



## A formação de professores como atribuição do orientador pedagógico – entre as atribuições e as teias do cotidiano

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro<sup>1\*</sup>, Alessandra Ribeiro Baptista<sup>1</sup> e Alexandre do Amaral Ribeiro<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rua Gen. Manoel Rabelo, s/n, 25065-050, Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. <sup>2</sup>Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. \*Autor para correspondência. E-mail: febf.gelcs@gmail.com

**RESUMO.** Com a democratização do ensino, torna-se necessário rever o desenho da organização escolar para atender à pluralidade de perfis e expectativas da sociedade e seus sujeitos. No universo escolar, esses perfis plurais abrangem não apenas os alunos, mas também os professores e demais atores. Nesse cenário, reconfiguram-se práticas e processos educativos e pedagógicos (Alarcão & Roldão, 2008; Brzezinski, 2014). Essa reconfiguração influencia diretamente a formação de professores, evidencia a necessidade da escola se constituir como espaço de formação e destaca a importância do orientador pedagógico para que isso aconteça. Assim, apoiando-se nas contribuições de Lomonico (2005), Franco, Libâneo e Pimenta (2011), Almeida, Souza e Placco (2016), este artigo tem como foco a formação de professores como atribuição do orientador pedagógico especialmente no âmbito da escola pública. Considerando as atribuições do orientador pedagógico, prescritas legislativamente, e suas atividades do cotidiano (Malinoski, 2014), objetiva explicitar quais ações, voltadas para a formação de professores, são operacionalizadas pelos orientadores pedagógicos. Toma como base resultados de estudo descritivo de natureza qualitativa (Gatti & André, 2011) cujos dados foram produzidos a partir de entrevistas semiestruturadas com orientadoras pedagógicas de escolas públicas do Município de Duque de Caxias/RJ. Os resultados apontam que as orientadoras pedagógicas entrevistadas reconhecem a formação de professores como uma das suas atribuições, a entendem como essencial para que a escola se transforme em espaço de formação cidadã e afirmam a intenção de dar mais atenção a esse aspecto. Apesar desse reconhecimento, relatam que o seu cotidiano é atravessado por atividades administrativas, de acompanhamento dos professores e por outras rotinas escolares que dificultam a proposição de ações de formação mais sistemáticas e menos contingenciais. Constata-se, portanto, que um entendimento mais amplo da formação de professores como atribuição do orientador pedagógico implica considerar as articulações entre o prescrito, o pretendido e o realizado.

**Palavras-chave:** escola pública; cotidiano escolar; formação de professores; pedagogo; orientação pedagógica.

## Teachers' education as a responsibility of the pedagogical counsellor – between assignments and the daily cobweb of challenges

**ABSTRACT.** The democratization of education brought forth the need of reviewing school organization design to comprise society and individuals' plurality of profiles and expectations. In school universe, this diversity of profiles covers not only students, but also teachers and other actors. In such a scenario, one redesigns educational and pedagogical practices and processes (Alarcão & Roldão, 2008; Brzezinski, 2014). This reconfiguration directly influences teacher's education, highlights both how it is necessary for school to turn itself into an education space and the importance of the pedagogical counsellor to make it happen. This article, based on the contribution of Lomonico (2005), Franco, Libâneo and Pimenta (2011), Almeida, Souza and Placco (2016), focuses teachers' education as an assignment of the pedagogical counsellor, specially, in public school context. This article takes into account the pedagogical counsellor assignments as prescribed by law and his/her daily activities (Malinoski, 2014). Therefore, it aims to clarify which actions, concerned with teacher's education, are accomplished by pedagogical counsellors. Based on the results of descriptive studies marked with qualitative features (Gatti & André, 2011), whose data were produced from semi structured interviews with pedagogical counsellors who work at public schools of Duque de Caxias City/Rio de Janeiro. Results indicate that the interviewed pedagogical counsellors understand teachers' education as one of their assignments and as essential to turn school into a space for citizenship education and reiterate their intention to be more attentive to this issue. In despite of this, they report that administrative and teaching assistance activities disturb their work routine, what causes difficulty to the

proposition of more systematic and less haphazard education actions. As a result, it is possible to verify that a broader understanding of the teachers' education as an assignment of the pedagogical counsellor implies the interconnections among the prescribed, the intended and the accomplished issues.

**Keywords:** public school; school day-to-day; teachers' education; pedagogue; pedagogical counselling.

## La educación del maestro como responsabilidad del orientador pedagógico - desde las atribuciones hasta la red de desafíos diarios

**RESUMEN.** Con la democratización de la educación, se hace necesario revisar el diseño de organización escolar para responder a la pluralidad de perfiles y expectativas de la sociedad. En el universo escolar, esta pluralidad incluye tanto a alumnos, cuanto a docentes y otros actores. En este escenario, prácticas y procesos educativos y pedagógicos se reconfiguran (Alarcão & Roldão, 2008; Brzezinski, 2014). Esta reconfiguración influye directamente en la formación de docentes, pone de manifiesto la necesidad de que la escuela se constituya como un espacio de formación y destaca la importancia del orientador pedagógico para eso. Así, a partir de las aportaciones de Lomonico (2005), Franco, Libâneo y Pimenta (2011), Almeida, Souza y Placco (2016), este artículo se centra en la formación de docentes como asignación del orientador pedagógico, especialmente en escuelas públicas. Considerando las atribuciones del orientador pedagógico, prescritas legislativamente, y sus actividades cotidianas (Malinoski, 2014), se pretende explicitar qué acciones, dirigidas a la formación docente, son operacionalizadas por orientadores pedagógicos. Tomamos como base los resultados de un estudio descriptivo de carácter cualitativo (Gatti, & André, 2011), cuyos datos fueron producidos a partir de entrevistas semiestructuradas a orientadoras pedagógicas de escuelas públicas de Duque de Caxias/RJ. Los resultados indican que las orientadoras pedagógicas entrevistadas reconocen la formación de docentes como una de sus atribuciones, la entienden como esencial para que la escuela se convierta en un espacio de formación ciudadana y manifiestan su intención de prestar más atención a ella. Pese a este reconocimiento, señalan que su cotidianidad está atravesada por actividades administrativas, de supervisión de los docentes y rutinas escolares que dificultan la proposición de acciones formativas más sistemáticas y menos contingentes. Se observa, por tanto, que una comprensión más amplia de la formación docente como tarea del orientador pedagógico implica considerar las articulaciones entre lo prescrito, lo intencionado y lo realizado.

**Palabras clave:** escuela pública; cotidiano escolar; formación de maestros; pedagogo; orientación pedagógica.

Received on August 31, 2020.

Accepted on April 12, 2021.

## Introdução

Este artigo trata da formação de professores como uma das principais atribuições do orientador pedagógico, sobretudo, na escola pública. Busca-se explicitar, na perspectiva da atuação do orientador pedagógico, a proposição de ações voltadas para essa finalidade. Pretende-se, ainda, ampliar a reflexão sobre questões consideradas essenciais em termos das articulações entre os desafios da formação em um cenário multirreferenciado. Dentre essas questões, encontram-se as expectativas em termos da formação do professor, a constituição da escola como espaço de formação continuada, e os desafios encontrados pelo orientador pedagógico na proposição de ações de formação do professor.

Para uma maior clareza do que se debate ~~discute~~ em termos de quem é e de quais são as atribuições do orientador pedagógico, considera-se importante contextualizar o lugar desse profissional na dinâmica organizacional da escola brasileira. Na perspectiva da escola, as formas como esta organiza os processos administrativo-pedagógicos evidenciam a distribuição das funções e atribuições dos atores que a compõem. Dentre essas funções, independentemente de como é denominada, a função orientadora do ensino sempre esteve presente na estruturação e consolidação do sistema educacional. A função orientadora do ensino caracteriza-se como aquela relacionada às ações de articulação, concepção, planejamento, acompanhamento e avaliação de práticas educativas e processos pedagógicos escolares (Alarcão & Roldão, 2008; Brzezinski, 2014).

É importante assinalar que, de acordo com os significados e interpretações dadas pelos sistemas educacionais, a função orientadora do ensino foi designada ao longo da história da estruturação como supervisão escolar; coordenação pedagógica e orientação pedagógica. Cabe ainda considerar que, independentemente da nomenclatura utilizada, essa função está associada a um processo em que se colabora com o trabalho e com a formação do professor. (Lomonico, 2005; Almeida, Souza, & Placco, 2016). Este artigo faz a opção por utilizar o termo orientação pedagógica e entende o orientador pedagógico como o profissional

responsável por “[...] acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem [...]; assegurar a participação ativa de todos os professores[...]organizar e selecionar materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem” (Almeida, Souza, & Placco, 2016, p. 76 e 77).

Ainda que não seja o foco de análise, para efeitos de contextualização, cabe dizer que, em termos da formação para o desempenho da função orientadora do ensino, as determinações legislativas brasileiras inauguram, a partir da década de 20, propostas que têm nos Cursos de Pedagogia o lugar da formação desses profissionais. As questões que envolvem a formação para o desempenho da função orientadora do ensino têm sido permeadas por contradições, tensões, avanços e retrocessos que também expressam imprecisões quanto ao perfil profissional dos que exercem a função orientadora do ensino nas diferentes instâncias da hierarquia do sistema educacional. Ao longo do tempo, foram entendidos como técnicos em assuntos educacionais, como especialistas e mais recentemente como profissionais da educação (Saviani, 1999; Cunha & Prado, 2006; Franco, Libâneo, & Pimenta, 2011; Almeida, Souza, & Placco, 2016).

As relações entre as modificações na sociedade e a formação de professores, tendo em vista a ampliação do que se espera deles em termos pessoal, social, emocional e profissional, têm sido apontadas de diferentes formas. Sob alguns aspectos, essas modificações provocam nos professores um sentimento de impotência que os acomete diante de um cenário de incertezas, onde as crenças e os saberes que sustentavam suas concepções e suas práticas parecem não apenas insuficientes, mas, especialmente, inadequadas aos ditos novos modelos (Imberón, 2009). Os professores sentem-se desconsiderados enquanto

[...] um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional [...] um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (Pimenta & Lima, 2012, p. 88).

Daí resulta a busca quase desmedida por modos de ‘como fazer’ e a conseqüente disseminação das chamadas ‘sugestões’ de atividades, dissociadas de propostas e contextos.

Na perspectiva dos desafios referentes à formação inicial de professores, observa-se um descompasso entre a prescrição legislativa e sua implementação. Esse descompasso se apresenta em todos os níveis da hierarquia do sistema educacional. Algumas razões podem justificar esse fato, como a pouca ênfase dada pelas instituições formadoras à formação de professores, os novos perfis da clientela, a desvalorização da carreira docente, os salários pouco atrativos, e a ampliação das responsabilidades do trabalho pedagógico (Pereira, 2006; Gatti & Barreto, 2009). É curioso que, mesmo diante desse cenário, “[...] a formação de professores sobressai como fator relevante” (Gatti & Barreto, 2009, p. 11-12).

A formação de professores ganha relevo e tem sido objeto de revisão permanente em termos dos saberes e competências necessárias à formação. As determinações legislativas, sobretudo as dos últimos anos, ampliam e detalham o conjunto de conhecimentos, saberes e competências consideradas necessárias ao professor para uma atuação mais efetiva no sentido das garantias dos direitos de aprendizagem, em uma sociedade cada vez mais plural. Servem de exemplo as proposições da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Ambas as resoluções reafirmam a docência, entendida em um sentido mais amplo, como o eixo estruturador da formação. Também há que se considerar que, em se tratando da formação do orientador pedagógico, este, nem sempre é instrumentalizado para o desempenho de atribuições de articulador da dinâmica escolar e, especialmente, de ações voltadas para a formação do professor.

Sobre o entendimento da escola como espaço de formação, Nóvoa (2017) afirma que a escola é para o professor um lugar de aprendizagem. Destaca a importância de se considerar dois aspectos: o do professor como agente e a escola como organização. Do ponto de vista do professor entende a essencialidade dos processos de autoformação, do reconhecimento da prática enquanto expressão de singularidades e de personalidades. Do ponto de vista da escola, analisa que esta precisa passar por um processo de mudanças com vistas a operacionalização de processos mais colaborativos e participativos de gestão tanto das aprendizagens dos alunos quanto da (auto)formação dos diferentes atores que a constituem. Nesse sentido, o resultado seria “[...] mais que a criação de um espaço de colaboração entre professores, a possibilidade de reconhecimento público dos conhecimentos profissionais docentes, inclusive daqueles pertencentes aos principiantes” (Nono, 2011, p. 37).

É nessa tessitura multirreferenciada de saberes e fazeres que as atribuições do orientador pedagógico, permeadas pelas polêmicas entre as determinações legislativas e as premências do cotidiano escolar, se ressignificam em um processo permanente de reconfiguração de lógicas, focos e ações. É essencial entender como o orientador pedagógico articula, no contexto do cotidiano, as atribuições de, ao mesmo tempo,

promover aprendizagens significativas para os alunos e a melhoria do trabalho do professor e do ensino através das ações de formação. Considera-se importante assinalar que os estudos do/no cotidiano muito têm contribuído para compreender sentidos e significados atribuídos por diferentes sujeitos aos espaços/tempos, em que estão inseridos (Certeau, 1994; Alves & Oliveira, 2004). Neste artigo, porém, sem desconsiderar a relevância desses estudos, utiliza-se cotidiano como o conjunto de ações e rotinas desenvolvidas pelo orientador pedagógico no dia a dia da escola (Malinoski, 2014).

Assim, este artigo se propõe a refletir sobre de que modo o orientador pedagógico contempla a formação dos professores no conjunto de funções e atribuições a que é chamado a desempenhar no cotidiano avassalador da escola pública. Busca explicitar se e como orientadores pedagógicos que atuam em escolas públicas da Baixada Fluminense-RJ, especificamente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, atendem à atribuição de promover ações de formação de professores nas escolas em que atuam. As reflexões se organizam de modo a articular o que se espera do professor, em uma sociedade em permanente transformação, com a formação do orientador pedagógico e com as suas atribuições, destacando as relacionadas à operacionalização de ações voltadas para a formação de professores.

### **Sobre o que se espera do professor em uma sociedade em permanente transformação: indicações para a formação**

A necessidade da formação de professores se adequa à dinâmica de uma sociedade que se modifica profundamente, sobretudo, a partir dos anos 90. Servem de exemplo as proposições do Ministério de Educação de Quebec que, em 2001, destaca a necessidade de reconfiguração das orientações para a formação do professor, especialmente, em termos da ampliação do rol de competências requeridas para um novo cenário social e cultural, enfatizando a modificação das práticas dos professores. A escola assume novas funções e papéis decorrentes de fatores como a diversificação do público-alvo, as modificações nos arranjos familiares, as mudanças no mercado de trabalho, os avanços nas pesquisas sobre formação e a conseqüente proposição/busca por novos modelos, e as formas mais participativas/colaborativas de gestão escolar.

Como se pode perceber, os desafios indicados trazem como foco a essencialidade da articulação entre as propostas de formação e os perfis profissionais necessários aos diferentes cenários para os quais a educação escolar se destina. Buscam-se pontos de equilíbrio entre as demandas da sociedade e seus sujeitos em relação às finalidades da educação escolar e os processos educativos a serem desenvolvidos na e pela escola. Quando essa articulação e equilíbrio não se efetivam na formação inicial, transfere-se à formação continuada, em especial a promovida na e pela escola, essa tarefa de articulação entre saberes e práticas.

Ainda na perspectiva do que se espera dos professores diante de uma sociedade em acelerada transformação, ao analisar o contexto francês, Huot (2014) destaca a dificuldade para garantir o oferecimento de um ensino de boa qualidade para todos na perspectiva dos propósitos da democratização do ensino e das aprendizagens. Ao fazer alusão ao foco da educação escolar pública, chama atenção para a superação da tríade ensinar/instruir, educar e formar. Na medida em que a sociedade se sofisticava quanto à complexidade de suas tessituras multivariadas, as expectativas em relação ao professor incluem novas capacidades/conhecimentos/qualidades. Às relacionadas a instruir, educar e formar acrescentam-se o trabalho em equipe, encorajamento da inovação, acompanhamento dos alunos em seus diferentes processos, utilização de formas de avaliação que promovam os alunos, estabelecimentos de canais de comunicação com os pais/responsáveis, e a disponibilidade de ouvir os alunos. O autor cita nas reestruturações propostas, em 2013, as orientações sobre as competências necessárias ao professor como ator do serviço público. Essas orientações acrescentam-se como competências: a dimensão ética da profissão docente, o acompanhamento dos processos de aprendizagem dos alunos, o engajamento com as demandas da comunidade interna e externa, a dimensão didática da sua atuação, o respeito à diversidade dos alunos, a promoção de experiências significativas de aprendizagem e de socialização, e a utilização da avaliação como estratégia de acompanhamento das aprendizagens e progressos dos alunos.

Pelo exposto fica marcada a abrangência do que se espera da educação escolar pública e, especificamente, do professor. Diante dessa profusão de demandas, cabe questionar que conhecimentos/saberes lhe são necessários para uma atuação profissional efetiva e, ainda, como e quais agências formadoras estarão implicadas nesse processo formativo. Esse ponto é crucial, pois a atividade docente é sempre transversalizada pelas dimensões pessoais, culturais, sociais, psicológicas e emocionais do professor (Franco, 2008). Essas dimensões interferem diretamente nas ações do orientador pedagógico no desempenho de suas funções.

## A formação do orientador pedagógico: indicações para atuação

Se consideradas as proposições legislativas brasileiras em termos da formação do orientador pedagógico, observa-se um processo de permanente reconfiguração, marcado desde a origem pela dimensão social que impacta diretamente a organização escolar. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas proposições do Parecer CNE/CP n. 5 (2005), segundo as quais:

[...] com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar [...] (Parecer CNE/CP n° 5, 2005).

Ficam explícitas, portanto, a gestão escolar e a orientação da aprendizagem de crianças das classes populares como eixos que estruturam o campo pedagógico escolar.

Sobre a formação do orientador pedagógico pelos Cursos de Pedagogia, cabe acrescentar que a ideia de docência se apresenta como articuladora das ações educativas e dos processos de ensino e de aprendizagem. Processos estes, metódicos e intencionais, voltados para focos formativos específicos. Ratifica-se a percepção das funções da educação escolar pública em suas dimensões mais amplas, quer do ponto de vista dos fins e finalidades, quer do ponto de vista das experiências formativas a serem promovidas aos diferentes atores escolares, na e pela escola. Para o profissional que virá a exercer a orientação pedagógica é fundamental, “[...] I- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; [...] III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (Resolução CNE/CP n° 1, 2006). É interessante assinalar que à formação relacionam-se as ideias de repertório, pluralidade, contextualização, democratização e escola como organização complexa. Acrescentam-se a estas a ideia de gestão interna e externa de processos, conhecimentos e práticas de modo a promover espaços de vivências mais educativas em termos de participação e exercício da cidadania.

Este cenário que se afigura cada vez mais multirreferenciado é objeto das indicações da Resolução n° 4, de 13 de julho de 2010 que, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, aponta que a formação pretendida abarca o domínio dos objetivos, das referências conceituais, das formas de organização curricular, das etapas e modalidades da educação básica, das diretrizes para a educação, do projeto político-pedagógico, do regimento escolar, dos processos de avaliação e da organização da escola na perspectiva da gestão democrática.

A Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, ao apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, reafirma o papel estratégico das instituições de educação básica nos processos formativos. Ratifica como princípios da formação inicial e continuada: [...] a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (Resolução CNE/CP n° 2, 2015) Esses processos incluem “[...] conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Resolução CNE/CP n° 2, 2015). Um ponto importante assinalado neste documento é o entendimento do processo de concepção, elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola como uma experiência de formação.

Considera-se relevante pontuar, na perspectiva das determinações legislativas, que a Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), ratifica, detalha e amplia as competências e habilidades específicas necessárias à formação, organizando-as em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Em termos da educação continuada, a Resolução aponta como eixos organizadores de uma formação continuada efetiva, o aprendizado ao longo da vida e as contribuições da literatura baseada em evidências. Especificamente elege nessas contribuições, o “[...] 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da formação; 5) coerência sistêmica” (Resolução CNE/CP n° 2, 2019).

O que se observa em uma perspectiva legislativa é uma descrição de itens voltados predominantemente para a atuação. Nesse sentido, acredita-se poder afirmar uma tendência de formação que tem a atuação como foco. Nesse particular, verifica-se um evidente distanciamento entre as propostas de formação inicial e as necessidades reais das escolas, de seus contextos e sujeitos. Também, quando se trata da formação continuada, as contradições e complexidades da dinâmica escolar nem sempre permitem uma participação mais ampla dos professores, e, inclusive, dos orientadores pedagógicos. Isso deixa evidente o papel da escola no oferecimento de oportunidades de formação.

Ratifica-se, pois, o papel da escola como agência de formação e, sobretudo, a importância do orientador pedagógico como articulador das necessidades dos diferentes sujeitos que constituem a comunidade escolar e das demandas da sociedade.

## **A formação docente como uma das atribuições do orientador pedagógico**

Tomam-se como referência para orientar as reflexões sobre a escola como espaço de formação docente as contribuições de Shulman (2014), Nóvoa (2017) e Algebaile (2009). Essas contribuições são consideradas relevantes por referirem-se tanto à abrangência e multirreferencialidade de competências, conhecimentos e saberes demandados para a formação e atuação do orientador pedagógico e do professor, quanto à possibilidade da escola se constituir em espaço de formação.

Ao reconhecer a escola como uma das instituições responsáveis pela formação de professores, Shulman (2014, p. 223) propõe como foco dessa formação a “[...] habilidade do professor para pensar sobre o ensino, para ensinar tópicos específicos e para basear suas ações em premissas que podem ser escrutinadas pela comunidade profissional”. Entende o “[...] ensino como compreensão e raciocínio, como transformação e reflexão” (Shulman, 2014, p. 213), evidenciando a articulação entre o domínio do conteúdo e a forma como se ensina. Destaca como importante a dimensão ética da formação e da atuação do professor. Esta dimensão orienta a prática no sentido de entendê-la como comprometida, pessoal e social, com a promoção da melhoria da condição humana e da vida em sociedade. Em outras palavras, há sempre um propósito social, moralmente responsável, nas relações de ensino e aprendizagem.

Uma ação formativa inspirada nessas bases leva em conta o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do currículo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento de contextos educacionais, o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, e de sua base histórica e filosófica (Shulman, 2014).

Na perspectiva do entendimento da escola como lugar de formação, da reflexão coletiva e compartilhada, e de construção de conhecimento profissional, Nóvoa (2017) pontua a indissociabilidade entre formação e contexto profissional. Considera a escola “[...] um lugar de encontro [...] um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta” (Nóvoa, 2017, p. 1117). Portanto, como um lugar de ação pública, indicando a necessidade de uma visão mais ampla sobre as diversidades culturais e as múltiplas realidades que compõem a sociedade. Nesse sentido, entende-se a escola pública, ao mesmo tempo, como espaço de atuação profissional e como espaço de construção da democracia (Nóvoa, 2017). Garantir esse espaço participativo de (auto) formação é, notadamente, uma das atribuições do orientador pedagógico.

Em se tratando da educação pública brasileira, a gestão democrática, a formação de professores e a alfabetização dos alunos das camadas populares podem ser consideradas como seus principais desafios. Esses desafios refletem-se nos modos como as escolas públicas se organizam para enfrentá-los (Algebaile, 2009). É importante observar que a educação escolar e seus resultados fazem parte da pauta de discussão tanto das políticas públicas quanto dos discursos dos diferentes atores escolares. Há uma insatisfação quanto à efetividade da educação escolar e ao desempenho dos professores, a quem se tributa a não aprendizagem dos alunos e os resultados, tidos como insatisfatórios. Daí a necessidade de, no âmbito escolar, desenvolver uma proposta que prevê “[...] as ações mais direta e sistematicamente dirigidas ao processo de ensino e a aprendizagem, em sentido estrito, previsto programaticamente e, portanto, referido ao planejamento e ao controle das ações constituídas como meios específicos para a sua consecução” (Algebaile, 2009, p. 42). Ao se compreender as particularidades de cada contexto escolar e as singularidades dos seus sujeitos, a proposição de estratégias de formação oferecidas na e pela escola tornam-se mais viáveis e efetivas. A proposição dessas estratégias faz parte do conjunto de atribuições do orientador pedagógico.

Sobre a formação de professores como uma das atribuições do orientador pedagógico, é consensual a ideia de que os professores aprendem na escola. Admite-se que é nela que a profissionalidade docente se constitui. A formação continuada, sobretudo a desenvolvida no contexto escolar, “[...] favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo” (Placco & Silva, 2000, p. 27). Favorece também o estabelecimento de relações de reciprocidade e parceria entre os professores e o orientador pedagógico. Isso diminui as expectativas equivocadas sobre uns e outros em termos do domínio de saberes e práticas. O orientador pedagógico desempenha a função de mediador das reflexões, tomada de decisões e encaminhamento de ações. Um dos entraves na condução desse processo é o volume de atividades e o tempo para realizar o trabalho de formação.

A dinâmica do cotidiano escolar assume novos contornos em função dos diferentes perfis dos atores escolares, e, sobretudo, das exigências quanto à promoção de experiências de aprendizagens significativas para os alunos como estratégia de minimizar/resolver os problemas da não aprendizagem. Na verdade, especialmente em se tratando da escola pública, a promoção da aprendizagem dos alunos e os consequentes desafios do professor fazem parte do cotidiano escolar. E, é nesse emaranhado de desafios e relações que o orientador pedagógico acaba sobrecarregado, assumindo como apontado anteriormente, atribuições que nem sempre compõem a sua atuação e formação. A esse respeito, Dugnani (2011) chama a atenção para os dilemas do orientador pedagógico que se vê, em boa parte das vezes, como um ‘apagador de incêndios’ ou um ‘faz-tudo’, envolvido por questões das mais variadas naturezas que o distanciam das ações de formação como foco (Placco, Almeida, & Souza, 2011).

Esse cenário indica possivelmente um processo de redesenho não apenas de organização escolar, mas também das atribuições do orientador pedagógico, que tem na prática cotidiana seu eixo organizador. Pode-se considerar como indícios desse cenário de reconfiguração os dados descritos na pesquisa ‘O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições - quadros de atribuições pela legislação por região’, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas para a Fundação Victor Civita e publicada em 2011. A pesquisa lista as atribuições dos orientadores pedagógicos apontadas pela legislação, identificando nesse conjunto as categorias: “[...] atribuição que se refere ao papel do Coordenador Pedagógico como formador de professores, atribuição que tangencia o papel formativo do Coordenador Pedagógico, e atribuição que não se refere ao papel formativo do Coordenador Pedagógico” (Placco et al., 2011).

Este artigo se ateve aos dados da pesquisa da Fundação Carlos Chagas para a Fundação Victor Civita relacionados especificamente à atribuição do orientador pedagógico como formador de professores. O que se observa é como essa atribuição se inscreve no conjunto das atribuições descritas. Assim, considerando-se os dados, por estado, identificou-se: no Acre, num total de 34 atribuições apenas 06 são indicadas como referentes ao orientador pedagógico como formador de professores. Destas 06, apenas uma o faz de forma explícita; no Rio Grande do Norte, de um total de 23 atribuições, 05 apontam para esse aspecto. Destas, uma é específica; em Goiás, encontram-se listadas 75 atribuições das quais 08 apontam para a formação de professores. Dentre estas, três de forma específica; em São Paulo, de um conjunto de 31 atribuições, 12 contemplam a formação de professores. Somente duas são específicas; no Paraná, listam-se 95 atribuições para o orientador pedagógico, sendo 18 relacionadas à formação de professores. Apenas três são específicas. Os dados mostram fundamentalmente a profusão e amplitude de atribuições que se espera que o orientador pedagógico desempenhe no seu dia a dia. Pelos aspectos quantitativos identificados, fica evidente o quanto a função orientadora do ensino vai se reconfigurando em termos das atribuições esperadas.

Considera-se importante indicar aqui o que se encontrou em relação ao Estado do Rio de Janeiro e ao Município de Duque de Caxias/RJ. No Estado do Rio de Janeiro, de acordo com a Lei nº 6.027, de 29 de agosto de 2011, Art. 4º, §1º, indicam-se 21 atribuições da função de coordenador pedagógico. Destas, apenas uma se relaciona com a ideia de formação do professor. Já no Município de Duque de Caxias/RJ, conforme o disposto no Regimento Escolar dessa Rede, as atribuições do Orientador Pedagógico (OP) são as seguintes: a) promover a articulação teoria e prática de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP); b) orientar e regularizar a vida escolar dos alunos observando as disposições legais; c) promover a integração entre os professores, alunos e equipe técnico-pedagógica e d) implementar estratégias de ensino que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos; entre outras (Prefeitura de Duque de Caxias, 2015).

Os dados sobre o Estado do Rio de Janeiro e o Município Duque de Caxias se alinham aos dados encontrados nos diferentes estados abrangidos pela pesquisa aqui mencionada.

Esse panorama, sem dúvida, serve como eixo da reflexão que se pretende sobre as atribuições do orientador pedagógico no contexto do Município de Duque de Caxias-RJ.

## Metodologia

Considerando-se a natureza do que se investigou, as questões e objetivos propostos elegeu-se a abordagem qualitativa da pesquisa como a mais adequada por permitir ao pesquisador uma aproximação mais direta com o universo e objeto investigados e apreender os significados que os sujeitos atribuem às situações investigadas (Gatti & André, 2011). Também, por “[...] seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola” (Lüdke & André, 1986, p. 13). Utilizando-se de um enfoque descritivo, buscou-se explicitar, considerando-se os desafios do dia a dia da escola pública, se e como a formação de professores é contemplada no rol de atribuições do orientador pedagógico. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas como instrumentos para a produção de dados (Duarte, 2004).

São, neste artigo, considerados conteúdos de entrevistas realizadas com 10 (dez) orientadoras pedagógicas que atuam em escolas públicas do Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, que constituíram o universo investigado. Apresentam-se os conteúdos que se referem especialmente ao que caracteriza as atribuições do orientador pedagógico quanto à proposição de ações destinadas à formação de professores. Na apresentação dos excertos das entrevistas, as orientadoras pedagógicas serão identificadas como OP1, OP2, e assim sucessivamente.

Para fins de sistematização dos dados obtidos nas entrevistas com as orientadoras pedagógicas, estes serão organizados tendo como foco o lugar da formação nas atribuições do orientador pedagógico<sup>1</sup>.

## O que revelam os dados sobre o lugar da formação nas atribuições do orientador pedagógico

As orientadoras pedagógicas entrevistadas, ao descreverem as atribuições que desempenham, o fizeram de modo a indicar, de alguma forma, uma associação entre as atribuições constitutivas da sua função, as rotinas e os atravessamentos da dinâmica do cotidiano escolar. A partir daí foi possível organizar as descrições nos seguintes eixos: demandas do cotidiano e ações voltadas para a formação dos professores. Com relação à proposição de ações de formação, às rotinas e aos atravessamentos do cotidiano, observou-se que as orientadoras pedagógicas entrevistadas privilegiam o relato detalhado das suas ações.

No que diz respeito às ações voltadas especificamente para a formação dos professores, estas ficam mais explícitas nos relatos de 6 das 10 orientadoras pedagógicas entrevistadas. Essas orientadoras (OP1, OP2, OP3, OP5, OP6 e OP7) destacaram:

[...] acompanhamento diário, [...] da vida escolar do aluno [...] acompanho também a prática do professor no sentido de pensar em estratégias para auxiliar a demanda das turmas. [...] eu tenho um projeto de assessoria pedagógica e aí de 15 em 15 dias no horário das atividades extraclasses eu sento com eles [...] eu estabeleci esse momento pra gente sentar pra ver as angústias, o que que a gente pode ali auxiliar. [...] o Conselho de Classe também é um momento em que os orientadores colocam as angústias e o que não está sendo alcançado com objetivos (OP1).

[...] discussão mais direta a respeito da revisão e atualização dos planos de curso e os planejamentos de ensino, [...] acompanhar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas diariamente, cotidianamente, indo às salas de aula e, conversando com as professoras [...]. [...] e quando têm alguma decisão nos reunimos naquele momento, naquele dia que seja pra tomar uma decisão conjunta ou específica [...] nós temos os nossos grupos de estudos [...] que são regulares e esses momentos são privilegiados [...] que é um encontro específico para estarmos falando com mais tranquilidade a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido e a aprendizagem das crianças (OP2).

[...] a questão do PPP, [...] participar de todos os conselhos de classe, de grupos de estudos, participar ativamente, [...] sentar com a equipe pra gente organizar essas atuações. [...] conversa sobre basicamente o desempenho das turmas. [...] fazer uma assessoria aos professores [...] (OP3).

[...] a formação dos professores. [...] essa parte de formação do professor [...] também deveria [...] dar mais atenção a isso, a essa parte. [...] Então, os momentos que nós conseguimos estar juntas que são no período de relatório descritivo, no calendário escolar [...] temos lá os dias de planejamento integrado, [...] conversas [...] nos horários extraclasses que os professores têm (OP5).

<sup>1</sup> Parecer nº 2017-57 da Comissão de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, de 11 de outubro de 2017.

[...] acompanhar todo o desenvolvimento pedagógico da escola. Sentamos com professor e discutimos a questão do calendário que já vem organizado pela Secretaria. Organizar o debate do PPP, [...] fazer as alterações necessárias, incluir novas ações e isso a gente faz junto com professorado. [...] Eu gosto muito de trabalhar com atendimento - a gente fala consultoria - [...] então, eu prefiro hoje, eu prefiro ir às salas, falar com cada uma delas, perguntar como é que estão os alunos, como é que elas estão lidando com os problemas [...]. Para me reunir com elas é muito complicado! (OP6).

[...] trabalho junto com eles, nesse sentido, de ver esse planejamento, participar da elaboração, dando ideias, sugestões, [...] estudos de caso [...] E de acompanhar o dia a dia, [...]. Eu procuro trazer material, a gente troca, conversa e a partir dali já começo a buscar umas coisas, a pesquisar [...] (OP7).

A partir das ações voltadas para a formação do professor, conforme apontadas pelas entrevistadas, é possível perceber duas vertentes. Uma com foco em propostas estruturadas: projeto de assessoria pedagógica, planejamento integrado, participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico, atendimento na perspectiva de consultoria e, outra, com foco em encontros circunstanciais: Conselho de Classe, Grupos de Estudos, estudos de caso, tomada de decisão conjunta, período de relatório descritivo, uso dos horários extraclasse. Conforme indicado por Franco, Libâneo e Pimenta (2011) e Almeida, Souza e Placco (2016), esse conjunto de ações tem sido considerado como ponto-chave para o exercício da função orientadora do ensino, sobretudo na escola pública, independentemente da forma como é designada. Também a legislação destaca essas ações como constitutivas da função do orientador pedagógico (Resolução CNE/CP nº 1, 2006; Resolução CNE/CEB nº 4, 2010).

Com relação às propostas estruturadas, percebe-se uma iniciativa das orientadoras pedagógicas em propor algo que possa ser direcionado à formação do professor, considerando a ideia de acompanhamento da prática pedagógica. Quanto aos encontros específicos, parecem ser mais abrangentes, sem ter elementos para um direcionamento de formação continuada do professor. Parecem cumprir uma rotina da escola (tomada de decisão conjunta, horários extraclasse, ajuda na seleção, troca e pesquisa de materiais) e/ou do calendário da SME (Conselho de Classe, Grupos de Estudos, período de relatório descritivo). Assim, há ações que são mais parecidas com momentos improvisados, desprovidos de organização prévia, uma vez que, conforme relato das orientadoras pedagógicas, elas fazem visitas às salas, conversam com os professores, têm contato com os alunos, o que poderia contribuir para a proposição de encontros de formação continuada embasados nas necessidades reais dos professores. Esses desafios, vividos pelo orientador pedagógico no cumprimento de suas atribuições apontados pelas entrevistadas, ratificam as contribuições para discussão, conforme propostas por Almeida, Souza e Placco (2016) e Dugnani (2011).

No que diz respeito às rotinas e atravessamentos do cotidiano, 04 das orientadoras (OP4, OP8, OP9 e OP10) associaram a formação a outros fatores como reconhecimento da formação e demandas burocráticas em excesso. Destacam:

[...] eu acredito que a principal atribuição nossa, embora não seja a mais valorizada, é a formação docente, a formação continuada, essa é a nossa principal atribuição, mas ficou meio que estabelecido no senso comum que a gente serve pra dar sugestão, sugestão de atividade pronta, [...] e pra fazer papel que a secretaria pede (OP4).

[...] questões pedagógicas, [...] eu acho que digamos que 70% pelo menos do tempo na escola deve estar dedicado a questões pedagógicas, mas [...] a SME pede [...] reuniões também que eu acho que, às vezes, atrapalha um pouco, aí eu acho que a gente fica um pouco prejudicada nesse sentido [...] (OP8).

[...] a questão do acompanhamento, do suporte, é a questão de estar dinamizando as reuniões, planejando esses encontros, até mesmo aquelas que não estão previstas no calendário, mas que a gente acaba verificando a necessidade, e sempre que eu converso com eles - eu não gosto muito da questão do orientador pedagógico - é mais do cooperador pedagógico (OP9).

[...] relacionadas principalmente ao ensino e a aprendizagem, mas hoje nós somos sufocadas, sobretudo, pelas questões burocráticas que são muitas e para mim o papel principal do OP deveria ser na formação do professor [...] para que ele possa atuar mais efetivamente com os alunos. Mas cada vez mais esse espaço está sendo diminuído na Rede. [...] É complicado! (OP10).

Quanto ao detalhamento das rotinas e demandas do cotidiano foi enfatizada a necessidade de acompanhar a prática pedagógica. Dentre as formas de acompanhamento aparecem a conversa com os professores sobre os alunos, sobre a turma, ida às salas de aula, sugerindo atividades prontas, verificação do planejamento, plano de curso, conversa com professores e a equipe, identificação de angústias, dinamização de reuniões, oferecimento de suporte, ajuda na seleção, troca e pesquisa de materiais para os professores.

Ainda sobre as demandas do cotidiano, as OP4, OP8 e OP10 alegam “[...] fazer papel de Secretaria [...]” e “[...] serem sufocadas pelas questões burocráticas e participar de reuniões da SME [...]”, ações essas que contribuem para o distanciamento do foco da formação continuada do professor (Dugnani, 2011; Placco et al., 2011).

Merece destaque o que aponta a OP4 que, apesar de sinalizar a formação continuada como não valorizada, reconhece-a como elemento essencial para a assessoria e proposição de intervenções e estratégias para que o professor “[...] possa atuar mais efetivamente com os alunos”. Também compõe esse cenário de importância da formação continuada como principal atribuição da Orientação Pedagógica, as colocações da OP5 sobre a disponibilidade de mais “[...] atenção para a parte da formação do professor[...]” e da OP10 ao reconhecer que “[...] o papel principal do OP deveria ser na formação do professor [...]”.

Diante do exposto, as reflexões das OP4, OP5 e OP10 se alinham aos apontamentos apresentados nas recomendações legislativas (Resolução CNE/CEB nº 4, 2010; Resolução CNE/CP nº 2, 2015; Resolução CNE/CP nº 2, 2019) e às ideias de Shulman (2014); Nóvoa (2017) e Algebaile (2009).

Vale ressaltar que, do ponto de vista das relações interpessoais com os atores escolares, ser identificado como orientador pedagógico não é bem visto pela OP9. Ela relata preferir ser chamada de ‘cooperador pedagógico’. Inicialmente, parece não ser algo tão relevante. Porém, cooperar pode ser interpretado como ajuda e não como orientação. Pode ser ainda que a OP9 não se sinta confortável em orientar ao pressupor ter que dominar determinado conteúdo ou estabelecer uma relação de poder. Assim, a ideia de cooperar/ajudar pode pressupor uma suavidade nas indicações, um afrouxamento teórico-conceitual. Esse fato se distancia, por exemplo, das proposições de Shulman (2014), quando afirma que a ação formativa precisa estar também embasada pelo domínio do conhecimento do conteúdo.

Acredita-se, em termos do que se observou no universo pesquisado, quanto às articulações entre as atribuições estabelecidas para o orientador, as rotinas e atravessamentos do cotidiano da escola, que o relato da OP6 sintetiza as percepções do grupo de orientadoras pedagógicas entrevistado. Assinala:

Muitas vezes não, às vezes, eles acham que nós somos um ‘apaga incêndio’, né? O orientador pedagógico ele tem que resolver tudo, o aluno não aprende a ler, não aprende a ler, por exemplo, e eles acham que a gente tem que dar solução pra isso, ou um aluno que é muito indisciplinado, e a indisciplinada eu acho que é uma verdade na maioria das escolas, né? E nós temos que tá resolvendo aquele problema daquele aluno que é indisciplinado. Então eles confundem um pouco, não que o orientador não tenha um papel fundamental na organização pedagógica na questão disciplinar, na questão mesmo do aprendizado daquele aluno que fica repetindo vários anos, nós temos, mas parece que nós somos a tábua de salvação deles e, nem sempre nós temos a resposta certa, nem sempre nós temos os caminhos certos a serem seguidos, até porque estamos submetidos a uma Secretaria Municipal de Educação e nem sempre a Secretaria nos oferece aquilo que nós sabemos que é seria necessário para dar jeito ao aluno. E ainda tem a questão de nós termos a realidade da comunidade, uma comunidade carente, uma comunidade que os alunos veem pra escola, se não tem professor eles não reclamam, mas se não tem, ainda reclamam, então quer dizer, a comunidade em si é uma comunidade que tem outras – eu não digo ineficiências – outras questões a serem conquistadas no âmbito social (OP6).

Em síntese, as percepções da OP6, representativas do conjunto dos conteúdos das entrevistas, revelam aspectos importantes sobre as atribuições do orientador pedagógico na escola pública já apontados sob diferentes formas e em diferentes contextos (Algebaile, 2009; Alarcão & Roldão, 2008; Pimenta & Lima, 2012; Brzezinski, 2014; Gatti & Barreto, 2009). Esses referem-se fundamentalmente à necessária articulação entre as determinações legislativas quanto às atribuições do orientador pedagógico, às constantes transformações da sociedade em termos das expectativas em relação aos fins e finalidades da escola, aos novos perfis de formação pretendidos para os professores e aos desafios do cotidiano da escola (Resolução CNE/CP nº 2, 2015). As percepções como um todo sugerem certa imprecisão quanto às atribuições do orientador pedagógico e a presença de novos modos de exercer essa função que tentam diminuir o distanciamento entre o determinado, o pretendido e o realizado.

## Considerações finais

A essencialidade da função orientadora do ensino é uma marca na história da escola pública brasileira. Embora as nomenclaturas utilizadas para designá-la não sejam consensuais e tenham sido questionadas e influenciadas por abordagens políticas, culturais e sociais, associadas a matrizes teórico-ideológicas específicas, o consenso quanto à necessidade dessa função se mantém. A esse respeito, é importante assinalar que a opção pelo uso de, por exemplo, ‘supervisão pedagógica’, ‘coordenação pedagógica’ e ‘orientação pedagógica’ se alinha aos significados e modos como cada Rede de ensino, estadual ou municipal, interpreta essa função. Como um dado complementar sobre as singularidades e desafios da educação brasileira, há casos

de estados, onde não há 'coordenador pedagógico'. Este aspecto, ainda que relevante para entender várias das questões aqui discutidas, não compõe o escopo deste artigo, uma vez que sua complexidade exige um tratamento mais extenso do que este artigo permite.

Face a tensões, necessidades e emergências do cotidiano escolar, as atividades daí decorrentes sobrecarregam o orientador pedagógico que acaba assumindo, como substituto, atribuições outras que o distanciam do seu foco: a formação de professores. Essas atividades que se acrescentam ao conjunto de atribuições específicas da sua função sugerem o surgimento de novas lógicas norteadoras das ações de formação, pautadas na dinâmica das práticas escolares. Há indícios de uma demanda cotidiana avassaladora que, embora possa supor um esvaziamento da função orientadora, aponta para uma nova lógica de construção de um perfil profissional alinhado a novos cenários e contextos. Acrescentam-se a pouca explicitude das ações de planejamento, acompanhamento e avaliação da organização do trabalho escolar. Estas, embora pontuadas nas entrevistas, parecem assistemáticas e sugerem que a prioridade da atuação está, como já mencionado, no atendimento das necessidades imediatas do professor.

Por fim, cabe assinalar o reconhecimento por parte das orientadoras pedagógicas da formação de professores como uma das suas atribuições. Entendem-na como essencial para que a escola se transforme em um espaço de formação cidadã e afirmam a intenção de dar uma maior atenção a esse aspecto. Apesar disso, relatam que o seu cotidiano é atravessado por atividades administrativas, de acompanhamento dos professores e outras rotinas escolares que dificultam a proposição de atividades de formação de modo mais sistemático e menos circunstancial.

## Referências

- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2008) *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, PT: Pedagogo.
- Algebaile, E. (2009). *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Almeida, L. R., Souza, V. M. N., & Placco, L. R. A. (2016). Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Revista Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64): 70-94. DOI: <https://doi.org/10.18222/ea.v27i64.3647>
- Alves, N., & Oliveira, I. B. (2004). Imagens de escolas: espaços tempos de diferenças no cotidiano. *Educação e Sociedade*, 25(86), 17-36. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000100003>
- Brzezinski, I. (2014). *Formação de profissionais da educação (2003-2010)*. Brasília, DF: INEP.
- Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cunha, R. C. O. B., & Prado, G. V. T. P. (2006). O professor e sua formação: representações de coordenadores pedagógicos. *Gestão e Ação*, 9(3), 381-392. Recuperado de <http://www.gestaoemacao.ufba.br/revistas/rgav9n3renatacunha.pdf>
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, 24, 213-225. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- Dugnani, L. A. C. (2011). *Os sentidos do trabalho para o orientador pedagógico: uma análise da perspectiva da psicologia histórico-cultural* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Franco, M. A. S. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 109-126. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>
- Franco, M. A. S., Libâneo, J. C., & Pimenta, S. G. (2011). As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação em Foco*, 14(17), 55-78. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>
- Gatti, B. A., & André, M. (2011). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática* (v. 2, p. 29-38). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. S. (Orgs.), (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco.
- Huot, F. (2014). Missions: de la loi aux circulaires. *e-novEPS*, 7. Recuperado de [https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps\\_n\\_7p1huot\\_1407929573543.pdf](https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/medias/fichier/enoveps_n_7p1huot_1407929573543.pdf)

- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. (S. Valenzuela, Trad.). São Paulo, SP: Cortez.
- Lei nº 6.027, de 29 de agosto de 2011. (2011). Dispõe sobre a criação do cargo de professor docente de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro base da carreira de magistério público estadual e dá outras providências. *Assembleia Legislativa*, Rio de Janeiro.
- Lomonico, C. F. (2005). *Atribuições do coordenador pedagógico*. São Paulo, SP: Edicon.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Malinoski, M. G. S. (2014). *Um olhar sobre o cotidiano escolar: prática docente e compromisso discente* (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement: lles orientations, les compétences professionnelles*. Québec. Recuperado de <https://bitlybr.com/2PsP>
- Nono, M. A. (2011). *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de pesquisa*, 47(166). DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>
- Parecer CNE/CP nº 05, de 13 de dezembro de 2005. (2005). *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Encaminhado para homologação do MEC*. Brasília. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)
- Pereira, J. E. D. (2006). *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2012). *Estágio e docência* (7a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Placco, V. M. N. S., & Silva, S. H. S. (2000). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. S. Christov (Orgs.), *O coordenador pedagógico e a formação docente* (p. 25-32). São Paulo, SP: Loyola.
- Placco, V. M. N. S., Almeida, L. R., & Souza, V. L. T. (2011). *Relatório - O coordenador pedagógico e formação de professores: intenções, tensões e contradições*. São Paulo, SP: FVC.
- Prefeitura de Duque de Caxias. (2015). *Regimento escolar das unidades escolares do Município de Duque de Caxias*. Duque de Caxias, RJ: Secretaria Municipal de Educação.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. (2015). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. (2019). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. (2010). Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Saviani, D. (1999) A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: N. S. C. Ferreira (Org.), *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (p. 13-38). São Paulo, SP: Cortez.
- Shulman, L. (2014) Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, 4(2), 196-229. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>

## INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

**Amélia Escotto do Amaral Ribeiro:** Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1980), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1984) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2000). EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6218-4173>

E-mail: [febf.gelcs@gmail.com](mailto:febf.gelcs@gmail.com)

**Alexandre do Amaral Ribeiro:** Graduação em Letras (Português-Alemão) pela UERJ (1996); Especialização em Psicopedagogia Diferencial: diferenças na aprendizagem pela PUC-Rio (1998); Mestrado em Letras (área de concentração: Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC-Rio (2000); Doutorado em Linguística pela UNICAMP (2006) e Pós-Doutorado na área de Português como Segunda Língua pela PUC-Rio (2011); Curso de Especialização de Tradutores (Português e Inglês) - DBB (2018). EXPERIÊNCIA E ATUAÇÃO PROFISSIONAL: Professor Associado do Dep. de Língua Portuguesa e Filologia (LIPO) do Instituto de Letras da UERJ e do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ; Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua (NUPPLES).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3714-1176>

E-mail: [alexandreriibeiro@nupples.website](mailto:alexandreriibeiro@nupples.website)

**Alessandra Ribeiro Baptista:** Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2005), especialização em Organização Curricular e Prática Docente na Educação Básica (2007), mestrado em Educação, Cultura e Comunicação (2011), doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2019) e integra o Grupo de Estudo Letramento escolar, cultura e sociedade (GEALCS- FEBF/UERJ), atuando principalmente nos seguintes temas: organização didática, alfabetização, ensino-aprendizagem e formação de professores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0373-9567>

E-mail: [profalebaptfebf@gmail.com](mailto:profalebaptfebf@gmail.com)

### Nota:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação final a ser publicada.