

Magda Cristina Dias de Lucena (SME/DC)

Resumo

Este trabalho analisa o lugar do estágio curricular supervisionado nos Cursos de Pedagogia, destacando suas contribuições para a formação do pedagogo.

Palavras chave: Formação. Estágio Curricular Supervisionado. Pedagogo.

Introdução

Nos últimos anos, independentemente das controvérsias que envolvem o tema, acentuam-se e ampliam-se as discussões a respeito da formação do pedagogo. As reformulações e transformações nas matrizes de formação pelas quais os Cursos de Pedagogia têm passado vem modificando, sob diferentes formas, desde as concepções até a sempre atual discussão sobre o papel da prática nessa formação. Nesse contexto, esse conjunto de discussões e abordagens sobre os processos formativos que compõem a constituição da profissionalidade desse profissional, especialmente em termos do que dele se espera.

No cenário construído no contexto brasileiro sobre a formação do pedagogo, alguns desafios ainda não foram superados ou ainda continuam indefinidos. Especialmente sob a ótica de que profissional se pretende formar, é sempre atual o questionamento sobre os eixos da formação a serem priorizados, sobre os saberes que contribuem na constituição do saber profissional e sobre o lugar da prática na formação.

Esses eixos, na verdade, tornam-se desafios sempre atuais e estimulam a necessidade de uma discussão mais aprofundada sobre e no estágio curricular supervisionado. O estágio supervisionado, neste contexto, é considerado um componente curricular da formação e entendido como um espaço possível e imprescindível para que os futuros professores/pedagogos tenham o contato com práticas para refletir sobre elas. Deve ser desenvolvido como uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (ZABALZA, 2014).

Se considerado o panorama das propostas de formação, observa-se que o estágio curricular supervisionado é estruturado em boa parte dos cursos no formato de disciplina. Em muitas instituições, o estágio é organizado por uma coordenação responsável especificamente

por orientar os procedimentos burocráticos. Como avaliação do estágio, exige-se sobretudo, a elaboração de um relatório como forma de registro do processo vivenciado nas etapas e modalidades da educação básica.

Dessa forma, observa-se do ponto de vista do encaminhamento e operacionalização das ações que compõem o estágio a preponderância dos aspectos burocráticos, tanto do ponto de vista do encaminhamento quanto do registro escrito da sua realização. Os envolvidos nas atividades de estágio (orientadores e alunos) informalmente dizem se ressentir de uma maior clareza (o que os alunos falam sobre não sentir orientadores acolhidos pela escola, distanciamento entre os conteúdos da escola). Segundo esses relatos a escola se mostra para os estagiários e, em alguns casos, para os professores orientadores como uma ilustre desconhecida.

Nessa perspectiva, pensar o estágio curricular supervisionado como campo de formação implica a reflexão sobre questões que envolvem a educação escolar, bem como suas implicações para a formação docente. Aspectos como: o imprevisto do pedagogo no cotidiano escolar; a ausência de uma política nacional específica para as licenciaturas; o crescimento de cursos à distância; e o destaque nas ciências sociais exigem que os estágios sejam (re)vistos como parte essencial na formação do pedagogo (GATTI, 2014; LUCENA, 2018).

Acredita-se que o estágio supervisionado contribui para a construção e o desenvolvimento de saberes sobre o fazer pedagógico. Essa construção ocorre a partir da articulação entre os saberes teóricos e os saberes da prática e sobre a prática (ESTEVES, 2009). O estágio, portanto, se constitui como um campo de conhecimento que possui um estatuto epistemológico próprio cujo objetivo se sustenta na ideia de que é necessário superar sua tradicional redução à atividade prática instrumental no âmbito da escola (PIMENTA e LIMA, 2004). Daí a necessidade da realização de estudos sobre esse, considerando experiências de instituições formadoras.

Assim, neste texto apresentam-se resultados parciais de um estudo que se ocupou em analisar relatórios de estágio curricular supervisionado de um curso de Pedagogia de uma Faculdade de Educação da Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. A análise buscou entender como o estágio pode se constituir em um espaço privilegiado para a formação docente.

Metodologia

No que se refere aos encaminhamentos metodológicos elege-se a abordagem descritivo-documental como a mais adequada (THERRIEN 2003; GATTI, 2014; MATTAR, 2001; GIL, 1991). Tomam-se como amostra 6 (seis) relatórios de estágio curricular supervisionado de 2009-2010, e 10 relatórios de estágio curricular supervisionado do período entre 2014-2015, disponibilizados para a análise pela Instituição.

A discussão e análise dos dados, tem como referencial teórico de base os estudos de Placco e Almeida (2003), Franco (2008), Garcia (1999), Monteiro (2013) e Esteves (2009) acerca dos possíveis sentidos e significados da formação do pedagogo. No que se refere às discussões que envolvem o estágio curricular supervisionado, toma-se como referência os estudos de Piconez (1998) Zabalza (2014), Raymundo (2011), Pimenta (1995; 1997; 2006) Pimenta e Lima (2004).

Resultados

Do ponto de vista dos resultados, estes convidam à reflexão algumas questões fundamentais: uma tendência de esvaziamento e distanciamento da teoria e da prática; pouca valorização dos aspectos de planejamento, execução e verificação do trabalho docente; a identificação do supervisionado como uma etapa burocrática e engessada da formação do pedagogo e do professor.

Configura-se uma acentuada tendência para a proposição de um modelo de formação do pedagogo engajada e estruturada nas questões sociais contemporâneas. A esse respeito cabe assinalar a essencialidade da articulação entre formação e demandas da sociedade. O risco que se corre nessa tendência é o do distanciamento entre o que estrutura a formação e a especificidade do trabalho da escola, sobretudo, quando se trata da organização didático-pedagógica. O desafio aqui é o de encontrar um ponto de equilíbrio entre o exercício da crítica social e a prática pedagógica.

A estruturação do estágio supervisionado foi na formação do pedagogo e do professor, associada predominantemente, à ênfase e a materialização da articulação entre teoria e prática. A cada período e contexto da formação, o estágio caminhava em diálogo constante ao perfil de formação que se pensava para os alunos. Nesse contexto, os dados analisados apontam para o fato de que o perfil de formação que se deseja, influencia diretamente, a proposição e encaminhamento do estágio curricular supervisionado. Independente das orientações instituídas pelas normatizações ou pela legislação sobre a formação fica a critério dos cursos de licenciatura a organização e distribuição dos focos e enfoques a serem dados para o estágio.

Os resultados encontrados indicam que a supervisão/orientação do estágio também influencia o olhar do estagiário no campo da observação. Essa observação repercute nas proposições de intervenção sobre a realidade observada. Isto posto, é possível apontar uma preocupação mais contundente em enfatizar uma certa crítica social contemporânea sobre os fenômenos escolares e as formas de condução do professor.

Considerações Finais

Em termos gerais, pode-se ratificar a importância da experiência de estágio para o pedagogo em formação. Essa importância vem sendo associada à oportunidade de articulação entre teoria e prática, e de contato com o campo de atuação futura - especialmente a escola. Indica-se como relevante uma análise mais aprofundada sobre as relações entre a forma de condução do estágio assumida pela instituição formadora e as contribuições da experiência de estágio. Destaca-se nesse particular a análise de como as normatizações e orientações institucionais sobre o estágio e o relatório de estágio curricular supervisionado são consideradas quando da realização do estágio e da elaboração do relatório.

Referências Bibliográficas

- ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. **Sísifo – revista de ciências da educação**, Lisboa, n. 8, jan./abr. 2009.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LUCENA, M. C. D. **O relatório de estágio como espaço revelador de contradições da formação docente**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UERJ, 2018.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de Marketing: metodologia e planejamento**. São Paulo: Atlas, 2005.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de Pesquisa Iniciação**. Brasília: LIBER LIVRO, Série Pesquisa, v. 2, 2006.

MONTEIRO, S. B. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, V. M. N. S., ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

RAYMUNDO, G.M.C. **Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica**. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TERRIEN, J. **Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica**. Projeto de pesquisa, UFC-CNPq. 2003.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

O Programa de Residência Docente e a formação de professores: reflexões
necessárias.

Diego Ferreira Université de Lille – Dep. de Sciences de l'Éducation, Professor.
Samara Costa– Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e
Comunicação das Periferias Urbanas Duque de Caxias (Brasil),

Resumo

A pesquisa tem por objetivo analisar a experiência dos residentes do Programa de Residência docente do Colégio Pedro II. A análise dos dados revela que, embora haja a preocupação com a formação acadêmica, é preciso rever a relação com a complexa realidade dos residentes em suas escolas de origem.

Palavra-chave: Formação docente; Residência docente; Educação básica.

A formação de professores no Brasil demanda uma capacidade propositiva (formatos e estratégias) adequada à multiplicidade de desafios educativos que o professor enfrenta; a necessária melhora da qualidade de seu ensino e da aprendizagem discente têm estreita ligação àqueles desafios. Por estas razões, entre outras apresentadas adiante, a formação continuada de professores progressivamente se estabeleceu como via importante para aprimorar a formação, o trabalho e os resultados dos professores naquilo que lhes compete, ensinar. Por isso, o estudo, avaliação e aprimoramento de programas inovadores na área, caso do Programa de Residência Docente (PRD) analisado, são tanto relevantes, quanto necessários. Estes aspectos, somados às bases teóricas deste estudo, o justificaram. Ele segue a linha de trabalhos semelhantes (GATTI et al. 2011; SANTOS, BUENO & FERREIRA, 2017) que, analisando políticas de formação continuada de professores, buscaram dar voz a seus diversos atores; analisar os efeitos que lhes eram atribuídos; sinalizar avanços constatados e eventuais futuros desafios. Para tanto, neste estudo de caso, como definido por Lüdke e André (2013), optou-se por entrevistas narrativas, boa opção quando os sujeitos pesquisados “vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p.57). Quatro professoras – duas licenciadas em pedagogia, uma em história, uma em língua portuguesa - foram entrevistadas. A análise documental (de Leis, portarias, editais do Programa de RD), foi aqui essencial (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45). Nas etapas seguintes deste resumo, fazemos um breve histórico da formação continuada de professores; em seguida, apresentamos alguns dados do PRD; depois, algumas referências teóricas; finalmente, alguns resultados são mencionados.

Num primeiro momento, os cursos de formação continuada eram oferecidos pelas Secretarias de Educação, extensão universitária, grupos de pesquisa, ONGs. A oferta, em geral, era difusa, esporádica, descontínua, sem programas sólidos ; esperava-se resolver variados problemas, preencher lacunas da formação inicial e “capacitar professores” (SANTOS, 2002). O que se podia recensear e classificar como potencialmente de qualidade ¹ ficava relegado ou a um ente federado ou a uma oferta na qual eram parceiros, universidade e secretarias de educação. Boas ações, de grupos de pesquisa ou de extensão, tinham igualmente limites, neste caso em número de professores ou redes de educação beneficiadas.

Apenas em 2003, um sistema nacional de formação continuada de professores (Portaria nº 1.403/2003, substituída pela Portaria nº1.179/2004) foi instituído no Brasil. A universidade foi indispensável para o estabelecimento dessa política : sua experiência, excelência de seus quadros profissionais e sua capacidade propositiva pesaram para essa escolha. Ela seria a partir daí a principal parceira do Ministério da Educação brasileira que, em 2009, tendo decidido ampliar seus esforços na formação inicial e continuada de professores, criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR - Decreto nº 6.755/2009). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi então convocada a participar desses esforços². Em meio a suas propostas para a formação continuada de professores, um edital de Residência Docente foi apresentado em 2011: os bolsistas frequentariam um centro de excelência da Educação Básica, realizando atividades teórico-metodológicas, com equivalência formativa a um curso de pós-graduação *lato-sensu*.

O Colégio Pedro II (CPII), instituição federal de educação básica localizada no Rio de Janeiro, foi autorizado no mesmo ano por meio da portaria 206 da CAPES a operar um PRD, por meio do qual objetivou-se: refletir sobre o papel docente na formação cidadã dos alunos da escola básica; desenvolver estratégias pedagógicas **apropriadas para a realidade educacional do estado/município**³; criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública; capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores; estimular a vida acadêmica dos residentes. Os objetivos supracitados convergem com a ideia de alguns teóricos que, primeiro, sobre a formação continuada, entendem que deve ser um espaço de “[...] informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação” (GATTI, 2008, p. 57) ; outros

¹ Para conhecer os programas que existiram localmente, ver o artigo “ A Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década” de Bernadette Gatti (2008).

² A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a Plataforma Paulo Freire foram espaços desta modalidade de formação e de difusão de ações formativas presenciais.

³ Grifo nosso.

autores, entendem que aquelas características são fundamentais “para que os professores transformem o ensino” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2008, p. 113); segundo, com base em seus estudos e experiência, definem que é fundamental ao magistério “a afirmação de um conhecimento profissional específico, corporizado (ROLDÃO, 2007, p. 96) ; centrado na análise reflexiva, por meio da qual o docente perceba como realiza o ensino (ALARCÃO, 2011 p. 84). Finalmente, essa formação do professor, a construção do seu saber, deve se fazer “por dispositivos permanentes e colegializados no grupo, de análise reflexiva da sua acção...” (ROLDÃO, 2017, p.1141); permeado pela construção do diálogo sobre a profissão nos diferentes espaços da formação, a colaboração, a valorização dos conhecimentos e das experiências docentes devendo ser a regra (NOVOA, 2017, p. 1116). Levando-se em consideração tais aspectos, o PRD analisado tinha grande potencial no que se refere às práticas trabalhadas na residência e seus efeitos no desenvolvimento profissional docente; nas reflexões sobre o trabalho docente e a escola, sobre seu desenvolvimento intelectual e qualificação das práticas. Os efeitos do PRD foram caracterizados pelo testemunho dos residentes entrevistados. Uma análise de impacto no resultado do IDEB das escolas, uma das justificativas da CAPES para a autorização do programa, demandaria tempo e financiamento compatíveis; projeto futuro de pesquisa. Para se ter uma ideia, o PRD existe desde 2012 no CPEI, mas neste estudo nossas observações se deram ao longo de 2016.

Com base no trabalho de campo realizado, pode-se dizer que o PRD traz efetiva preocupação com a formação acadêmica do professorado e a produção de trabalhos que estreitem os laços entre teoria e prática. Mas, diante da complexidade dos problemas enfrentados pelos residentes em suas escolas de origem, ainda é necessário aproximar a formação de tais preocupações, vislumbrando-se as possibilidades de elaboração e implementação das atividades pedagógicas nessas escolas. A compreensão sobre o processo colaborativo entre os docentes e a organização do trabalho pedagógico é contribuição importante atribuída ao Programa. Não obstante, a intensificação de investigações que discutam os desafios e contradições enfrentadas pelos professores em seus contextos escolares e que contribuam na constituição de suas identidades como profissionais da educação, parece-nos tanto possível, quanto fundamental.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8^a ed. 3^a reimp. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época, v. 8).

BRASIL. DIÁRIO OFICIAL. Ministério da Educação. CAPES. **Portaria nº 206 de 21 de outubro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em : <http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria-n-209-21-10-2011-Programa-de-Mestrado-Profissional-de-professores-Educacao-Basica-PROEB.pdf> Acessado em: 20 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.179 de 6 de maio de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1179-2004_187050.html.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.129, de 27 de novembro de 2009**. Constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. MEC, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/images/diretorios/diretorio14/arquivo2016.pdf>.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan.-abr. 2008.

GATTI, B. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: MEC/Unesco, 2011.

LISITA, Verbana; ROSA, Dalva; LIPOVETSKY, Noêmia. Formação de professores e pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas/SP: Papirus, 2008. 8ª edição.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NOVOA. A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli . **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013. 128p.

ROLDÃO, M.do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 12 (34), p. 94-103. 2007.

_____. Tema em destaque: Conhecimento, didática e compromisso: o triângulo virtuoso da uma profissionalidade em risco. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1134-49, out.-dez. 2017.

SANTOS, S. R. M. A formação continuada de professores e o desafio de romper com os modelos padronizados. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED** - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - Educação, manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 96, p. 675-700, set. 2017 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000300675&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 maio 2019. Epub 15-Maio-2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500829>.

Resumo

Este trabalho se ocupa em apresentar considerações e reflexões sobre os focos de atuação do orientador pedagógico na dinâmica de organização do trabalho escolar do ciclo de alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

Palavras chave: Orientador pedagógico; Organização do trabalho escolar; Alfabetização.

Introdução

O processo de democratização do ensino provoca a necessidade de a escola se organizar administrativa e pedagogicamente para garantir, sobretudo às camadas populares, o acesso ao conhecimento.

No que se refere à organização da escola, a legislação educacional brasileira, em especial, sob diferentes formas indica papéis e funções relacionadas a cada nível da hierarquia da escola. Nesse sentido, tais papéis e funções foram tecidas ao longo dos avanços e retrocessos das discussões encetadas pela sociedade brasileira em termos da educação escolar. Essa função, em suas denominações, vem se modificando ao longo da história da educação brasileira. Essas funções, identificadas historicamente, se referem à administração, à orientação educacional e à supervisão escolar (Lei 4024/61; Lei 5692/71 e Lei 9394/96).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer a gestão democrática das escolas públicas, mantém a necessidade de que as escolas, em seus processos de organização, contemplem as funções anteriormente mencionadas ainda que sob diferentes nomenclaturas. Dentre essas funções, a função orientadora do ensino, segundo Baptista (2019) pode ser entendida como “aquela cujas ações e atribuições dizem respeito à organização de práticas educativas e dos processos pedagógicos escolares que abrangem do planejamento à avaliação” (BAPTISTA, 2019, p.13). Apenas para ilustrar, embora reconhecida como uma função essencial, não há consenso em relação à designação dessa função no contexto escolar. É possível encontrar na educação brasileira, referência à supervisão escolar, coordenação pedagógica, orientação pedagógica. Cada sistema caracteriza essa função, de maneira diferenciada, tanto na designação quanto nas atribuições.

Especialmente, os sistemas municipais assumem diferentes maneiras de definir as funções do orientador pedagógico. Embora se ratifique a importância dos orientadores pedagógicos, os sistemas municipais definem a função desse profissional de acordo com as

características dos diferentes contextos e sujeitos envolvidos na dinâmica da escola e do próprio sistema.

Vale pontuar que a orientação pedagógica como campo de atuação profissional no contexto brasileiro se constitui como um processo de orientação do ensino cuja concepção, de alguma forma, se confunde com a estruturação e consolidação do sistema educacional no Brasil (FRANCA, 1952; PRZYBYLSKI, 1985; SPERB, 1976). Em se tratando das normatizações, observa-se o esforço na busca de maior clareza a respeito da função orientadora do ensino. Esse esforço está relacionado à centralização, descentralização e, sobretudo à democratização do ensino. Democratização no sentido das garantias de acesso e permanência dos alunos na escola. A LDBEN 9394/96 e as normatizações posteriores à sua promulgação, delineiam novos contornos de formação que refletem diretamente no que se espera desse profissional nos contextos de educação formal e informal.

Do ponto de vista das atribuições estas dizem respeito fundamentalmente à proposição de formação continuada para os professores, ao acompanhamento e aperfeiçoamento do ensino, à avaliação do ensino e do processo de aprendizagem, à articulação dos processos de gestão educativa e pedagógica visando dessa forma, uma atuação mais integrada com as práticas educativas e pedagógicas (RANGEL, 2003; ALMEIDA, SOUZA, PLACCO, 2016; LOMONICO, 2005).

Neste cenário, uma Secretaria Municipal de Educação da Baixada fluminense no estado do Rio de Janeiro – a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC), chama a atenção pelo fato de ser reconhecida como uma das secretarias que mais investe em formação continuada de professores, que tem na sua composição uma Coordenadoria de Supervisão e Orientação Educacional e por contar com um lotacionograma (organograma que apresenta a distribuição dos orientadores pedagógicos pelas escolas do município).

Consideradas as características desta secretaria, analisá-las pode contribuir com a reflexão sobre o lugar do orientador pedagógico (OP) nas políticas públicas de educação dos municípios.

Metodologia

O presente estudo, de natureza qualitativa, está pautado nas ideias de Triviños (1987) ao entender que a pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação da amostragem e sim em possibilitar condições para que o pesquisador possa selecionar “sujeitos que sejam essenciais, segundo seu ponto de vista [...], ter facilidade para se encontrar com as pessoas, tempo para as entrevistas, etc” (TRIVIÑOS, 1987, p.132). Caracteriza-se pelo seu caráter

descritivo ao expor características de uma população, “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (VERGARA, 2000, p.47).

Utiliza como instrumento de produção dos dados, as entrevistas semiestruturadas com orientadoras pedagógicas da SME/DC. A escolha por esse tipo de entrevista é indicada por Duarte (2004) como oportunidade para a interação entre os sujeitos priorizando o rigor metodológico. Segundo a autora em questão, realizar esse tipo de entrevista permite coletar indícios da realidade que podem permitir a descrição e a compreensão do contexto no qual deseja realizar o estudo.

Resultados e discussão

Em termos dos focos de atuação das orientadoras pedagógicas, os conteúdos das entrevistas apontam para aspectos administrativos, pedagógicos e relacionais. Quanto aos aspectos administrativos, privilegiam os serviços burocráticos, o atendimento às visitas da SME, a leitura dos documentos e o acúmulo de funções como orientador educacional e pedagógico.

Com relação aos aspectos pedagógicos, o foco está nas ações voltadas para professores e alunos. As ações voltadas para os professores dizem respeito à atenção específica às professoras, ao acompanhamento do trabalho das professoras junto aos alunos, ao planejamento de ações com os professores, à ajuda na seleção, troca e pesquisa de materiais, à elaboração de projeto de assessoria pedagógica, ao trabalho com atendimento individualizado, entendido como consultoria, ao momento de conversa com os professores sobre o desenvolvimento dos alunos, e à tomada de decisão conjunta e/ou específica.

Quanto às ações voltadas para os alunos, estas referem-se ao registro das etapas de escrita dos alunos para melhor acompanhá-los, ao acompanhamento da aprendizagem dos alunos a partir dos caderninhos, às atividades de reforço para os alunos com dificuldades, à proposição de formas de organização do trabalho para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, ao acompanhamento “mais de perto” das turmas de alfabetização.

Com relação aos aspectos interpessoais, destacam-se a conversa com professores, as idas às salas de aula ao chegar na escola, a realização de atividades em sala de aula, a ajuda aos professores dentro do que é possível, ao “sentar com o professor ouvir e compartilhar suas angústias”.

A partir dos dados, pode-se perceber que as orientadoras pedagógicas afirmam atuar de forma a priorizar os aspectos pedagógicos, especificamente voltados para o acompanhamento dos professores alfabetizadores e para a efetividade da aprendizagem dos alunos. Apesar de

indicarem um excesso de atribuições concentradas na dimensão administrativa, ratificam a ideia de busca por um trabalho colaborativo e harmonioso com os professores e equipe ao indicarem aspectos como: uma prática mais contextualizada, colaborativa e reflexiva que contempla os atores do cotidiano escolar.

Considerações Finais

Pelo exposto, na perspectiva dos focos de atuação do orientador pedagógico, de acordo com os dados e resultados, identifica-se o predomínio das atribuições voltadas para a dimensão administrativa; a falta de explicitude das ações de planejamento, acompanhamento e avaliação da organização do trabalho escolar. Estas, embora pontuadas nas entrevistas, pelas orientadoras, parecem assistemáticas e sugerem que a prioridade da atuação está no atendimento das necessidades imediatas do professor.

Referências

ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. M. N.; PLACCO, L. R. de A.; Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 27, n.64, p.70-94, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Congresso Nacional**. Lei 4.024, de 20/12/1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. **Lei 5692 de 11/08/1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Lei 9394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 jan. 2016.

BAPTISTA, A.R. **Atribuições do orientador pedagógico na escola pública**: das questões administrativas às práticas. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, PUC – Rio, 2019.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**: O “Ratio Studiorum”: Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

LOMONICO, C. F. **Atribuições do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edicon, 2005.

PRZYBYLSKI, E. **Supervisão Escolar**: concepções básicas. Porto Alegre: Sagra, 1985.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Papirus, 2003.

SPERB, D. **Administração e supervisão escolar.** 3 ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** 7 ed. Ladermos Libertad-1. São Paulo, 2000.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2000.