

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Gilton Luís Torres

**FORMADORES DE PROFESSORES: o percurso de
professor a formador na Educação Infantil**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Gilton Luís Torres

**FORMADORES DE PROFESSORES: o percurso de
professor a formador na Educação Infantil**

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade de
Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti

Taubaté – SP

2020

GILTON LUÍS TORRES

**FORMADORES DE PROFESSORES: o percurso de professor a formador
na educação infantil**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção
do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti.

Data: 21 de maio de 2020

Resultado: Aprovado

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Prof. Dr. Cristóvam da Silva Alves Supervisor Escolar da Secretaria
Municipal de Educação do município de São Paulo (aposentado)

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço à Secretaria de Educação e Cidadania – SEC, pela oportunidade de realizar esta pesquisa na Rede de Ensino no segmento Educação Infantil (em especial à coordenação do respectivo segmento), certos de que pudemos contribuir com algumas reflexões acerca da função de Orientador de Escola no município.

Agradeço em especial à professora Dra. Neusa Banhara Ambrosetti por sua dedicação e profissionalismo quanto às orientações e às revisões minuciosas feitas no decorrer desta dissertação, sempre agregando ensinamentos, sabedoria e muito respeito – minha admiração.

Aos professores que se dispuseram a ler e realizar apontamentos importantes a este trabalho de tal forma que fosse possível ir melhorando e o aprimorando – professora Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil e professor Dr. Cristovam da Silva Alves que compuseram as bancas de qualificação e defesa respectivamente.

Às muitas amizades feitas durante o curso de Mestrado Profissional em Educação – MPE, validando questões e inquietações discutidas em sala e para além dela e ainda aos professores e professoras que puderam nos “alimentar” com seus conhecimentos e ensinamentos durante este percurso.

Às Orientadoras de Escola que se dispuseram a participar desta pesquisa, respondendo ao questionário e depois participando do grupo de discussão em pleno feriado – algumas coisas de fato tornam-se difíceis de agradecer! Muita amizade e carinho envolvidos geram esse tipo de parceria. Muito obrigado a todas vocês!

À Shirley Gomes pela atenção, carinho e disponibilidade em ajudar, oferecendo apoio sempre que necessário com relação as dúvidas técnicas que foram surgindo ao longo do caminho.

Aos familiares e amigos que puderam compreender a minha falta em algumas reuniões sociais e principalmente à minha esposa – Mariusa Gasparino Romano - pelo envolvimento, atenção, leituras e apontamentos sempre que necessitei de ajuda, compreensão e “ouvidos” para minhas dúvidas. Gratidão!

Por certo não realizamos nada sozinhos! O envolvimento dos diversos atores, cada qual com sua *expertise*, tornou possível esta caminhada que, sem dúvidas, deixou marcas indeléveis para sua realização e execução.

Muito obrigado!

“Os homens de ação são os escravos involuntários dos homens de entendimento. As coisas não valem senão na interpretação delas. Uns, pois, criam coisas para que os outros, transmutando-as em significação, as tornem vidas. Narrar é criar, pois viver é apenas ser vivido”.

Fernando Pessoa

Resumo

No cenário educacional atual, evidenciam-se muitos estudos sobre a formação de professores e a implementação de políticas voltadas para aprimorar a qualidade da formação docente. Em contrapartida, pouco se tem pesquisado acerca da figura do formador de outros professores, bem como os conhecimentos necessários para o desempenho da função e suas atribuições. O presente trabalho buscou elucidar o percurso de professor a formador de professores na Educação Infantil do Município de São José dos Campos/SP, revelando o percurso dos sujeitos envolvidos e quais os conhecimentos necessários para o exercício da função, examinando as condições oferecidas pelo sistema de ensino bem como os desafios encontrados por eles e quais as estratégias utilizadas neste enfrentamento. Para tanto, recorreremos à abordagem qualitativa como referência na investigação, utilizando como instrumentos na coleta de dados um questionário com 38 participantes respondentes e um grupo de discussão com sete participantes. Desta forma, os resultados mostram o entendimento das dificuldades/desafios em seus aspectos iniciais e no decorrer do percurso na construção dos conhecimentos necessários constituindo-se formador; apontam para a percepção de como os sujeitos enxergam sua função/trajetória, ora como uma profissão, ora como cargo nomeadamente de confiança, e de como refletem acerca das tarefas desenvolvidas ao longo do exercício da função além da dimensão relacional constituindo as questões de identidade do grupo e no sistema de ensino. Evidenciou-se, por meio desta pesquisa, que as reuniões promovidas pelo sistema de ensino constituem um espaço institucional no qual as participantes relacionam-se de maneira colaborativa na construção de pautas e estratégias coletivas a serem replicadas em seu espaço de atuação na escola, estabelecendo parcerias, dando foco as questões formativas, constituindo uma cultura própria. Por fim, o construto deste processo formativo validando formas de ser e estar na função atrelado a necessidade de políticas públicas legitimando a profissionalidade destes sujeitos.

Palavras chaves: Formadores de professores. Educação Infantil. Percurso formativo.

Abstract

In the current educational scenario, there are many studies on teacher training and the implementation of policies aimed at improving the quality of teacher training. On the other hand, little has been researched about the figure of the trainer of other teachers, as well as the necessary knowledge for the performance of the function and its attributions. The present work sought to elucidate the path from teacher to trainer of other teachers in Early Childhood Education in the Municipality of São José dos Campos / SP, revealing the path of the subjects involved and what knowledge is necessary for the exercise of the function, examining the conditions offered by the system teaching as well as the challenges encountered by them and what strategies are used in this confrontation. For this purpose, we used the qualitative approach as a reference in the investigation, using as questionnaires in data collection a questionnaire with 38 respondents and a discussion group with seven participants. In this way, the results show the understanding of the difficulties / challenges in their initial aspects and along the way in the construction of the necessary knowledge, becoming a trainer; point to the perception of how the subjects see their function / trajectory, sometimes as a profession, sometimes as a position of trust, and how they reflect on the tasks developed during the exercise of the function beyond the relational dimension constituting the identity issues of the group and the education system. It was evidenced, through this research, that the meetings promoted by the education system constitute an institutional space in which the participants interact collaboratively in the construction of guidelines and collective strategies to be replicated in their space of action in the school, establishing partnerships, focusing on training issues, constituting a culture of their own. Finally, the construct of this formative process validating ways of being and being in the function linked to the need for public policies legitimizing the professionalism of these subjects.

Key words: Teacher trainers. Child education. Formative path.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos com contribuições para esta pesquisa	19
Quadro 2 - Eixos norteadores	52
Quadro 3 - Caracterização das Orientadoras de Escola participantes.....	55
Quadro 4 - Caracterização das OEs do Grupo de discussão.....	56
Quadro 5 - Dificuldades/problemas enfrentados no início da atuação OE	64
Quadro 6 - A função de O.E. e os elementos que caracterizam um bom desenvolvimento da prática.....	82
Quadro 7 - O que favorece e o que dificulta o processo de constitui-se formador	83
Quadro 8 - Grau de problemas/desafios no decorrer desenvolvimento profissional .	85
Quadro 9 - Cursos de capacitação que não os da SEC	90
Quadro 10 - A formação em serviço: reuniões setorizadas da SEC e orientações da OE de referência	91
Quadro 11 - Possibilidades formativas.....	96
Quadro 12 - Os apoios que favorecem a trajetória.....	102

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADI	Agente de Desenvolvimento Infantil
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECOI	Centro de Convivência Infantil
CEDIN	Centro de Desenvolvimento Infantil
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CIEE	Centro de Integração Empresa Escola
CEFE	Centro de Formação de Educadores
CF	Constituição Federal de 1988
DCNEI	Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
DE	Diretor de Escola
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
HTCF	Horário de Trabalho Coletivo com Funcionários
IMI	Instituto Materno Infantil (creche)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NEP	Núcleo de Educação para a Paz
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
OE	Orientador de Escola
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROBESEM	Programa de Bolsas de Estudo do Servidor Municipal
REM	Rede de Escolas Municipais
SEC	Secretaria de Educação e Cidadania
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
OBJETIVO GERAL	16
<i>Objetivos específicos</i>	16
CONTEXTO E ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	16
1 FORMADORES DE PROFESSORES: BREVE RESGATE DE ESTUDOS	18
1.1 FORMADORES DE PROFESSORES: OS SUJEITOS DE UMA FUNÇÃO EM CONSTRUÇÃO	21
2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, CONHECIMENTOS E SABERES QUE APOIAM OS FORMADORES	30
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	40
3.1 POPULAÇÃO/AMOSTRA E INSTRUMENTOS	41
3.2 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	43
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	44
4 O CONTEXTO DA SEC: A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA FRENTE A ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESCOLA	46
4.1 A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA	46
4.2 O ORIENTADOR DE ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS.....	47
5 O PERCURSO DE PROFESSOR A FORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS ORIENTADORAS DE ESCOLA NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO	52
5.1 QUEM SÃO AS FORMADORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA? CARACTERIZAÇÃO DAS OEs	54
5.2 O QUE AS ORIENTADORAS DE ESCOLA CONTAM SOBRE O INÍCIO NA FUNÇÃO.....	57
5.2.1 <i>Construção dos conhecimentos: desafios e estratégias</i>	74
5.3 O QUE AS ORIENTADORAS DE ESCOLA CONTAM SOBRE SEU PERCURSO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, SABERES E ESTRATÉGIAS QUE APOIAM AS FORMADORAS	81
5.3.1 <i>A construção do percurso iluminada pela formação e autoformação</i>	86
5.3.2 <i>As reuniões setorizadas como espaços de formação</i>	91
5.3.3 <i>O papel da experiência na construção do conhecimento profissional</i>	96
5.3.4 <i>A construção do conhecimento profissional no percurso de tornar-se formador</i>	106
5.4 DE PROFESSOR A FORMADOR NA REDE MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS: A DINÂMICA ENTRE O ATOR E O SISTEMA	109
5.4.1 <i>A estruturação normativa da função no quadro de magistério do município</i>	110
5.4.2 <i>Os processos formativos e coletivos como fortalecedores da prática</i>	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICE I - OFÍCIO	135
APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	136
APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	137
APÊNDICE IV – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO	146
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	147
ÍNDICE	151

INTRODUÇÃO

Os desafios da educação atual apontam que, além da importância dos fatores sociais e políticos que delimitam o trabalho docente, a atuação dos professores é um elemento fundamental para a qualidade da educação (OCDE, 2006; GAUTHIER; BISSONETTE; RICHARD, 2016). Estudos mostram que a formação dos professores ocorre em um processo de desenvolvimento profissional, que se inicia antes mesmo da formação inicial e tem continuidade ao longo da carreira, o que motiva a busca pela compreensão de quais são os saberes efetivamente mobilizados pelos professores em seu trabalho diário (TARDIF, 2000) e como eles constroem esses saberes. Essa questão remete também aos processos de formação continuada que devem ser proporcionados aos docentes, bem como aos profissionais responsáveis por essa formação, ou seja, os formadores dos professores.

A busca por uma formação que qualifique o profissional em educação tem sido um desafio nas políticas educacionais, apontada nas discussões dos meios acadêmicos e em estudos de âmbito nacional e internacional, tratando da importância de não só formar bons professores, mas também de tornar a profissão atrativa a ponto de reter bons profissionais na área (VAILLANT, 2003; GATTI *et. al.*, 2019). Tais empreitadas dizem respeito, além da qualificação, à existência de ambientes nos quais o contínuo do processo formativo possa acontecer, portanto, em locais destinados a pensar e fazer educação.

Refletir sobre uma escola pública de qualidade pressupõe que a construção de políticas públicas que visem a qualidade na formação dos profissionais e, por conseguinte, que sistemas públicos possam adotar programas de formação continuada de seus professores. Pensando de maneira análoga, pode-se inferir que para a formação de formadores os objetivos estivessem claramente definidos, bem como padrões que abarcam a função. Desta forma,

O perfil de competências do professor deve derivar dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem do estudante e deve prover padrões que abranjam toda a profissão, assim como compreensão compartilhada do que se considera uma docência de sucesso. [...] Um perfil de professor claro, estruturado e amplamente apoiado pode ser um mecanismo poderoso para alinhar os elementos envolvidos no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades e para fornecer um meio de avaliar se programas de desenvolvimento docente estão fazendo diferença. [...] Uma declaração das competências e dos padrões de desempenho dos professores em diferentes etapas de suas carreiras fornecerá uma estrutura para a continuidade do desenvolvimento docente (OCDE, 2006, p. 13).

Por conseguinte, padrões e competências desenvolvidas ao longo da carreira poderiam colaborar para a formação dos formadores em diferentes etapas como, por exemplo, a inserção profissional e o acompanhamento da prática. As formações destinadas ao professor formador deveriam contemplar situações nas quais as habilidades pudessem ser adquiridas delineando perfis e competências frente ao objeto de trabalho.

Diante desta perspectiva, torna-se essencial o papel do formador de professores no espaço escolar, geralmente um professor com maior experiência e conhecimento acadêmico que passa a ocupar funções tais como a de coordenador.

Por se tratar de uma função relativamente recente, existem diversas lacunas não apenas nos dispositivos legais, mas também nos estudos a respeito do papel do professor formador e dos conhecimentos necessários em sua atividade profissional, isso constituiu alguns dos fatores que motivou o pesquisador a retomar os estudos e a vivência acadêmica, pois repercutiu em suas reflexões e no desejo de se tornar também um formador de professores. Neste sentido, esta pesquisa tem o intuito de revelar e compreender o percurso trilhado pelos sujeitos que compõem o quadro de formadores de uma Rede Municipal de Educação Infantil.

Assim como a função de formação de formadores é tema relativamente recente no campo da pesquisa acadêmica, também o é a figura do coordenador pedagógico no âmbito da escola, profissional responsável pela formação dos professores. Por se tratar de uma função ainda em construção, não estão claras as referências para a atuação desse profissional (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003). Esta questão é particularmente relevante quando se refere à função do formador na escola de Educação Infantil, uma vez que esta etapa vem passando pela transição de uma perspectiva assistencial para uma abordagem mais recente, que articula as dimensões do educar e do cuidar. Nesse contexto, o papel do professor, e conseqüentemente, a formação que deve ser oferecida a esse profissional também estão em discussão. Assim:

As instituições de Educação Infantil estruturaram-se em vários países [...] com denominações diferentes e prestação de serviço de cuidado e educação diversificados, atendendo às demandas sociais do contexto onde estavam inseridas e criando espaços com características diferenciadas e específicas para cada população infantil (BARBOSA, 2006, p. 78).

A identidade da Educação Infantil no Brasil, bem como no Ocidente de maneira geral, passou por um processo evolutivo ao longo do qual o ato de educar nem sempre foi considerado como objetivo principal. Neste movimento, observa-se que as creches e pré-escolas **“não faziam parte dos sistemas educacionais, fazem parte de uma nova concepção cultural, que define que as crianças podem ser cuidadas e educadas num ambiente extrafamiliar”** (BARBOSA, 2006, p. 79, grifo do pesquisador).

Assim sendo, historicamente, tanto as identidades do profissional responsável pela orientação dos professores no espaço escolar como a das creches e pré-escolas podem ser consideradas em processo de construção, muito embora se tenha avançado imensamente nesta, ao entender que educar e cuidar caminham juntos e, mais que isso, que a infância possui particularidades que merecem estudos e atenção diferenciados. Desta forma, as concepções que os profissionais que atuam no segmento da Educação Infantil têm a respeito de seu próprio papel assumem importância fundamental, o que remete aos processos de formação continuada:

Toda formação contínua tem como objetivo o desenvolvimento de competências reconhecidas como necessárias para a profissão docente. Isto confere uma legitimidade institucional à formação contínua em um âmbito delimitado, e em contrapartida, uma certa legitimidade aos formadores (SNOECKX, 2003, p. 33).

Essas observações apontam para a relevância do papel do formador de professores que atua no espaço da Educação Infantil. Na maior parte dos sistemas de ensino, a função de coordenador pedagógico geralmente é ocupada mediante a escolha de um professor com maior conhecimento acadêmico e experiência, que passa a ocupar a função de coordenador. No entanto, nem sempre este profissional recebe a formação adequada para o exercício da função.

As provocações e reflexões descritas suscitaram alguns questionamentos acerca da formação oferecida aos profissionais formadores de professores na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, município de grande porte situado no Vale do Paraíba paulista, uma vez que este pesquisador compõe o quadro de formadores em uma escola de Educação Infantil. Deste modo, investigar a trajetória e o aprendizado profissional dos professores coordenadores envolve um interesse científico, por ser este um campo ainda pouco pesquisado, apesar da relevância da

atuação desse profissional, bem como um interesse pessoal, pela possibilidade de refletir sobre a própria experiência.

Considerando que uma das motivações para esta pesquisa é de caráter profissional, orientada de maneira pessoal pela trajetória do pesquisador, cabe salientar alguns aspectos que delinearão sua carreira. Possuindo formação em Pedagogia para Deficiência Mental, licenciatura em Artes Visuais e, posteriormente, Pós-graduação em Arte-terapia, o pesquisador atua há oito anos em uma escola de Educação Infantil, na função de Orientador de Escola¹. Ao longo da trajetória profissional, já desempenhou as seguintes funções: professor de Educação Especial em uma Instituição Filantrópica; professor de sala regular no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; formador de professores na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, cargo que ocupo até os dias atuais.

Ao longo desse caminhar, na busca de aprimoramento profissional, a opção pelo mestrado profissional em educação foi uma alternativa para maior qualificação enquanto professor. Além disso, essa necessidade de contínuo estudo e aprimoramento ficou ainda mais latente ao ocupar o cargo de Orientador de Escola, pois, para bem desempenhar a função faz-se premente ter contato com teorias e conceitos que possam subsidiar os processos formativos planejados para o grupo de professores que está sob orientação do pesquisador, para os demais colaboradores e crianças que serão por eles impactados.

Diante dessa experiência, procurou-se compreender o percurso trilhado de professor a formador, o que implica pensar em como se constitui o formador, tanto individual quanto coletivamente, e ainda as práticas que subsidiam o processo formativo, atrelando vivência acadêmica e experiência profissional. Atrelar vivência acadêmica e experiência profissional em uma perspectiva de tornar-se formador, se revela como uma possibilidade de compreensão do percurso feito pelos sujeitos envolvidos, panorama que constitui o tema de investigação desta pesquisa, bem como possibilita uma análise do próprio percurso profissional do autor deste estudo.

Pensar na atuação do formador, bem como seu percurso de formação, leva a considerar que esta é uma tarefa muito complexa que exige do professor uma gama de conhecimentos em diferentes áreas. Requer também entender que esse processo

¹ Com a mudança da Lei do Plano de Carreira Municipal, esta passa a ser a nova nomenclatura usada para o Coordenador Pedagógico no município em questão.

se dá ao longo do tempo, envolvendo as experiências de cada sujeito, as possibilidades formativas encontradas por ele e as condições desse exercício profissional, ou seja, é uma construção ao mesmo tempo pessoal e coletiva. A proposta é entender, portanto, como se dá esse aprendizado profissional, visando o compromisso que a atuação profissional exige.

Assim sendo, no âmbito da linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, foi delimitado o seguinte tema: “Formadores de professores: o percurso de professor a formador na Educação Infantil”.

O tema desenvolvido refere-se à construção do conhecimento desse profissional, apoiado em suas experiências e formação acadêmica, e seu desdobramento no âmbito da escola. Como apontado por Beillerot (1998, p. 3), os formadores são “geralmente os profissionais que em sua carreira alcançaram uma evolução, por suas experiências e seus conhecimentos, colocando-os em condições de oferecer alguma ajuda/assistência pedagógica específica a outros professores” (tradução nossa). Assim, considerando a relevância da atuação desse profissional, e ainda a existência de poucos estudos acadêmicos a respeito da figura do formador de professores, em especial na Educação Infantil, a presente pesquisa toma esse sujeito como foco de investigação, buscando compreender o percurso desse profissional no processo de tornar-se formador.

Entender o percurso de professor a formador na Educação Infantil implica pensar como se constitui o formador, constituição essa resultado de um processo que, como já explicitado, é ao mesmo tempo singular e coletivo. Supõe, ainda, compreender esse percurso em um dado contexto institucional, pois este orienta e delimita esse processo formativo a partir de suas características peculiares.

Esta pesquisa se organiza a partir de alguns questionamentos: Como um professor torna-se um formador de professores, ao longo de seu percurso? Quais conhecimentos são relevantes à formação de um profissional que atua como formador de professores? Quais os desafios que enfrenta na função de formador, e quais estratégias utiliza diante dos desafios cotidianos? O que contribui para o seu desenvolvimento profissional, no contexto da Educação Infantil no Município de São José dos Campos/SP.

Esses questionamentos orientaram a definição do problema de pesquisa, que tem como objeto de estudo o percurso ao longo do qual se dá processo de tornar-se

formador de professores em escolas de educação infantil, no contexto de uma rede pública municipal de ensino.

Este problema traduz-se nos objetivos da pesquisa apresentados a seguir.

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é investigar a construção do conhecimento profissional de professores ao assumir a função de Orientadores de Escola e tornarem-se formadores de outros professores, na Educação Infantil.

Objetivos específicos

- Examinar as condições oferecidas pelo sistema de ensino para a formação e atuação do Orientador de Escola;
- Identificar os desafios encontrados por eles no processo de tornar-se formador e as estratégias utilizadas no enfrentamento desses desafios;
- Verificar quais os conhecimentos considerados relevantes por eles em sua atuação e analisar a construção desses conhecimentos no percurso de professor a formador.

Contexto e organização do estudo

O estudo teve como foco os formadores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de São José dos Campos/SP, rede na qual esses profissionais são identificados como OE – Orientadores de Escola. Cabe contextualizar que a rede de ensino, cenário da investigação, pode ser considerada de grande porte, abrangendo 162 unidades, distribuídas entre creches da rede direta/conveniada, pré-escolas e Ensino Fundamental ciclo I e II. Com relação ao número de alunos, o total de matrículas efetuadas em 2019 é de 32.286 na Educação Infantil, abrangendo os diversos segmentos, e de 37.031 para Ensino Fundamental e EJA. O número de professores efetivos não foi informado pela SEC – Secretaria de Educação e

Cidadania e os dados aqui apresentados foram obtidos por meio da página eletrônica da prefeitura².

O grupo de Orientadores de Escola da rede compõe um universo de, aproximadamente, 100 sujeitos, que atuam em creches e pré-escolas de Educação Infantil do município. Esses profissionais têm função correspondente aos coordenadores pedagógicos – denominação mais comumente encontrada em outras redes –, atuando no âmbito da escola, conforme será apresentado com maior detalhamento ao longo desta dissertação.

É importante esclarecer que a rede Municipal de Ensino de São José dos Campos possui uma trajetória ativa no que diz respeito à formação de seus profissionais, oferecendo formação continuada e grupos de estudos focados no aperfeiçoamento, no acompanhamento e no suporte aos investimentos de percursos formativos, mobilização esta que acontece desde a pré-escola, o que busca contribuir para tornar esta trajetória como um aprendizado aos que dela participam. O Orientador de Escola tem papel relevante nesse processo, daí o interesse em compreender a função desse profissional.

Para orientar o leitor, o primeiro capítulo desta dissertação apresenta um panorama dos estudos e pesquisas relacionados ao tema de estudo, buscando delinear o papel dos orientadores de escola enquanto formadores de professores, a partir das contribuições de autores que vêm discutindo esta temática. No segundo capítulo, discutem-se, teoricamente, os conhecimentos e saberes inerentes ao trabalho do formador e sua construção ao longo do percurso de professor a formador, na perspectiva do desenvolvimento profissional. No terceiro capítulo, apresenta-se o caminho metodológico do estudo, delineando os instrumentos utilizados e o processo de coleta e análise de dados. O quarto capítulo apresenta-se como introdutório à análise dos dados levantados e traz o contexto da Secretaria de Educação e Cidadania (SEC), evidenciando as estruturas organizacional e pedagógica, cenários da atuação dos Orientadores de Escola que possibilitará contextualizar o surgimento da função e as condições de trabalho e formação oferecidas a esses profissionais. O quinto capítulo, volta-se à análise dos dados, dando voz às Orientadoras na busca de esclarecer como elas vêm a iniciação e o desenvolvimento profissional, no percurso

² Maiores detalhes e outras informações podem ser consultadas em: <https://www.sjc.sp.gov.br/secretarias/educacao-e-cidadania/>.

ao longo do qual se constituem como formadoras. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos e o problema colocados na pesquisa, bem como apresentam uma reflexão geral sobre os resultados do estudo.

1 FORMADORES DE PROFESSORES: BREVE RESGATE DE ESTUDOS

No presente capítulo busca-se delinear quem são os formadores de professores e a constituição dessa função, a partir de um breve resgate teórico sobre o tema e, conhecer o que já foi produzido a respeito desse ator escolar que exerce um papel essencial nos processos formativos dos professores.

A pesquisa em bases de dados a respeito do tema formadores de professores confirma a escassez dos estudos sobre o assunto no Brasil, onde o interesse pela temática é relativamente recente. Busca realizada na plataforma SciELO, utilizando o descritor *formador de professores*, localizou apenas 5 (cinco) artigos dentre os quais 3 (três) estavam relacionados com o tema. Com relação à plataforma Capes, fazendo uso do mesmo descritor, foram encontrados 758 (setecentos e cinquenta e oito publicações), dentre as quais 8 (oito) estavam relacionadas com o tema deste estudo. Para chegar a este número, restringiu-se a busca por trabalhos mais recentes que viessem ao encontro da temática em questão, pois ainda que alguns se aproximem dela, não tratam exatamente do percurso de se constituir formador na Educação Infantil, ou seja, a especificidade que este estudo se propõe a investigar. Como apontado no Quadro 1, outros descritores foram utilizados para realização desta busca nos bancos de teses e dissertações. Apesar do elevado número de resultados encontrados nessas plataformas, a incidência/especificidade acerca do tema não foi relevante.

Como revisão de literatura, a princípio, foram selecionados alguns artigos que apresentam contribuições significativas para este estudo, elucidando um direcionamento do olhar no que se refere a aspectos a serem observados na análise do percurso do formador. Muito embora tenham sido localizados trabalhos em número relativamente amplo com as temáticas “formador de formadores”, “formação de professores” e “professor formador de professores” percebe-se que o foco dos estudos está direcionado para a formação inicial do professor, a formação continuada e formação de professores sob diversos olhares (educação básica, ensino em área

específica, condições e problemas, cursos de licenciaturas etc.), mas não para o foco delineado para este estudo, necessariamente.

A “formação de professores”, portanto, revela ser a maior área das respostas obtidas na pesquisa feita, mas é um campo muito vasto, que abrange estudos com temáticas muito dispersas. Ao refinar as pesquisas a respeito de coordenadores pedagógicos na Educação Infantil e sua trajetória, constata-se a escassez de trabalhos correlatos ao tema. O quadro a seguir evidencia os estudos que trazem contribuições relevantes para referenciar este trabalho. Na sequência, serão discutidas suas contribuições quanto à formação dos profissionais na área da docência.

Quadro 1 - Estudos com contribuições para esta pesquisa

TEMA	TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO
Coordenador Pedagógico	Uma análise da produção acadêmica sobre coordenação pedagógica na perspectiva de mestres do MPE: Formação de formadores da PUC-SP	2019	ZACARIAS, C.R. da S.	Dissertação
Coordenador Pedagógico	A transição do Coordenador pedagógico do Ensino Fundamental para Educação Infantil: desafios no período inicial da mudança de segmento	2018	OLIVEIRA, E.V. de A.	Dissertação
Coordenador Pedagógico	Contribuições para coordenadores pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	2017	PACITTI, M. F.	Dissertação
Formadores de professores	Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores	2016	AMBROSETTI, N.B.; CALIL, A.M.G.C.	Capítulo/livro
Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional docente	2013	MARCELO, C.; VAILLANT, D.	Capítulo/livro
Coordenador Pedagógico	O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.	2012	PLACCO, Vera. Maria Nigro. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda. R.	Revista/Artigo
Desenvolvimento profissional	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro	2009	MARCELO, Carlos	Revista/Artigo

TEMA	TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO
Formação docente	Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos	2008	FRANCO, M. A. S.	Revista/Artigo
Formação profissional	Aprendizagem na docência: professores formadores.	2005-2006	MIZUKAMI, M. da G. N.	Revista/Artigo
Formadores de professores	Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante	2003	SNOECKX, M.	Capítulo/livro
Formação de formadores	A profissionalização dos formadores de professores	2003	ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, F.	Capítulo/livro
Autonomia profissional	A autonomia de professores	2002	CONTRERAS, J.	Livro
Formação de formadores	Las tareas del formador	2001	VAILLANT, D.; MARCELO, C.	Livro
Formação profissional	Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários	2000	TARDIF, M.	Revista/Artigo
Formação profissional	Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério	2000	TARDIF, M.; RAYMOND, D.	Revista/Artigo

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Os autores apontados neste quadro oferecem contribuições para subsidiar o entendimento acerca dos sujeitos desta pesquisa no que diz respeito à função dos Orientadores de Escola enquanto formadores de professores, entendendo-a como um processo em construção.

Estas contribuições são tratadas em dois segmentos. Neste primeiro capítulo são analisados alguns estudos que tratam de aspectos correlatos ao tema desta investigação. Na sequência, são abordados autores que discutem temáticas mais amplas, mas que trazem contribuições relevantes para fundamentar esta pesquisa.

O apoio nestes autores será fundamental para compreender como se constituiu esta função e como se constroem os saberes destes atores com vistas à profissionalização. São abordados aspectos como a autoformação, a formação continuada, os contextos de aprendizagem (acadêmicos ou não), de tal forma que seja possível elucidar a ocupação de uma função que é mediada pelo tempo e pela experiência, atrelados a diversos contextos de trabalho.

1.1 Formadores de professores: os sujeitos de uma função em construção

Este item é dedicado a apresentar ao leitor quem são os formadores de professores e como se constitui sua função, assim como outros aspectos concernentes à sua identidade e função que sejam ressaltados pela literatura acadêmica consultada.

A identidade dos formadores de professores ainda carece de certa especificidade com relação ao termo, uma vez que este profissional vem se constituindo ao longo da história de maneira que sua atuação e/ou distinção estão calcadas em sua origem – professores de sala de aula.

A experiência é, muitas vezes, o aspecto de maior relevância para a designação atrelada à constituição do formador de outros formadores. Seu percurso pessoal, a autogestão, o foco em estudos contínuos revela-o como um pesquisador da própria prática, contribuindo para que venha a ocupar essa função. Assim, a formação em serviço revela-se como ponto crucial e norte necessário aos formadores, tanto para que passem a ocupar essa função, quanto ao longo do exercício dela, em sua execução direta nas escolas.

Analisando a condição do formador em vários países, Altet, Paquay e Perrenoud (2003) ressaltam que, em sua grande maioria, os formadores vêm do universo docente, constituindo-se por professores experientes que, no geral, acumulam a função de formação à do ensino. A constatação dos autores (2003) reflete a situação das condições encontradas para a função no Brasil, onde são professores que se tornam formadores, nem sempre com a formação adequada ao exercício da nova e complexa função.

Diferentemente de outras atividades profissionais características da Educação e que são marcadas pela transitoriedade, o formador de professores convive em largo tempo com seus pares, o que colabora para uma menor heterogeneidade profissional. Muito embora isso pareça positivo, pois contribuiria para se consolidar um profissional mais integrado ao grupo dos professores, não se pode desconsiderar a diversidade em relação à origem e à atuação docente anterior à assunção da função de formadores, bem como o distanciamento entre a formação inicial e continuada que vem caracterizando a formação docente:

[...] em vários sistemas educacionais, a formação inicial e a formação contínua foram assumidas durante muito tempo por estruturas diferentes, sem dúvida porque a formação contínua emergiu tardiamente – em relação aos outros ofícios comparáveis – e em parte foi construída ‘contra’ a formação inicial e suas insuficiências no que diz respeito às transformações do sistema educacional (ALTET; PERRENOUD; PAQUAY, 2003, p. 10).

Neste sentido, a multiplicidade que delinea os termos da formação inicial, tão díspare e oferecida por instituições diversas, não sinaliza um movimento de integração com relação à formação continuada de professores. O reflexo desta multiplicidade colabora para que a identidade do formador fique comprometida, uma vez que sua atuação pode ser muito diferente em diversos contextos profissionais. Como ressaltam os autores:

[...] alguns são oriundos do meio universitário dedicando algumas horas fora de seu posto oficial; outros são professores de escolas/colégios participando em tempo parcial com relação à formação; outros ainda são formadores de campo e vem a casa como convidados e por último, aqueles que tenham se tornado formadores em tempo integral e residam agora na casa da formação, ainda vão buscar sua identidade e sua legitimidade em seu passado de professor de escola, de colégio ou de liceu (ALTET; PERRENOUD; PAQUAY, 2003, p. 11).

Vale destacar, portanto, que “não estamos falando nem de um ofício constituído, nem de uma função bem identificada e homogênea” (ALTET; PAQUAY; PERRENOUD, 2003, p. 11), ou seja, o conceito de “formador de professores” ainda é ambíguo por se tratar de uma função que assume diferentes formatos, envolve práticas, situações funcionais e estatutos muito diferentes em diferentes contextos, e que nem sempre ocorre como previsto nos documentos que normatizam a atividade desse profissional. Ao contrário, muitas vezes não há relação entre aquilo que o profissional executa na escola e as atribuições que deveria desempenhar na função de formador de professores (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016).

O profissional em questão, frequentemente, não convive em um ambiente voltado especificamente às questões formativas, não há um centro ou universo no qual os formadores estejam reunidos e pensando sistematicamente acerca dos processos formativos de e para adultos. Desta forma, talvez ainda não se possa falar em profissionalidade dos formadores, definida “em termos de funções específicas a assumir, de competências a aplicar, mas também em termos de identidade e de questões sociais e éticas postas em jogo” (ALTET; PERRENOUD; PAQUAY, 2003, p. 235).

Considerando que a noção de profissionalidade, nessa perspectiva, assume sentidos diversos nos diferentes contextos do exercício profissional, e levando em conta a especificidade da condição dos formadores na realidade brasileira, foi necessário buscar referências em estudos que investigam o papel dos coordenadores pedagógicos, denominação mais usual atribuída a esta função nos sistemas de ensino do país.

Entre as pesquisas desenvolvidas no Brasil a respeito dos formadores de professores que atuam no espaço escolar, destacam-se os trabalhos de Placco, Souza e Almeida (2012; 2016) que vêm desenvolvendo estudos sobre os coordenadores pedagógicos. Em estudo que envolveu redes públicas em diferentes estados/cidades pelo Brasil, São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN), as autoras (2012) apontam que os sistemas de ensino pesquisados possuem leis que asseguram a presença/figura do coordenador pedagógico nas escolas, porém, a indicação dos dados de pesquisa deixa claro “que nem sempre a coordenação dos processos pedagógicos, que deveria ser a atribuição principal do coordenador, é efetivada (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 10)”.

Embora haja uma prescrição daquilo que caberia à função do coordenador pedagógico, prevista em legislação, Placco, Souza e Almeida (2012) destacam que:

Ainda que os dispositivos legais das redes das capitais estudadas prescrevam claramente, e extensivamente, o papel do coordenador pedagógico na escola e o tema da coordenação seja discutido em pesquisas acadêmicas e na literatura especializada, nota-se que, na prática, esse profissional ainda toma para si (voluntária ou involuntariamente) muitas atribuições que não são de sua exclusiva responsabilidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 13).

Neste entendimento, cabe concluir que a função do coordenador pedagógico ainda não é clara, ainda que existam normativas para tal. As atribuições e as diversas demandas não colaboram para a compreensão e a execução das atividades específicas desse sujeito, constituindo um quadro no qual a eficácia de suas ações possa ser comprometida diante de um cenário tão indefinido.

Segundo as autoras, “[...] a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e desvios no exercício da função coordenadora (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p.13). Assim, a posição assumida pelos coordenadores pedagógicos deve-se, em grande medida, ao fato de ser ele o articulador das ações no âmbito da

escola, como, por exemplo, de sua atuação frente ao projeto político pedagógico, mas não se pode esquecer dos demais aspectos concernentes à função.

Neste mesmo sentido, Almeida, Souza e Placco (2016) analisam as atribuições relativas à atuação dos Coordenadores Pedagógicos na formação de professores prescritas na legislação, confrontando-as com as percepções de diferentes atores escolares – diretores, professores e os próprios coordenadores – a respeito das atribuições do coordenador pedagógico. Os relatos dos participantes, apresentados pelas autoras (2016) deixam claro que, embora percebida por todos como fundamental, a atuação do coordenador na formação dos professores não corresponde ao prescrito, uma vez que as demandas burocráticas e emergenciais acabam por predominar em sua atividade cotidiana. As autoras (2016) destacam que essa contradição é fonte de tensão vivenciada pelos coordenadores:

Tensão e contradição que resultam, por um lado, da percepção, consciência e clareza das atribuições da coordenação pedagógica e da importância em assumi-las e executar as atividades que demandam, e, por outro, da impossibilidade de realizar essas atividades para cumprir seu papel, em face das condições que caracterizam a escola e sua demanda aos professores, aos diretores e, sobretudo, aos CPs (ALMEIDA; SOUZA; PLACCO, 2016, p.86).

Os dados do estudo (2016) evidenciam a diversidade das tarefas desempenhadas cotidianamente pelos coordenadores, o que afeta o desempenho da tarefa de formador e a constituição da profissionalidade desses agentes enquanto formadores.

Dessa forma, Mizukami (2005-2006) contribui com a discussão a partir de artigo no qual ela discute alguns aspectos relativos às características e papéis dos professores formadores, a partir de sua própria experiência enquanto formadora de professores no Ensino Superior.

Segundo a autora, pode-se entender como formadores “[...] todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes” (MIZUKAMI, 2005-2006). Por outro lado, cada instituição vê de maneira muito particular o papel do formador, razão pela qual a formação e a clareza da função encontram-se ainda em campo nebuloso, podendo-se dizer que, de maneira geral, não há propostas de formação do formador nas instituições de ensino.

A despeito de toda essa indefinição, os papéis e as funções desempenhadas pelo formador de professores são extremamente relevantes, como destacado por Pacitti (2017):

Outra premissa importante, inerente não apenas ao trabalho do coordenador pedagógico, mas, também, ao do professor, é a necessidade de transformação, de mudança, movida pela busca de novos conhecimentos e pelo gosto em aprender, características próprias do desenvolvimento profissional e que o fomenta, incita e impulsiona (PACITTI, 2017, p. 67).

Revela-se, portanto, que o trabalho do formador pode ter o poder de contagiar as pessoas para que haja mobilização frente ao conhecimento e, mais do que isso, potencializar tal mobilidade pode repercutir no processo de emancipação dos sujeitos, grande desafio imposto à educação.

Com relação aos desafios inerentes à função, Pacitti (2017) destaca três pontos para observação: a relação autoritária na convivência com o diretor de escola, que pode se tornar um grande problema; a mediação das tarefas específicas do professor, em especial no que tange o trabalho direcionado a alunos com deficiência; e, por fim, os conflitos de toda ordem que marcam o cotidiano escolar. Assim, a figura do formador vai muito além da atribuição relativa à condução das formações, devendo pensar em estratégias que melhor atendam sua comunidade escolar. Por outro lado, diante de sua investigação, pôde observar que a função, bem como a identidade desse formador, por vezes é afetada por questões outras que não a formativa.

Pacitti (2017) ainda relata que o engajamento profissional faz com que o profissional busque maneiras de se aperfeiçoar e, portanto, vir a se desenvolver. A autora (2017) revelou que os coordenadores buscavam na teoria formas para conduzir a prática, “[...] seja em cursos particulares ou ofertados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), seja em profissionais mais experientes, com práticas consideradas de boa qualidade” (PACITTI, 2017, p.75).

Esses apontamentos demonstram a preocupação do formador com seu próprio processo formativo, para o qual ele elege as referências que melhor se adequam aos seus objetivos de formação. Nesse sentido, as boas referências são importantes para que sua prática possa ser legitimada e, mais que isso, possa desenvolver seu trabalho de maneira sólida, compromissada e com qualidade.

O estudo de Oliveira (2018) trata da transição do coordenador pedagógico do Ensino Fundamental para a Educação Infantil, investigando os motivos desta mudança, os desafios enfrentados por eles neste novo espaço de atuação e os apoios encontrados neste processo. E, assim, embora abordando a temática sob uma ótica diferente do presente estudo, traz importantes contribuições para a reflexão. Oliveira (2018) destaca a importância de assumir uma postura investigativa diante dos desafios enfrentados no período inicial da função, a partir da mudança de segmento, focando nos saberes e sua ressignificação frente às especificidades do segmento Educação Infantil. Dessa forma, Oliveira (2018) aponta as adversidades e as características dessa transição e a maneira pela qual a função vai sendo constituída, ou ressignificada, em meio a essa passagem.

Nesse processo, Oliveira (2018) especifica os problemas encontrados pelos coordenadores pedagógicos no Ensino Fundamental, identificando que os mesmos advêm de diferentes fontes – como questões de ordem burocrática, por exemplo. Diante do exposto, conclui (2018) que os coordenadores pedagógicos conseguem desenvolver melhor seu trabalho no segmento da Educação Infantil, pois parecem encontrar mais possibilidades de atuação, muito embora as demandas sejam grandes em ambos os segmentos.

Com relação à pesquisa realizada por Oliveira (2018), os coordenadores pedagógicos indicam como fonte principal de apoio e experiência profissional três fatores: a) experiência como coordenador pedagógico; b) experiência como professor; c) a experiência dos parceiros. Com relação aos conhecimentos acadêmicos, apontam dois fatores: a) a formação continuada na Diretoria Regional de Educação; b) a pesquisa individual. Colabora portanto, no entendimento e desdobramento desta pesquisa em curso que a experiência dos parceiros na constituição desta mudança de segmento poderia ser correlacionada à ideia do “parceiro mais experiente”, aquele que oferece algum tipo de suporte para quem está ingressando na função, o que de maneira análoga contribui para esta pesquisa. Outro ponto seria além da formação continuada, a ideia da autoformação.

Por último, cabe o destaque da pesquisa realizada por Zacarias (2019), a qual se constitui uma contribuição a título de revisão de estudos, pois a autora (2019) apresenta um levantamento da produção acadêmica sobre coordenação pedagógica, desenvolvida por ela no âmbito do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP) da PUC-SP. O estudo (2019) demonstra que existe grande

diversidade temática nas pesquisas que assumem o coordenador pedagógico como objeto de estudo, mas evidencia que são poucos, entre esses, os trabalhos que se debruçam sobre o percurso de tornar-se formador.

A análise dos estudos identificados mostrou que, apesar de alguns deles apresentarem elementos de proximidade com esta pesquisa, distanciam-se em seus objetivos e percursos de desenvolvimento, o que evidencia que os objetivos aqui delineados pouco foram explorados em outras pesquisas correlatas.

Justamente por ser a concepção de formador polissêmica, há de se pensar em níveis de atuação, a partir dos quais o profissional formador vem a desempenhar papéis diversificados, o que, de certa maneira, não lhe atribui identidade própria. A esse respeito, Vaillant e Marcelo (2001), Vaillant (2003) e Marcelo (2009), quando abordam a questão do formador, na perspectiva da função desempenhada por ele, e os espaços de atuação desse profissional, destacam:

O formador é um profissional, e como profissional, está capacitado para exercer esta função; possui conhecimento teórico e prático, compromisso com sua profissão, capacidade e iniciativa para aprender e inovar em seu âmbito de atuação. Também, pertence a um coletivo profissional que assume princípios e valores em relação com os clientes de uma formação (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 29, tradução nossa).

Nessa perspectiva, o formador responde não somente pelos processos formativos de um determinado grupo, mas atua como mediador de processos de aprendizagens de outros grupos de pessoas, as quais desdobram tal conhecimento mediante sua prática em sala de aula. Não obstante, não somente o discurso, mas também a coerência profissional está intimamente ligada à atuação do formador junto ao seu grupo. Caberia ainda ao formador, assim, dinamizar os elementos de trabalhos, inovar junto ao seu grupo, criando espaços colaborativos nos quais o crescimento seja para e com o grupo, evidenciando a corresponsabilidade formativa.

Entendida nesse sentido amplo, a atuação do formador deve se pautar em todas as atividades e processos de desenvolvimento mediante os quais se visa promover modelos formativos compreendidos como competência pedagógica especializada. “Para alguns autores, a formação de educadores e a formação de formadores são quase sinônimos, devido ao fato de que os interesses pelos conhecimentos e pela transmissão destes se assemelham, assim como a evolução de suas funções” (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 33, tradução nossa).

Este trabalho, porém, se circunscreverá a partir da concepção de formador que se refere “ao desenvolvimento de atitudes mais específicas tendo em vista o desempenho de um papel particular” (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 33, tradução nossa). Disso decorre, por conseguinte, assumir que esse formador atua na formação de adultos e, por isso, é preciso entender quais processos formativos são mais adequados para que este adulto aprenda. No entanto, descobrir ou delinear planejamentos nos quais esta visão seja a tônica das formações é trabalho dos mais difíceis. Outrossim, cada adulto traz consigo concepções, verdades, formas e formatos de aprendizagens os quais trilhou por muito tempo em sua trajetória profissional. Ou seja, não se trata de equacionar e/ou nivelar grupos, mas de criar movimentos nos quais a formação pedagógica competente possa acontecer.

Neste entendimento mais amplo dos processos formativos, algumas questões divergentes podem surgir, uma vez que se tem em vista assegurar objetivos mínimos na tentativa de promover o avanço do grupo. A corresponsabilidade, portanto, é uma das formas de fazer com que o grupo caminhe tendo objetivos comuns, construindo planejamentos pensando em nível de rede, reverberando as mesmas ações em contextos escolares diversos – isso talvez poderia trazer um pouco mais de legitimidade à identidade dos formadores, uma vez que estariam à frente de uma evolução tanto em rede como da própria profissionalidade em questão.

A análise dos autores citados, ao discutir a concepção e as funções dos formadores de professores, oferece elementos para pensar a situação dos Orientadores de Escola na Prefeitura de São José dos Campos, foco deste estudo.

Quando se trata de sistemas municipais de ensino, é preciso considerar que, muitas vezes, se esbarra em estruturas institucionais orientadas por um viés político-partidário, o que pode levar à descontinuidade e à mudanças na orientação das ações e das condições de trabalho. Outrossim, a atividade dos formadores implica em incrementar novas demandas acerca dos conhecimentos necessários às mudanças sociais e seus contextos. A responsabilidade compartilhada, bem como o planejamento de ações eficazes sobre o conhecimento, está em grande parte alicerçada nos objetivos formativos mais amplos. “Utilizamos conhecimento para nos referirmos não só ao saber pedagógico (conhecimentos teóricos e conceituais) mas também, de saber fazer (esquemas práticos de ensinar), assim como saber porque (justificativa da prática)” (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 38, tradução nossa).

Os formadores são, portanto, pessoas com histórias de vida e trajetórias profissionais distintas que, em dado momento, ocupam um lugar comum acerca da formação e de seus processos formativos. Consideradas as individualidades, é necessário pensar em processos formativos que emerjam das necessidades individuais e coletivas e, mais que do isso, que estejam integrados a um pensamento sistêmico e organizacional a respeito da formação em rede.

Mais adiante, há de se pensar que os processos formativos carregam em si os sistemas culturais, físicos, sociais e históricos em um dado contexto e que estes, indubitavelmente, refletem no cotidiano das relações, em seu entendimento e nos desdobramentos nos diversos espaços escolares. Neste construto, o respeito mútuo acerca dos relacionamentos deve estar posto, de tal forma que se viabilizem as efetivas necessidades – pessoais e coletivas.

Os estudos consultados colaboram para o maior entendimento da função de formador de professores, uma vez que pontuam aspectos necessários à sua constituição, inferindo em vários âmbitos quanto à formação deste profissional. Evidencia-se que a maneira pela qual se constitui um formador envolve inúmeros aspectos, tratados em diversas dimensões e em diferentes comunidades de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento profissional, com conhecimentos constituídos a partir do próprio sujeito, demonstra-se por um engajamento social e político que deve estar refletido nas mudanças, tendo como premissa seu total envolvimento com a função, pois esta é impulsionadora dessa transformação.

A seguir, ganhará destaque o desenvolvimento profissional dos formadores, bem como os saberes que os apoiam nesta construção.

2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, CONHECIMENTOS E SABERES QUE APOIAM OS FORMADORES

O desafio de formar-se ao mesmo tempo em que forma outros adultos, no exercício de uma atividade profissional que não tem referências claras para a atuação, como é o caso do Orientador de Escola, delinea um percurso que requer saberes profissionais complexos. Torna-se relevante, assim, discutir os saberes e conhecimentos necessários ao formador, os processos de construção desses saberes e os espaços de constituição desse conhecimento profissional.

Marcelo (2009), ao discutir esse aprendizado na perspectiva do desenvolvimento profissional, compreende-o como um percurso individual e coletivo e considera a escola como um espaço no qual as competências profissionais e a experiência são constituídas. Segundo o autor (2009), o desenvolvimento profissional é algo que se modifica ao longo do tempo, sendo influenciado por questões políticas e mesmo pelo próprio ato de ensinar e de como fazê-lo.

Repercute, ainda, para essa compreensão, a proposição de Marcelo (2009), segundo a qual a identidade profissional vai sendo constituída ao longo do desenvolvimento profissional, uma vez que, nesta busca, resultam formas de se ver enquanto profissional e ser visto pelos pares. Assim, o compromisso social assumido, bem como a disposição para ensinar caracterizam as experiências e revelam as mazelas pelas quais todos os profissionais passam. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional “tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores (MARCELO, 2009, p. 9)”.

Neste sentido, Marcelo propõe que toda discussão relativa ao desenvolvimento profissional “[...] deve tomar em consideração o significado do que é ser profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no exercício do seu trabalho (MARCELO, 2009, p. 12), indicando que a análise do percurso dos formadores de professores, no âmbito da compreensão sobre desenvolvimento profissional, deve estar orientada pelas condições que significam a profissão e conferem, ou não, autonomia a esses profissionais. Dessa forma, não basta entender o percurso profissional e os desafios que marcaram essa trajetória, é necessário analisar o grau de autonomia que os Orientadores de Escolas da Educação Infantil possuem e em

que medida conseguem valer-se de suas experiências em articulação com seu desenvolvimento acadêmico.

Assim, entende-se que é importante considerar não apenas os percursos individuais desses sujeitos, mas o seu contexto de atuação e as condições oferecidas pelo sistema de ensino para sua formação e aprendizado profissional. Mesmo porque, como já citado anteriormente, este profissional que passa a assumir a função de formar outros professores, geralmente, tem maior experiência profissional e envolvimento acadêmico, características que, inclusive, o capacitam para assumir a função.

Ao discutir a construção dos saberes docentes, Tardif (2013, p.16-17) delinea o fio condutor no entendimento de que “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula”. Muito embora a utilização de diferentes saberes permeie sua atuação, o autor (2013) esclarece ainda que estas relações não são “estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (TARDIF, 2013, p.17). Entende-se, portanto, que na atuação do Orientador de Escola, este processo não seja diferente. As relações estabelecidas com seu objeto de trabalho e demais sujeitos com os quais convive, ajudam a delinear um percurso ao longo do qual pode, em determinados momentos, fazer uso de conhecimentos vários, mas não somente conhecimentos previamente aprendidos, e sim ser “produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2013, p.16-17).

Lamy (2003, p. 43) complementa, afirmando que “gerir um grupo de adultos em formação não é gerir uma classe. Isto não se improvisa; isto se aprende”. Interessa, neste trabalho, compreender como esses saberes são acionados pelos Orientadores de Escola e como aprendem a trabalhar no próprio exercício do trabalho, em meio ao processo de formar outros adultos. Isso é possível, porque parte-se do pressuposto de que a formação se dá em função de uma trajetória permeada por várias relações que se constroem ao longo do tempo, em virtude de nossas experiências e aprendizados calcados em conhecimentos vários. Consequentemente, como apontam Tardif e Raymond (2000), a aprendizagem dos saberes relativos ao trabalho se dá concomitantemente à execução do próprio trabalho.

Em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, na medida em que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210).

Tardif e Lessard (2005) explicam que os saberes são oriundos de fontes diversas e não se dão apenas nos contextos de formação inicial e continuada, devem ser consideradas também a própria experiência, a cultura pessoal e profissional, assim como a troca com os pares. Neste sentido, entende-se que as competências necessárias ao desenvolvimento da ação formativa vão se delineando para além dos aspectos técnicos da gestão; dizem respeito ao *saber-fazer* e ao *saber-ser* do formador, sinalizando um processo de profissionalização. A relação do formador com seu universo formativo o faz lançar mão daquilo que mais necessita, em termos de conhecimento, mediante ao enfrentamento cotidiano de sua atuação junto aos professores e ao local no qual desenvolve seu trabalho. Dessa forma, “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p.15).

O tempo, dessa forma, torna-se um aliado neste processo de construção do conhecimento, uma vez que ajuda na organização e na estruturação dos processos mais significativos e marcantes “para a construção do EU profissional – e constitui o meio mais privilegiado de chegar a isso (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216)”.

A constituição do ser professor e, conseqüentemente, do ser formador se dá ao longo da trajetória profissional. Nesse sentido, esse aprendizado da função no decorrer da carreira pode ser entendido como um processo de socialização profissional, mediante o qual os indivíduos devem se apropriar das normas e dos comportamentos valorizados e legitimados pela cultura institucional. Aprender a mover-se entre os diversos espaços de atuação é um aprendizado complexo, pois, diferentemente da sala de aula que se mostra como o espaço restrito de atuação profissional do professor, o formador tem agora os espaços da escola e do sistema de ensino, que sinalizam as expectativas quanto ao seu desempenho na função de formador de outros professores.

Mas esse processo envolve também uma dimensão subjetiva, uma vez que esses indivíduos dão sentido à sua experiência profissional a partir de sua experiência

na carreira, segundo os critérios atrelados à função de maneira institucionalizada, como destacam Tardif e Raymond (2000):

[...] a modelação de uma carreira situa-se no ponto de encontro entre a ação dos indivíduos e as normas e papéis que decorrem da institucionalização das ocupações, papéis esses que devem ser “interiorizados” e dominados pelos indivíduos para que possam fazer parte dessas ocupações (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.225).

No que tange especificamente a problemática da profissionalização docente, Tardif (2000) aborda três questões que, nos últimos anos, tem sido objeto de discussão: o autor (2000) discute, em um primeiro momento, quais os saberes - conhecimentos, competências e habilidades – utilizados pelos docentes em seu trabalho cotidiano para desempenhar sua função e atingir os objetivos propostos; em segundo lugar, como estes saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos obtidos por meio do curso universitário, bem como são incorporados a partir deste; e, por último, analisa as relações profissionais e de conhecimentos universitários, entre professores - pesquisadores ou formadores - na formação e profissionalização docente.

Assim, pode-se questionar como o Orientador de Escola, no exercício de sua atuação, constrói conhecimentos, aprimora competências para o enfrentamento das questões cotidianas e aperfeiçoa as habilidades necessárias diante das formações? Ou, ainda, de que maneira usufrui do conhecimento universitário em sua atuação prática? Como usa esses conhecimentos em benefício de sua profissionalização?

Tardif (2000) aponta para a profissionalização do ensino como um movimento abrangente nos últimos vinte anos, entendendo que os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados.

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas (TARDIF, 2013, p.35).

Entende-se, desta forma, que os conhecimentos sejam obtidos em alto nível, universitário ou equivalente, e que somente a formação profissional adequada confere o direito de usar seus conhecimentos em oposição aos leigos. Outrossim, tais profissionais têm condições de analisar seu trabalho e de seus pares com consciência, promovendo a autogestão e o controle de uma prática eficaz.

O percurso do formador vai se elucidando na medida em que suas competências e habilidades, desenvolvidas ao longo da carreira, são postas a serviço da formação de outros professores em um coletivo que busca a eficiência do ensinar/planejar/avaliar no âmbito da escola. No entanto, Mizukami (2005-2006) traz um alerta:

A prática, por si só, não supre o domínio dos conteúdos específicos de forma satisfatória e não oferece, de forma sistematizada e articulada, a base de conhecimento que o professor necessita para ensinar (e da qual todo formador deverá ter conhecimento), assim como para continuar seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional (MIZUKAMI, 2005-2006, p.9).

Segundo a autora (2005-2006), a literatura sobre desenvolvimento profissional e aprendizado da docência traz contribuições para a formação dos formadores, uma vez que existe uma gama de conhecimentos necessários à função da docência, entre os quais ela destaca: raciocínio rico e flexível; conhecimento dos processos de aprendizagem da docência; conhecimento historicamente contextualizado e fundamentado em políticas públicas. A partir dos estudos de Shulman (1996 *apud* MIZUKAMI, 2005-2006), a autora salienta um conhecimento de maneira especial:

A especificidade do conhecimento pedagógico do conteúdo (único tipo de conhecimento do qual o formador é realmente protagonista) que abarca conhecimento sobre a promoção de processos de aprendizagem da docência quanto conhecimento sobre a prática profissional como eixo de processos formativos (MIZUKAMI, 2005-2006, p.9).

Diante da necessidade de estabelecer estratégias de desenvolvimento profissional que contemplem a construção dos conhecimentos da docência, Mizukami (2005/2006) ressalta a importância de políticas educacionais voltadas para processos formativos direcionados para os formadores de professores.

Franco (2008), apresenta outra ressalva no que tange o distanciamento entre as reais necessidades e o que tem sido feito em termos de processos formativos, ao discutir as diferenças entre a lógica que orienta as práticas docentes e a lógica que preside esses processos de formação. Segundo a autora (2008), muitas vezes as formações são estruturadas a partir de uma perspectiva tecnicista sobre a prática docente, voltada para o fazer, desconsiderando a complexidade dos saberes envolvidos na própria prática docente.

[...] enquanto a lógica das práticas era pautada pela necessidade de conhecer para atuar, isto é, para ensinar no contexto das demandas e urgências da prática, a lógica da formação era regida por questões de conhecimento, nem sempre vinculadas às demandas imediatas do exercício da profissão de ensinar (FRANCO, 2008, p. 112).

Nesse sentido, prevalece uma concepção segundo a qual os professores precisam se apropriar das teorias difundidas nos cursos de formação para aplicá-las na prática. Contrariamente a essa perspectiva, segundo Franco (2008), é possível, em função da prática, trilhar um caminho que “forma, informa e transforma simultaneamente o sujeito e suas características” (FRANCO, 2008, p.111). Desta maneira, compreende-se que a formação estaria condicionada a um percurso ao longo do qual as ações formativas preocupam-se com o processo como um todo, planejando cada etapa do percurso. Assim:

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que se quisermos ter bons professores, teremos que os formar como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político (FRANCO, 2008. p. 120).

A intenção formativa pautada por um engajamento crítico tende a favorecer este processo, pois é necessário um conhecimento didático, metodológico e cultural que o subsidiará acerca de um aparato teórico-prático na construção de saberes relativos à função.

Tornar-se formador exige, portanto, um compromisso para além das práticas e dos saberes pedagógicos, requer um compromisso dotado de habilidades e competências num movimento de apropriação de si mesmo, de suas práticas, constituindo, assim, seu fazer.

Marcelo (2009), com base em estudos de Cochran-Smith e Lytle (1999), aponta três dimensões passíveis de análise, apresentadas aqui brevemente: conhecimento **para a prática**; conhecimento **na prática**; e conhecimento **da prática**.

Conhecimento para a prática: entende-se que a relação entre conhecimento e prática é aquela na qual o conhecimento serve para organizar a prática, e, desta forma, conhecer mais; [...] conhecimento na prática: ênfase na investigação sobre aprender a ensinar tem sido colocada na procura do conhecimento na ação. Pensa-se que aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática e na indagação e narrativa dessa prática; [...] conhecimento da prática: esta última tendência está incluída na linha de investigação qualitativa, mais próxima do movimento denominado “o professor como investigador” (MARCELO, 2009, pp. 17-18).

A construção, portanto, do papel do formador de outros professores, perpassa essas três dimensões as quais foram objeto de estudo e análise nesta pesquisa, na busca de entender e desvelar tal percurso.

Para condução desta pesquisa, é importante compreender o cenário mais geral e complexo de formação docente no Brasil. Ambrosetti e Calil (2016) evidenciam um panorama no qual a formação de professores para a educação básica tem sido objeto de críticas no tocante aos conhecimentos necessários para o enfrentamento das demandas com relação ao trabalho docente. A partir da análise da experiência no Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), um programa que visa a inserção de licenciandos em escolas de educação básica em uma situação de supervisão planejada e orientada, as autoras discutem o percurso de professor a formador, analisando a trajetória de professores da universidade e das escolas públicas que acompanham os alunos de licenciatura em sua inserção no espaço escolar. A ideia da co-formação ajuda a definir os espaços nos quais a formação de professores acontece, tendo como foco a figura do formador. Assim,

Pensar a trajetória dos formadores – seja na universidade, seja na escola – implica considerar que eles se movem em espaços institucionais constituídos historicamente, que carregam uma dimensão cultural e simbólica estruturante da atividade desses sujeitos nesses espaços (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 217).

É importante, a partir desta experiência, entender como os espaços de formação, oferecidos pela Rede Municipal de Ensino, podem contribuir para legitimar a função do Orientador de Escola e como essas relações acontecem. Embora o conceito de espaço possa adquirir significados múltiplos, assume-se, aqui, a mesma perspectiva adotada pelas autoras (AMBROSETTI; CALIL, 2016), segundo a qual:

O espaço/lugar de que falamos envolve as relações interpessoais, as relações com o contexto social mais amplo, as atitudes e condutas que são produzidas e produzem esse ambiente, bem como as experiências por meio das quais os sujeitos se identificam e desenvolvem o sentimento de pertença ao espaço (AMBROSETTI; CALIL, 2016, p. 218).

A temática do trabalho colaborativo vem ganhando destaque nas pesquisas em educação (LIMA, 2002; MORGADO, 2005), levando ao reconhecimento de que os espaços coletivos, nos quais a troca e a ajuda mútua são favorecidos, podem ser muito mais produtivos em relação ao aprendizado profissional. A escola, espaço coletivo por excelência, deveria abarcar esta ideia de maneira estruturada e efetiva,

garantindo o envolvimento e a participação de todos os seus integrantes. Neste sentido, entende-se que:

Também no ensino nunca se defendeu a colaboração profissional de forma tão veemente, entendida como modo ideal de se assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das escolas em autênticas comunidades de aprendizagem (LIMA, 2002, p. 7).

Sabe-se que a ideia por si só não garante a eficácia dos espaços coletivos, há premente a necessidade de se pensar nesse espaço de maneira organizada e proativa, evidenciando como a colaboração se faz presente (ou não), como acontece o envolvimento dos diversos segmentos, entre outros aspectos pertinentes.

Assim, há de se considerar que, o contexto da formação do orientador não é somente o espaço coletivo da escola, no qual as relações interpessoais são constituídas na busca por uma educação que vise aprimoramento constante como as formações do próprio formador, que se forma por meio de sua atuação prática, revelando saberes, acompanhando a prática dos diversos professores e tendo uma atuação na qual a reflexão-ação possam ser uma constante. É preciso considerar também o contexto mais amplo do Sistema de Ensino, no caso desta pesquisa a Secretaria de Educação do Município, que delimita as condições de trabalho e oferece as referências para sua atuação profissional. Aprender a mover-se nesses espaços, na trajetória de professor a formador, é um desafio que os orientadores deverão enfrentar, ao longo da constituição de sua identidade profissional.

O caminho a percorrer vai se apresentando na medida em que seus atores transitam por determinados espaços, institucionalizados ou não, e a partir deles constroem um percurso ou um certo grau de desenvolvimento frente às ações cotidianas. As bases destes saberes constituem-se também por aquele caminho já percorrido por outros atores, em outros momentos sociais. As relações estabelecidas frente ao saber que ora se constitui remetem aos processos que compõem o que Tardif (2013) denomina como “saber plural”.

Como destacado por Tardif (2013, p. 37), “essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”. Assim, ao mesmo tempo em que oferecem uma base comum de conhecimentos considerados necessários ao exercício profissional,

legitimam determinadas formas de fazer algumas coisas, dando-lhe tratamento científico, e promovem determinados valores. Esses espaços formativos oferecem ao sistema um certo controle sobre a formação e a atuação dos formadores em um âmbito institucionalizado.

Por outro lado, pode-se questionar se as propostas formativas institucionais consideram os interesses e as necessidades dos participantes. Delinear um processo o qual seja possível constituir espaços nos quais os formadores possam desenvolver e aprimorar um trabalho exige, portanto, diretrizes que possam se sustentar ao longo do tempo garantindo situações nas quais as atribuições do Orientador de Escola possa acontecer e se desenvolver.

Neste sentido, Marcelo e Vaillant (2013), discorrem sobre os programas de desenvolvimento profissional docente, apontando alguns questionamentos que emergem nas pesquisas de autores que vêm investigando a qualidade do desenvolvimento profissional docente:

[...] quando as atividades de formação são mal conceituadas, elas não são sensíveis às preocupações dos participantes do trabalho; não há relação entre as experiências de aprendizagem e as condições de trabalho; e também a formação tem pouco impacto sobre os professores e seus alunos (MUJIS; DAY; HARRIS; LINDSAY, 2004, apud MARCELO; VAILLANT, 2013, p. 109, tradução nossa).

As atividades de formação portanto, podem ser compreendidas como de fundamental importância com relação ao desenvolvimento profissional, porém, segundo Marcelo e Vaillant (2013), é necessário que os processos formativos correspondam às necessidades dos profissionais envolvidos, que considerem os conceitos e conhecimentos prévios, pois estes constituem o ponto de partida para a compreensão e assunção de novos conceitos e informações. É importante que ofereçam um sólido fundamento teórico, articulado à discussão dos fatos e das ideias, no contexto desse marco conceitual, e que os conhecimentos sejam organizados de maneira a facilitar sua recuperação e colocação em prática (MARCELO; VAILLANT, 2013).

Ao se pensar a formação dos formadores, portanto, é preciso ter a clareza de que os orientadores em formação têm histórias de vida, bem como percursos profissionais diferentes, o que implica que carregam experiências distintas de formação profissional, tudo isso se traduz também em diversidade nas concepções e nos valores a respeito do próprio papel de formador. Neste entendimento, os

desdobramentos no âmbito da escola acontecem de maneiras diferentes também, uma vez que as realidades dos espaços são distintas e a forma como todo conhecimento reverbera na escola, depende do grau de atuação deste formador em questão. Desta forma, a figura do formador vai se constituindo no próprio espaço da formação e também na escola onde desenvolve seu trabalho. A identidade vai sendo construída na medida em que este papel ganha espaço e distinção em um exercício constante diante de um contexto que ainda é novo, carecendo de maiores informações quanto ao que dele se espera e quais são suas atribuições no exercício desse papel.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Planejar o caminho metodológico para o desenvolvimento da pesquisa supõe que o pesquisador busque possibilidades de investigação que possam trazer respostas às questões por ele levantadas, bem como ofereçam o suporte necessário à elucidação do problema.

Esta pesquisa se propôs a abordar como se dá o percurso de professor a formador na Educação Infantil, o que supõe refletir sobre este processo que acontece em diferentes momentos e espaços formativos, tanto no âmbito da escola como fora dela, caso das formações oferecidas aos formadores pela Rede Municipal de Ensino – SEC (Secretaria de Educação e Cidadania). A busca de referenciais metodológicos considerou, assim, o interesse na compreensão e na interpretação dos fenômenos apresentados pelo grupo envolvido – Orientadores de Escola – objeto deste trabalho.

Considerando que esta investigação implica a compreensão de uma trajetória que se constitui em um contexto social e cultural específicos, mas que também se dá mediante a constituição subjetiva da identidade implicada no “tornar-se formador”, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa como principal referência na investigação, buscando acessar como os sujeitos participantes da pesquisa compreendem esse processo como um todo.

Segundo Gatti e André (2013, p. 30), a abordagem qualitativa “busca a interpretação em lugar de mensuração, a descoberta em lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”. Esta observação é especialmente importante no presente estudo, dado que o pesquisador está inserido no contexto da SEC, exercendo a mesma função dos sujeitos participantes da pesquisa, pois também ele é Orientador de Escola e, portanto, parte do universo investigado.

Com o intuito de obter uma caracterização do conjunto dos formadores atuantes como Orientadores de Escola na Educação Infantil, recorreu-se, entre outros instrumentos, a dados obtidos por meio de um questionário, o que implica também uma dimensão quantitativa. No entanto, isto não caracteriza o estudo como pesquisa quantitativa, pois, como ressalta Gatti (2001), as noções de quantidade e qualidade estão dissociadas:

É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si (GATTI, 2011, p. 74).

Neste sentido, ainda que tenha sido necessário fazer uso de dados quantitativos, estes foram devidamente tratados a partir de uma ótica qualitativa, ou seja, os dados puderam manifestar informações que foram analisadas e interpretadas, em uma lógica na qual foi possível acessar sua significação junto ao grupo pesquisado.

3.1 População/amostra e instrumentos

Os participantes desta pesquisa são os Orientadores de Escola da Rede Pública de Ensino Municipal de São José dos Campos/SP, atuantes em creches e pré-escola, portanto, inseridos no segmento da Educação Infantil. Estes Orientadores de Escola totalizam 100 integrantes infantil que variam o tempo de permanência na função, alguns com mais de cinco anos, enquanto outros possuem menos tempo. O quadro funcional atual conta com muitos integrantes novos na função em virtude da aposentaria de um grande número de profissionais, ocorrida no município nos últimos três anos.

Para a coleta de dados, foram utilizados como fontes principais dois instrumentos que se complementam: um questionário de caracterização, aplicado a todos os Orientadores de Escola que atuam na Educação Infantil; e um grupo de discussão, realizado com um número menor de participantes, com 7 (sete) sujeitos.

O questionário, com questões objetivas e dissertativas (Apêndice III) visou delimitar o perfil sócio demográfico dos participantes, investigar o tempo de exercício da função de Orientador de Escola, além disso, buscou identificar seu entendimento acerca da função e as perspectivas sobre a construção do conhecimento profissional.

A organização do questionário procurou abranger os dados considerados relevantes para atender aos objetivos da pesquisa, ou seja: caracterização do Orientador de Escola; início da atuação profissional como Orientador de Escola no Município; desenvolvimento e conhecimento profissional do Orientador de Escola; conhecimentos essenciais acerca da função de Orientador de Escola.

Na primeira etapa do questionário, foram obtidos dados sobre idade, tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ensino, tempo de atuação como Orientador de Escola, formação (inicial e pós-graduação). Na segunda etapa do questionário, visou-se a obtenção de informações sobre a iniciação profissional do Orientador de Escola na função, no âmbito da escola e, por isso, dados como motivação para assumir a função, orientações e estratégias usadas por ele foram o foco deste momento. Na terceira etapa, buscou-se informações relativas ao desenvolvimento e ao conhecimentos profissionais. Neste item, foram apresentadas questões mais diretamente voltadas à compreensão dos objetivos da pesquisa, entre elas, “o que dificulta e o que favorece” o processo de constituir-se formador na Rede Municipal de Ensino. Outras questões diziam respeito ao “decorrer” do processo profissional como, por exemplo, as formações via reuniões setORIZADAS e autoformação. Na quarta e última etapa, buscou-se apreender a perspectiva dos Orientadores em relação aos conhecimentos considerados essenciais ao desempenho da função, incluindo questões nas quais puderam discorrer brevemente sobre aqueles saberes que julgam como sendo “imprescindíveis para o desenvolvimento profissional”, além da identificação sobre quais seriam as fontes destes conhecimentos, finalizando com um questionamento mais amplo sobre ser Orientador de Escola na Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil – objeto desta pesquisa.

Como instrumento para aprofundar a compreensão das concepções dos sujeitos a respeito de sua trajetória de professor a formador, optou-se também pela realização de um grupo de discussão. Para orientar a realização do grupo foi elaborado um roteiro (Apêndice IV), utilizado de forma flexível.

Segundo Weller (2013) os grupos de discussão visam a obtenção de dados que possibilitem uma análise frente ao contexto social dos entrevistados, revelando suas visões de mundo e/ou representações sociais, permitindo captar as experiências singulares em suas relações com a dimensão coletiva. Assim:

Os grupos de discussão realizados com pessoas que partilham de experiências em comum reproduzem estruturas sociais ou processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação. [...] Nesse sentido, os grupos de discussão, como métodos de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos (WELLER, 2013, p. 58).

Desta forma, entende-se que esse tipo de instrumento é especialmente adequado para a compreensão das trajetórias formativas dos formadores. A escolha desta técnica se justifica em função de propiciar ao grupo um momento de discussão no qual suas ideias e concepções poderão ser expressas de forma mais livre e espontânea, elucidando o percurso feito por cada um deles no propósito de tornar-se formador de outros professores, bem como os espaços nos quais se deu essa construção. Nesse sentido, segundo Weller (2013, p.58) “[...] os grupos de discussão, como método de pesquisa, constituem uma ferramenta importante para a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos sujeitos”. Segundo a autora, os grupos de discussão podem se constituir em um instrumento importante para compreensão do meio social e do *habitus* coletivo do grupo.

3.2 Procedimentos para coleta de dados

Como esta pesquisa envolveu seres humanos para a coleta de dados, é parte do protocolo científico brasileiro que ela seja submetida ao Comitê de Ética, e assim o foi. A fim de assegurar os padrões éticos e o respeito à integridade e dignidade dos participantes, o projeto que antecedeu esta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização do gestor da SEC para a realização da investigação no contexto das Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos/SP.

Aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, foi primeiramente apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (conforme Anexo A), sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer tempo.

O acesso do pesquisador junto aos participantes foi facilitado por este fazer parte do grupo de formadores na Educação Infantil. Assim, em uma das reuniões do grupo, mediante prévia autorização, foram expostos os objetivos do estudo e feito o convite para a participação de todos. Para estimular a adesão à pesquisa, a cada reunião setorizada, os participantes eram lembrados de responder ao questionário, reiterando o pedido do pesquisador.

O questionário foi elaborado com a ferramenta “Formulários Google”, acompanhado de um convite e da cópia do TCLE, que deveria ser aceito pelo

participante previamente à tela que lhe daria acesso ao instrumento. O convite foi renovado periodicamente, até que se obteve a adesão de 38 sujeitos do grupo pesquisado, o que representa um percentual significativo, considerado o universo de 100 possíveis participantes. O link para o questionário foi encaminhado via WhatsApp aos membros do grupo de Orientadores de Escola, considerando que este aplicativo de mensagens é o meio de comunicação mais utilizado por eles e, portanto, mais eficaz para comunicação e divulgação da pesquisa.

O grupo de discussão foi realizado com aquelas Orientadoras³ que se dispuseram, voluntariamente, a fazer parte desta etapa da investigação, que contou com a participação de sete sujeitos. A realização do grupo de discussão orientou-se pelas sugestões de Weller (2013), que indica o moderador com a função de fazer emergir, nos processos psicossociais, as interinfluências da formação de opinião sobre determinado tema a partir de uma postura de facilitador dessas narrativas.

Desta forma, é função do facilitador intervir o mínimo possível, evitando perguntas do tipo “por quê?” ou “o quê?” uma vez que as discussões devem ser levadas para o campo do “como?”, no qual as reflexões e as narrativas possam acontecer de tal forma que revelem/desvelem o caminhar de cada um dos envolvidos. Assim, o roteiro previamente organizado foi utilizado apenas como referência, estimulando-se a fala espontânea das participantes. A discussão do grupo foi gravada e, posteriormente transcrita para análise. Para a transcrição, realizada por equipe especializada neste tipo de trabalho, foi tomado o cuidado de manter o registro integral das falas, marcadas por traços de oralidade que trazem consigo gírias, expressões fora do padrão da norma culta da língua portuguesa, expressões coloquiais e traços pessoais, pois todos esses marcadores são necessários para a apreensão total dos sentidos e dos significados atribuídos aos temas pelos participantes da pesquisa.

3.3 Procedimentos para análise de dados

A partir da coleta de informações, o conjunto dos dados foi submetido à análise, orientada pelos objetivos da investigação, buscando compreender os significados expressos pelos participantes a respeito de seu percurso profissional.

³ Como o grupo é formado apenas por mulheres, bem como as respondentes do questionário foram todas mulheres, optou-se pelo tratamento no feminino a partir deste ponto.

Conforme sugerem Ludke e André (1986), a tarefa de análise requer um trabalho de organização do material coletado, procurando identificar os aspectos relevantes. De certa forma, a elaboração do questionário já sugeria elementos para orientar a análise, oferecendo referências para sistematização desses aspectos, porém, a compreensão do amplo conjunto dos dados envolveu a retomada e o aprofundamento das fontes teóricas, na busca pela compreensão dos seus significados.

As falas das participantes do grupo foram submetidas a múltiplas leituras, levando-se em consideração outros elementos mais sutis como, por exemplo, expressões (faciais, corporais), gestos, entre outros elementos que, embora possam parecer insignificantes, evidenciam, sobre determinado aspecto, o que os sujeitos da pesquisa pensam e sentem, colaborando, dessa forma, para a compreensão dos sentidos que atribuem em meio às discussões sobre o tema em questão.

Segundo sugestão de Bohnsack e Weller (2013), na análise de grupos de discussão, recomenda-se uma organização temática inicial, identificando os subtemas que emergiram na discussão, a partir do tema central; na sequência, realiza-se uma interpretação formulada, quando se busca a decodificação e a formulação da estrutura tópica dos textos, buscando compreender o sentido atribuído pelas participantes em suas falas; a interpretação refletida é o momento da análise em que se procura a reconstrução do discurso e a explicação dos quadros de referência que orientam as falas das participantes.

Os dados obtidos a partir dos diferentes instrumentos utilizados foram objeto de cruzamento, buscando constituir um quadro de análise que permita a compreensão dos questionamentos colocados nos objetivos da investigação.

Vale esclarecer, uma vez mais, ao leitor que o termo *coordenador pedagógico* utilizado na maioria dos estudos discutidos na revisão teórica que apoiam a análise dos dados, será considerado análogo ao *Orientador de Escola* (OE), nomenclatura da rede onde foi realizada a investigação. Ambos os termos guardam a equivalência do significado para definir a função em discussão.

Apresentamos a seguir o contexto da Secretaria de Educação e Cidadania de São José dos Campos e, na sequência, a análise dos dados coletados via questionário e grupo de discussão, com o propósito de elucidar o percurso de professor a formador.

4 O CONTEXTO DA SEC: A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E PEDAGÓGICA FRENTE A ATUAÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESCOLA

Neste capítulo, apresenta-se o contexto da Secretaria de Educação e Cidadania (SEC), buscando situar o leitor sobre o espaço que delimita a atuação dos Orientadores de Escola. A contextualização da SEC, de início, faz-se necessária para a compreensão da estrutura organizacional e pedagógica a partir da qual o trabalho formativo se encaminha e se define. Esse cenário será composto antes de apresentar e discorrer sobre os eixos norteadores que guiarão as reflexões aqui apresentadas, procurando tornar mais claro para o leitor o contexto institucional no qual se movem os sujeitos deste estudo.

Para delinear esse contexto, foram consultados documentos oficiais que tratam da carreira dos Orientadores de Escola, bem como os Planos de formação pensados pela coordenação a cada ano/semestre, que tratam da formação desse profissional para o exercício da atividade. Recorreu-se, também, aos conhecimentos oriundos da experiência vivenciada pelo próprio pesquisador, construídos no cotidiano do desempenho da função de Orientador de Escola.

4.1 A estrutura organizacional e pedagógica

A rede de ensino municipal de São José dos Campos é composta por 47 escolas de Ensino Fundamental e 114 de Educação Infantil, segmentos administrados em estruturas organizacionais paralelas pela Secretaria de Educação e Cidadania. O Departamento de Educação Básica é o agregador direto destes dois segmentos, articulado com outros departamentos de apoio (Supervisão Escolar, Assessoria de Imprensa e Assessoria Técnico-pedagógica) e responde à Secretária Adjunta e Secretaria da Educação.

A Educação Infantil é dividida entre creches e pré-escolas⁴, com atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade. Neste contexto, todas as equipes de

⁴ As creches são divididas em rede direta (IMI - Instituto Materno Infantil) e rede parceira denominadas CEDIN (Centro de Desenvolvimento Infantil) e CECOI (Centro de Convivência Infantil). Com relação à pré-escola, divide-se em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) e NEI (Núcleo de Educação Infantil).

liderança são formadas por um Diretor de Escola (DE) e um Orientador de Escola (OE), com exceção de uma unidade que, por conta do maior número de professores e alunos, possui dois OEs. Em contrapartida, em escolas com um número menor de professores e alunos e de localização próxima, há OEs que assumem mais de uma unidade, chegando a um número máximo de três.

Cabe esclarecer que a Educação Infantil é oferecida pelo município por meio de dois sistemas distintos. A chamada “rede direta”, composta pelas escolas próprias da rede de ensino municipal, que contam com professores e equipes de gestão composta por profissionais concursados, e a chamada “rede conveniada”, constituída por escolas administradas por instituições “parceiras”, que são entidades sociais que recebem um repasse por aluno atendido. Nestas escolas, os professores não são funcionários da rede municipal, sendo contratados pelas instituições conveniadas, que prestam serviços à SEC. O Orientador de Escola que atua nas escolas deste segmento – rede conveniada - é o único profissional concursado vinculado à SEC, responsável pelo acompanhamento pedagógico da escola. Assim, a atuação do Orientador de Escola reveste-se de condições muito diferentes nas escolas da rede direta e naquelas da rede conveniada.

4.2 O Orientador de Escola na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos

O contexto da SEC do município não apenas oferece ações formativas específicas voltadas ao Orientador de Escola, mas constitui um espaço institucional e simbólico que delimita os princípios e os valores norteadores para sua atuação. Assim, tornam-se necessárias algumas considerações sobre a estrutura da carreira no Sistema Municipal de Ensino de São José dos Campos, no sentido de esclarecer o surgimento da função, as condições de formação e de trabalho oferecidas a esses profissionais.

A referência à figura do Coordenador Pedagógico na carreira do magistério no município de São José dos Campos aparece pela primeira vez na Lei Nº 3147, de 13 de junho de 1986 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 1986), que “Dispõe sobre a estruturação normativa do Quadro do Magistério Municipal e respectiva progressão funcional e dá providências a respeito”. Desta forma, o Quadro de Magistério passa a ser composto da seguinte forma:

Art. 2º O Quadro do Magistério Municipal é constituído das seguintes categorias funcionais subordinadas ao regime da legislação trabalhista:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Assistente de Direção;
- d) Orientador Educacional;
- e) Orientador Pedagógico;
- f) Orientador de Componentes Curriculares;
- g) Diretor da Escola.
- h) Diretor de Instituto Materno-Infantil; (Redação acrescida pela Lei Nº 4224/1992)
- i) Supervisor Escolar (Redação acrescida pela Lei nº 4224/1992)

Nota-se, porém, que o campo de atuação dos integrantes do quadro de magistério para a Educação Infantil só irá aparecer na nova redação dada pela Lei 4224/1992 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 1992) como faz constar no inciso V - Orientador Pedagógico: Orientação e Coordenação de Professores de Pré-escola, 1ª a 4ª séries, Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares e Institutos Materno-Infantis. A referência à IMI - Institutos Materno-Infantis integra a menção às creches.

Com relação aos requisitos, a referida Lei nº 3147/86 (SÃO JOSE DOS CAMPOS, 1986), em seu inciso V, coloca que: “o Orientador Pedagógico deverá ter habilitação específica em grau superior à licenciatura plena, com experiência mínima de três anos no magistério na Rede de Ensino Municipal”. Outras normas dadas pela Lei supracitada, dizem respeito à jornada de trabalho, bem como à progressão de carreira dentro do Quadro de Magistério no serviço público municipal.

A maneira pela qual a seleção para a função de Orientador de Escola acontece na rede municipal de ensino envolve três etapas: a) inscrição para o cargo/função, aberta a qualquer professor da rede com, no mínimo, três anos de docência no município; b) dinâmica coletiva na qual uma situação, ou mais, é submetida à análise e à discussão em pequenos grupos sob a supervisão das Orientadoras da SEC e por último; c) uma entrevista individual, realizada com a Chefe de Divisão da Educação Infantil e um membro que compõe a equipe de Orientadoras de referência da SEC.

Evidencia-se, desta forma, que a função do formador de professores exige, num primeiro momento, tanto os conhecimentos acadêmicos quanto a experiência do professor/candidato à função. A análise que envolve a dinâmica da seleção está diretamente relacionada ao que na Rede Municipal se tem como diretriz, ou seja, pressupostos já legitimados como a linha de atuação nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Quanto às referências para a atuação do Orientador de Ensino, o Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal, aprovado pela Portaria nº.173/SME/15 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2015), em seu artigo 28, aponta 17 atribuições do Orientador de Escola, dentre as quais algumas valem um destaque: I. Participar da coordenação, execução e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico; II. Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do processo do ensino e aprendizagem, objetivando a melhoria da prática docente; III. Criar condições de espaço sistemático para estudos e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias de aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente; IV. Promover a integração do corpo docente, da equipe de apoio pedagógico, da equipe gestora e comunidade, em torno dos objetivos da proposta pedagógica e do Projeto Político pedagógico da escola; V. Subsidiar o corpo docente quanto às expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular e Proposta Curricular para Berçário e as questões didático-pedagógicas, assegurando-se as orientações necessárias, a fim de garantir a todas as crianças condições de aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, avaliando periodicamente os resultados; VI. Acompanhar e avaliar a prática docente diagnosticando os pontos divergentes da escola e estabelecendo dinâmicas de saneamento; VII. Organizar o horário de trabalho coletivo de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico; VIII. Orientar e acompanhar o desenvolvimento das propostas de acesso e permanência das crianças com deficiência, em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Diante desse breve apontamento, pode-se ter a dimensão das atribuições do Orientador de Escola frente à dinâmica que estará sujeito e na qual irá trilhar seu percurso formativo. Percebe-se, ainda, uma lacuna em termos de espaço/tempo com relação às atribuições do Orientador de Escola da rede desde quando citado na Lei nº 3147/86 (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 1986), ou seja, embora a existência da função já estivesse definida em lei desde 1986, as atribuições desse profissional só serão especificadas no regimento comum, quase três décadas mais tarde.

Em relação à situação funcional do Orientador de Escola, após a mudança do Plano de Carreira Municipal, esses profissionais deixam de incorporar em seus salários, na aposentadoria, o que recebem como adicional no desígnio da função, entendido como gratificação. A função do formador é ainda constituída e entendida

como “cargo de confiança” na Rede Municipal de Ensino, o que pode afetar a atuação desses profissionais.

Após o processo seletivo, o Orientador de Escola passa a integrar a equipe das escolas de Educação Infantil, que contam em sua estrutura com um quadro de funcionários composto por Professores, Agentes Educadores e Estagiários, que compõem os módulos das salas de aula. Aos Agentes educadores, que ingressam na função por meio de concurso público, são requisitos necessários apenas a formação em nível médio. Com relação aos estagiários, os mesmos ingressam na escola via CIEE – Centro de Integração Empresa Escola, instituição responsável pela mediação entre o estudante em formação na graduação e as oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Os módulos citados acima dizem respeito ao número de adultos por grupo de crianças em sala de aula.

Os Agentes Educadores estão no lugar do antigo cargo de ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – mudança de nome para o cargo que desempenha a mesma função no âmbito da escola. Os Agentes Educadores são responsáveis pela condução das rotinas do período da tarde e durante o trabalho pedagógico realizado em período oposto, cumprindo oito horas/dia de trabalho.

Em relação à jornada de trabalho, conforme previsto em lei federal específica que regulamenta a categoria profissional, o Estagiários cumprem uma carga horária diária de seis horas. Diferentemente do grupo de professores, que tem semanalmente cinco horas destinadas ao Horário de Trabalho Coletivo (HTC), os Agentes Educadores e os Estagiários não possuem espaço de formação fixo e delimitado em serviço. Cabe, assim, ao Orientador de Escola organizar não só a formação dos professores no âmbito escolar, como também, na medida do possível, disponibilizar tempos e espaços para realizar algum tipo de formação destinada a esses colaboradores.

Esta breve exposição delinea as condições de trabalho de um profissional que, embora submetido a um processo seletivo, exerce uma função considerada “de confiança”, o que significa que pode ser dispensado a qualquer tempo, trazendo instabilidade e limitações à autonomia profissional. As atribuições do Orientador só recentemente foram definidas por uma norma legal, que lhe confere atribuições muito amplas e complexas. Este profissional atua em escolas que contam com uma equipe diversificada, o que traz desafios diários. Assim, organizar uma rotina que contemple os espaços de estudos, promover integração do corpo docente e da comunidade, bem

como subsidiar a prática dos professores e demais colaboradores, constituem ações que integram sua gestão. Ademais, compete ao Orientador de Escola avaliar resultados frente aos projetos desenvolvidos, acompanhar o atendimento realizado às crianças com deficiência, além de analisar e indicar compras de materiais pedagógicos para sua unidade. Em suma, as atribuições são muitas e diversificadas.

5 O PERCURSO DE PROFESSOR A FORMADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB O OLHAR DAS ORIENTADORAS DE ESCOLA NO EXERCÍCIO DA FUNÇÃO

A análise orienta-se pelas questões que deram origem à investigação e traduziram-se nos objetivos apresentados. Vale ressaltar, como destacam Ludke e André (1986) que, na verdade, o processo de análise não tem início nesta fase da investigação. Segundo as autoras, embora nesta etapa da investigação se apresente uma sistematização mais formal do material analisado, “desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Assim, a organização dos dados apresentada neste capítulo, buscando compreender os significados atribuídos pelas participantes à sua trajetória no percurso de professoras a formadoras, já estava presente, de certa forma, na elaboração dos instrumentos. Mas foi a partir da leitura e releitura do material coletado que se chegou à categorização apresentada a seguir.

O quadro a seguir evidencia os eixos norteadores da análise, que emergiram das respostas do questionário apresentado às participantes, bem como das discussões do grupo de formadoras, tendo em vista os objetivos do estudo.

Quadro 2 - Eixos norteadores

DE PROFESSOR A FORMADOR	EIXOS NORTEADORES
	Quem são as OEs? - Caracterização das respondentes
	O que contam sobre seu início na função? - Iniciação profissional
	O que contam sobre seu percurso? – Desenvolvimento profissional, saberes e estratégias que apoiam as formadoras
	Enfim, como é o processo de se constituírem formadoras na rede de Ensino Municipal de São José dos Campos/SP? Um olhar para a trajetória e para a dinâmica entre o ator e o sistema.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Ao discutir a trajetória de professor a formador, o primeiro eixo explicitado no quadro é voltado para os dados de caracterização, como a idade das participantes, tempo de atuação profissional da Rede Municipal de Ensino, tempo como Orientadora de Escola, além de aspectos relacionados à formação – graduação, especialização *Lato Sensu e Stricto Sensu*.

Articulado a isso, o segundo eixo foca no início do percurso de constituir-se formador na Rede Municipal, discutindo as motivações e as expectativas ao assumir o cargo de Orientadora de Escola, bem como as condições encontradas por elas ao assumirem a função.

Considerando que o desenvolvimento profissional é marcadamente constituído por múltiplos fatores, o terceiro eixo é voltado para a análise dos aspectos do decorrer deste processo: a constituição do conhecimento profissional na atuação e a análise de aspectos que favorecem ou dificultam o processo formativo, como cursos de capacitação e a própria atividade profissional no decorrer deste caminho. Ao perseguir informações desta natureza, dialoga-se com a discussão proposta por Tardif (2000, p.13) quando destaca a “epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

A construção de um percurso formativo ao longo da constituição da identidade de formador de outros professores envolve um saber-fazer e um saber-ser que é moldado na ação prática. Neste sentido, destaca-se a análise dos saberes considerados essenciais pelo grupo de Orientadoras de Escola, examinando os processos de construção e os espaços formativos nos quais o favorecimento do desenvolvimento profissional pode ser percebido.

Como discussão e conclusões, procura-se elucidar como se dá o processo de constituírem-se formadoras nesta rede de ensino, da forma como foi compreendido pelo pesquisador, a partir dos relatos das protagonistas desse processo, submetidos à interpretação e à reflexão apoiadas nos estudos que fundamentaram esta pesquisa.

Na sequência, são apresentados e discutidos os resultados desse processo de análise, buscando revelar a perspectiva das participantes sobre sua trajetória na constituição do papel de formadoras de professores.

5.1 Quem são as formadoras participantes da pesquisa? Caracterização das OEs

Os 100 atores que compõem o quadro de OEs da Educação Infantil como um todo, têm características bastante oscilantes de idade e tempo na função, fruto de uma renovação acelerada por aposentadorias, por deixarem o cargo, por transitarem neles ou por serem convidados a retornar para a sala de aula. Permanece a forte característica de ser um grupo predominantemente feminino nos últimos dez anos.

Do universo de 100 integrantes, todos eles convidados a participar da pesquisa, retornaram 38 respostas, feitas no formato de questionário contendo 32 questões, algumas objetivas de múltipla escolha, outras em escala de valores e algumas dissertativas nas quais era possível responder a partir de um pequeno texto. O grupo de discussão envolveu sete participantes selecionados a partir do grupo de 38 respondentes do questionário, que, voluntariamente, se dispuseram a compartilhar sua vivência na função, permitindo o aprofundamento da compreensão dos dados obtidos.

A partir do questionário apresentado e respondido pelas participantes, foi possível caracterizar inicialmente o grupo de 38 Orientadoras de Escola sob quatro aspectos, bem como obter opiniões e perspectivas das respondentes quanto à trajetória na função e a construção do conhecimento profissional.

As participantes são professoras efetivas do quadro de Magistério da Rede, que exercem a função de Orientadoras de Escola, cargo que ora denomina-se como de confiança, ainda que para o exercício desta função haja o processo seletivo, como já citado neste trabalho.

Vale frisar que o grupo de Orientadoras de Escola conta com especialistas que estão na rede direta e na rede conveniada ou parceira, ou seja, é composto por sujeitos que atuam em diferentes contextos profissionais, conforme descrito no capítulo quatro. No âmbito da rede conveniada ou parceira, tem-se o CECOI (Centro Comunitário de Convivência Infantil) e o CEDIN (Centro de Educação Infantil), escolas que recebem subvenção da prefeitura, mas cujo corpo docente é contratado pela própria rede parceira, ou seja, não são professores concursados e ligados à rede pública municipal, ainda assim, essas escolas contam com um Orientador de Escola, profissional concursado e vinculado à Rede Municipal. Neste entendimento, todos recebem a formação oferecida pela Prefeitura nas reuniões setorializadas.

O tempo de atuação das participantes na Rede Municipal de Ensino é variável, bem como o tempo no exercício da função, como se pode observar no quadro 3.

Quadro 3 - Caracterização das Orientadoras de Escola participantes

TÓPICOS DE ANÁLISE	DISTRIBUIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DAS OES PARTICIPANTES		
Idade	Entre 29 e 39 anos 48,6%	Entre 40 e 50 anos 43,2%	Acima de 50 anos 8,1%
Tempo de atuação na Rede Municipal	Entre 04 e 08 anos 36,8%	Entre 09 e 18 anos 44,7%	De 19 a 27 anos e 08 meses 18,4%
Tempo de atuação como Orientadora de Escola	Entre 2 meses e 03 anos 57,8%	Entre 04 e 06 anos 15,7%	Entre 6 anos e 8 meses e 20 anos 26,3%
*Formação	2ª Graduação 44,7%	Especialização <i>Lato Sensu</i> 92,1%	Stricto Sensu Mestrado 10,5% Doutorado 0%
*Formação Inicial (Normal Superior ou Licenciatura) realizada por 100% das participantes, por ser pré-requisito para a função.			

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O grupo participante, portanto, conta com Orientadoras de Escola com experiência diversa, verificando-se desde aquelas com muito tempo na função, entre 27 anos e 8 meses, até algumas com apenas 2 meses em atuação. No entanto, observa-se que a maioria, 73,5% das formadoras, têm atuação mais recente, com até 6 anos na função, o que contribuiu com a análise dos dados, possibilitando a comparação dos percursos formativos e a forma como elas percebem a própria trajetória, dados que serão acompanhados ao longo do processo de análise.

Quanto à formação, observa-se que a totalidade das formadoras tem formação além daquela exigida para a função, sendo que 92,1% possuem Pós-graduação a nível de *lato sensu* e 10,5% cursaram Mestrado. Esse percurso provavelmente é favorecido pela possibilidade de apoio financeiro oferecido pela Rede Municipal, via bolsas de estudos destinadas aos servidores por meio do Programa de Bolsas de Estudo do Servidor Municipal – PROBESEM, que custeia 60% do valor dos cursos.

Os dados apontam para um grupo que busca a própria formação, assumindo iniciativas que vão além das formações oferecidas pela Rede Municipal e investindo na continuidade no seu desenvolvimento profissional.

No que se refere ao grupo de discussão, três aspectos serviram como caracterização das sete participantes: tempo na função, tempo na rede e idade.

O tempo na função é uma variante considerável o que contribuiu para a percepção quanto a atuação na função assim como o tempo na Rede Municipal. O grupo pode ser caracterizado da seguinte forma conforme quadro a seguir:

Quadro 4 - Caracterização das OEs do Grupo de discussão

OE	TEMPO NA FUNÇÃO	TEMPO NA REDE MUNICIPAL	IDADE
01	10	20	49
02	06	16	44
03	04	16	51
04	06	10	38
05	07	18	42
06	03	07	38
07	02	08	41
Todos os critérios de tempo são medidos em anos neste Quadro			

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Considerando que a idade mínima apresentada pelas participantes do grupo de discussão foi 38 anos, é possível constatar que a aceitação do convite contemplou OEs mais maduras e com mais de sete anos de atuação na rede. Isso pode sugerir maior segurança profissional, pois, ainda que as identidades sejam preservadas neste estudo, as Orientadoras de Escolas poderiam supor que aceitar o convite geraria riscos e maior exposição profissional, o que é ruim quando se está em um cargo de confiança, que pode ser desvinculado a qualquer momento. Já o tempo na função que poderia estar relacionado à maior ou menor experiência profissional foi bem variável entre as participantes, não sugerindo correlação entre experiência profissional e aceitação para a participação no grupo de discussão. Como sugestão final desta reflexão, fica a questão: maturidade contribui mais do que a experiência para favorecer posicionamentos sobre um tema cujo contexto é uma função de confiança?

A realização deste momento levou em conta que “o objetivo do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio

social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas (WELLER, 2013, p. 56)”.

Com estas respondentes, dos questionários e do grupo de discussão, foi retomado e investigado o desafio da iniciação profissional: um verdadeiro “dormir professora e acordar orientadora de escola” dando luz ao ponto de partida desse percurso. É o foco da análise a partir daqui.

Para orientar o leitor, as participantes serão diferenciadas por siglas: OE será utilizada para aquelas respondentes do questionário, seguida por um número de identificação, a fim de preservar as identidades, ou seja, se terá OE 1, OE 2, OE 3 e assim por diante; para aquelas respondentes do questionários e também participantes do grupo de discussão, somado à sigla OE serão inseridas as letras GD – referente à Grupo de Discussão, assim configuradas OE 1-GD, OE 2-GD, OE 3-GD e, assim, consecutivamente.

5.2 O que as Orientadoras de Escola contam sobre o início na função

Este item será dedicado à análise a respeito da motivação para o ingresso na função de OE, perpassando as narrativas sobre os primeiros contatos com a escola e os desafios enfrentados neste início, dando ênfase à construção do conhecimento para enfrentar questões desafiadoras.

Ao assumirem a função de OE, a maioria das formadoras aponta um alto grau de motivação. Analisando o grau de adesão às opções constantes no questionário, quanto aos motivos que levaram a assumir a função, destacam-se alguns aspectos que se mostram especialmente relevantes nesta decisão. No entendimento deste primeiro contato com a função, as respostas das participantes indicam que existe uma predisposição favorável para desempenhá-la, bem como a percepção de que este desempenho exigirá do formador muito estudo, grande dedicação e transformação de seus saberes ao longo de seu processo formativo.

Ao considerar as respostas do questionário delineadas em escala de importância, verifica-se que o maior destaque é dado ao fator “ampliação dos conhecimentos”, que obteve o dobro das indicações em relação ao aspecto “maior ganho salarial”, evidenciando que as participantes valorizam a possibilidade de se manterem atualizadas e fazer parte de um grupo que estuda e se reúne para pensar educação. Essa perspectiva é reforçada pela citação de outras Orientadoras, fazendo

referência ao possível *status* que seria adquirido na função: “O *status* é resultado da função e existe por situação do cargo. Mas não cultivo nenhuma postura de *status*. Procuo incentivar a todos que desejam a se preparar para buscar essa função” (OE 33)⁵. Essa ideia de *status* é reforçada na fala da OE 6-GD:

[...] porque a gente é lançado. Você sai da sala de aula e você vai. Então junta tudo. Você tem que trabalhar a questão do ego, porque não vejo, não sei de onde que veem que isso é status. Eu não sei. Eu não entendo. Gostaria de entender onde tem status nisso. Não sei, gente. Nenhum cargo eu vejo que é status, no caso, na Educação (OE 6 – GD).

Outros depoimentos destacam o valor da oportunidade do crescimento profissional sob algumas perspectivas:

Eu acho que o primeiro – no meu caso – é o desejo. Porque o meu desejo é estar na posição que eu estou. [...] A gente vai em busca de alguma coisa que a gente quer. E aí vai no dia a dia, que a gente vai se formando. Junto com o colega. Pega um pouco do que deu certo em outra escola. Em cima da sua experiência também, que eu já vim de outra escola, o que não deu certo lá, agora, nesse momento eu faço diferente. Nos estudos (OE 1-GD).

Eu me lembro sempre assim, de ver boas referências ou não. E aí eu ter aquele desejo assim de: nossa... essa necessidade aqui desse grupo, precisava de tal coisa, de investir nisso e tal. Ah, mas quando eu for uma formadora, eu vou fazer de tal forma. Eu ficava sempre observando as reuniões e as formações. É assim que vira um modelo, uma referência. E aquele desejo de querer estar fazendo a diferença. [...] E aí foi aquela coisa alimentando. E aquele desejo de sempre contribuir mais. E aí eu vi que na sala de aula já tinha dado conta daquela situação. Eu queria mais, de estar apoiando mesmo. Eu via as minhas dificuldades, as dificuldades dos meus colegas; e eu queria fazer a diferença. E foi mais ou menos por aí. Que eu lembro até de uma situação, de eu ver uma formadora e eu falar: olha que legal gente. É isso que eu quero (OE 2-GD).

As OEs 1-GD e 2-GD fazem menção tanto ao desejo de ser Orientadora de Escola como de compartilhar a experiência, além disso, ressaltam a possibilidade de formar-se a partir de um coletivo e os bons modelos que tiveram ao longo de sua trajetória como professoras. A ideia de querer fazer a diferença e contribuir para com o grupo podem ser compreendidos como fatores motivacionais. A experiência e a observação compõem este cenário de poder estar num grupo diferenciado, aquele que faz a diferença em função de um processo formativo direcionado a outros professores.

⁵ Conforme a padronização sugerida pela ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas, os trechos extraídos dos questionários e das transcrições que contém o conteúdo produzido no Grupo de Discussão serão destacadas do texto por *itálico*, seguindo a normatização geral. Falas com mais de três linhas terão destaque do texto, sem uso de aspas e recuo esquerdo de 4cm, as demais, estarão inseridas no texto, indicadas também em *itálico*, mas acompanhadas de aspas.

Muito embora o período que antecede a formação do formador possa revelar crenças, valores e teorias próprias, fortemente arraigadas, os dados indicam aspectos em comum, como o desejo de “fazer a diferença” e estar atenta aos bons modelos, com os quais teve contato enquanto era professora de sala de aula.

As falas das participantes remetem ao compromisso moral com a função do orientador, como colocado por Contreras (2002) quando destaca que uma das dimensões da profissionalidade é o fato de ela envolver um compromisso de caráter moral dos profissionais com a atividade que desempenham. Pode-se entender que o desejo de “fazer a diferença” na função de formador, como manifestado nos relatos das participantes, está relacionado a um compromisso moralmente constituído, que poderá sustentar a busca de aprendizado profissional.

Outras experiências anteriores à trajetória profissional constituem uma bagagem de conhecimentos que favorece o processo reflexivo e a vontade de aprender e dominar novas situações, como exemplifica o OE 3 ao descrever seu processo de chegada à Rede. Muito embora tivesse uma sólida formação teórica, desconhecia a realidade da Educação Infantil quando de seu ingresso na Rede parceira.

Então eu dominava tudo de teoria. Só que a minha formação, o meu estágio enquanto estudante foi no Fundamental. Tinha uma professora muito boa de Fundamental. Ela domina tudo. Ela domina tudo de alfabetização. Então eu fui muito bem acompanhada nesse processo de estágio, que a gente trabalhava oito horas na escola, tal. Só que quando eu fui para o [...], eu não imaginava o que era uma escola de educação infantil. Eu tinha muita bagagem teórica. E eu me lembro que quando eu cheguei, eu perguntava para as meninas assim: olha, o que é diversificado⁶? Porque tudo aqui é diversificado. Tudo aqui é muito legal (OE 3).

O relato revela uma postura reflexiva sobre a experiência, fator essencial no aprendizado profissional, como destacado por Vaillant e Marcelo (2011, p. 55, tradução nossa) no trecho em destaque:

Nós aprendemos a ser professores quando estamos cientes do que fazemos e porque nós fazemos quando damos razões e refletimos sobre as origens e consequências de nossos comportamentos e os dos outros. No processo de aprendizagem, o professor tem suas próprias teorias e crenças fortemente estabelecidas pelo período de socialização anterior como estudante.

⁶ Momento de livre escolha pelas crianças frente a organização de cantos com propostas diferenciadas que acontece ao início do período de aulas.

Mais adiante, a mesma participante revela, em sua fala, um acordo com o grupo de professoras estabelecendo uma parceria na qual todos poderiam tirar proveito:

[...] Então eu fiz um acordo com as meninas eu falei assim: eu significo para vocês a prática e vocês me ensinam a prática. Porque elas olhavam para mim e pensavam assim: o que essa menina está fazendo aqui? Eu tinha 28 anos quando eu comecei a trabalhar lá. E junto a gente foi aprendendo. Só que eu queria vir para a rede [...] Então esse grupo de professores, como [o] da minha [escola], que eu estava, a gente não tinha um contínuo de formação (OE 3).

A parceria, portanto, foi a maneira encontrada pela OE 3 para entender como funcionava e o que significavam os trabalhos realizados na Educação Infantil na rede parceira, muito embora quisesse estar na rede direta pois, como aponta mais adiante, em determinado momento, as formações eram diferenciadas no que diz respeito aos CEDINS e CECOIS – redes parceiras se comparadas às formações do Orientadores de Escola que atuam na rede direta.

Esta observação da participante sugere a percepção de que a formação oferecida aos professores e formadores das escolas diretamente vinculadas à rede municipal e aquelas geridas por entidades conveniadas não é a mesma e, neste sentido, a dimensão de construção de um percurso profissional pode apresentar algumas diferenças.

Desse ponto de vista, as práticas de ensino tornam-se uma oportunidade para investigar em diferentes dimensões: pessoal, didática, curricular, organizacional e social; através de que a Instituição de Formação tenta controlar as práticas para que os professores em formação realizem auto-reflexão, através da auto-análise, supervisão de pares, avaliação horizontal ou supervisão clínica. (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 56, tradução nossa).

Neste entendimento, o alinhamento entre rede direta e rede parceira deveria acontecer para que o professor/formador pudesse ter as mesmas oportunidades formativas e, mais do que isso, pudesse desenvolver seu trabalho de tal forma que tanto nos HTC's quanto nas reuniões setorializadas via SEC, as diferenças formativas pudessem ser minimizadas, uma vez que se trata do mesmo município e da mesma rede de ensino.

As respostas das participantes corroboram a posição de Altet (2003), quando destaca que:

[...] ser formador de professores não é percebido em primeiro lugar unicamente como um ofício de formador de adultos: também se é um professor experiente, ou mesmo um especialista, mas que é portador de uma verdadeira missão profissional de ajuda à construção de novas competências

docentes, de ajuda à sua transferência, à sua evolução – um acompanhante de mudança das práticas (ALTET, 2003, p. 67).

Outro aspecto que também teve peso considerável entre os motivos para assumir a função foi o fator “influência de alguém”, como destacado por uma das Orientadoras: “*O incentivo da minha Orientadora foi o que me motivou a pleitear a função*” (OE 38).

Os relatos das Orientadoras, ao se referirem aos próprios sentimentos nos primeiros contatos com a escola confirmam esta análise, uma vez que opção por “expectativa e desejo” foi a que mais apareceu nas respostas dadas pelas entrevistadas. “*É um sentimento de realização e expectativa de como será na prática*” (OE 1). Outro sentimento evidenciado nas falas e que aparece atrelado a esses primeiros contatos com a escola é a confiança, no sentido de estar preparada para esta nova etapa profissional: “*Busquei ter muita confiança pois considero uma postura adequada, busquei fazer o melhor e perguntar o que não sabia para ser confiante sempre*” (OE 33).

As declarações das participantes mostram sentimentos contraditórios, também apontados em pesquisas sobre o início da docência (TARDIF; RAYMOND, 2000). Embora existam diferenças em relação à condição das participantes deste estudo – professoras já com alguma experiência e conhecedoras da realidade escolar – as análises trazem contribuições para compreensão das falas reportadas acima.

Segundo as pesquisas, a fase inicial da carreira é um período crítico no processo de socialização profissional, no qual o professor iniciante analisa as experiências anteriores, desenvolve expectativas quanto ao próprio desempenho e avalia suas necessidades formativas em relação à função.

O primeiro contato com o objeto de trabalho e estudo é realmente muito particular com relação à forma como essas profissionais lidam com seus sentimentos. Sair da sala de aula e assumir a função de Orientador de Escola corresponderia, nas palavras de Tardif e Raymond (2000), a um “rito de passagem” de uma condição e outra. No caso em estudo, a passagem da condição de professor, como já salientado, habituado a formar crianças, para uma posição na qual sua atuação se dirige a um público adulto, com temáticas do universo infantil, o que exige não só um tipo de fala e abordagem diferente, porque o público é outro, mas também a transposição de

conteúdos e metodologias, porque se está formando o professor que trabalhará isso na sala de aula. Desta forma:

Para desempenhar estas funções, os formadores requerem uma formação inicial e continuada, que se renova em seus objetivos, seus conteúdos e métodos. A competência dos formadores é fundamental para se pôr em prática os programas de formação para docentes, e esta competência, por sua vez, depende de uma formação adequada (VAILLANT, 1998 *apud* VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 13).

Pode-se considerar que as respostas revelam um grupo profissional consciente da importância de sua atuação e dos desafios que serão trazidos nessa nova função, daí também a preocupação com sua formação e a transformação de saberes.

No enfrentamento desses desafios do início na função, os depoimentos revelam algumas lacunas. Na percepção das Orientadoras com relação ao trabalho a ser desenvolvido na unidade escolar, observa-se que, com exceção de uma participante, todas as demais confirmam ter recebido alguma espécie de orientação antes de se dirigirem à escola na qual desenvolveriam seu trabalho como Orientadoras de Escola. Neste quesito, ainda, percebe-se que, na visão das respondentes, estas orientações atenderam “parcialmente” as suas necessidades.

De modo geral, as Coordenadoras de Referência da SEC foram as pessoas que deram as orientações quanto aos primeiros contatos com a escola. Esta orientação assume o formato de uma relação entre o professor mais experiente na função e o iniciante, e pode ser considerada uma tendência favorável nos dispositivos de formação:

Em outros ofícios, a aprendizagem concreta do trabalho assume a forma de uma relação entre um aprendiz e um trabalhador experiente, como vem ocorrendo agora, cada vez mais, com a implantação dos novos dispositivos de formação para o magistério (TARDIF; RAYMOND, 2000, p.210).

Percebe-se, no entanto, que essa aprendizagem do ofício nem sempre é perceptível ao Orientador de Escola, muito embora ele tenha a tutela de sua Orientadora de Referência da SEC⁷ – o que indica que este profissional sente

⁷ Profissional da SEC que atua, em nível de sistema, e que acompanha um grupo de Orientadoras de Escola em seu percurso formativo, contribuindo com orientações em visitas à unidade escolar, chamadas de assessorias. O objetivo é que esse seja o profissional de referência da escola e o parceiro mais experiente para as trocas, as decisões e os encaminhamentos que se fizerem necessários.

necessidade de um acompanhamento mais sistematizado para que seja gradativamente inserido em sua nova função, de maneira mais assertiva.

Referindo-se a esse processo de orientação inicial para o exercício da função, as Orientadoras relatam as temáticas tratadas nos momentos de orientação:

A função do Orientador de Escola na unidade escolar, o que se espera do Orientador de Escola, o que se espera da Equipe de Liderança (Diretor e Orientador), caracterização da unidade escolar; caracterização da comunidade escolar; tipo de instituição – Rede direta/Rede conveniada; corpo docente; número de alunos; pontos fortes a serem mantidos; supostos desafios a serem enfrentados (OE 25).

Pelo fragmento pode-se perceber que existe uma diretriz feita pela SEC, no intuito de situar as Orientadoras acerca da realidade da unidade escolar na qual estarão inseridas. O fragmento a seguir revela que não houve um momento prévio para isso e sim que ocorreu durante o percurso:

As orientações foram realizadas após o início do trabalho, ou seja, durante o processo, de forma concomitante ao desenvolvimento da função. Ocorriam conforme as dificuldades e desafios apareciam. Foram dadas por minha Coordenadora Pedagógica (como era denominada na época). Durante meu percurso, praticamente todos os itens abaixo foram abordados, de acordo com o grau de necessidade (OE 38).

Segundo algumas das participantes, as demandas da SEC podem ocasionar um atropelo no sentido de se acompanhar cada Orientador de Escola antes de seu ingresso na unidade escolar e, assim sendo, algumas prescrições são pontuais, no exercício da função.

Salienta-se, portanto, a importância de um olhar atento às tensões que surgem no decorrer da atividade profissional, em especial no início do processo de profissionalização, promovendo os conhecimentos que dão suporte à atuação do Orientador e garantindo maior segurança àquele que se insere neste contexto.

Os dados permitem inferir que o o momento de ingresso na função apresenta dificuldades e requer tempo para se adequar a uma rotina que é diferente daquela exercida em sala de aula, desafio que quase todas as Orientadoras dizem enfrentar até poderem se ajustar à nova função.

Ao detalharem as dificuldades encontradas em seu início na função, as participantes apontam diversos aspectos, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Dificuldades/problemas enfrentados no início da atuação como OE

GRAU DE DIFICULDADE – 38 participantes				
Afirmativas	Nenhuma	Baixa	Média	Alta
<i>Falta de preparo pedagógico para atuar como Orientador(a) de Escola</i>	02	14	21	01
<i>Dificuldade para avaliar o aprendizado dos professores</i>	04	15	17	02
<i>Domínio de técnicas e instrumentos para conduzir o HTC</i>	04	11	14	09
<i>Mobilizar o interesse dos professores pela formação no HTC</i>	05	15	14	04
<i>Lidar com professores que não fazem HTC</i>	06	08	16	08
<i>Dificuldade em preparar as formações</i>	04	12	18	04
<i>Dificuldade em administrar o tempo estabelecendo uma rotina de trabalho</i>	02	07	12	17
<i>Falta de apoio por parte da SEC</i>	11	21	06	-
<i>Falta de orientação específica de sua Orientadora de Referência da SEC</i>	15	18	03	02
<i>Adaptar-se a função</i>	08	15	13	02
<i>Adaptar-se ao espaço institucional da SEC</i>	14	14	10	-
<i>Estabelecer parceria com o Diretor de Escola</i>	19	06	08	05
<i>Estabelecer parceria com Agentes educadores/estagiários e demais funcionários</i>	09	17	10	02
<i>Sobrecarga de funções</i>	02	04	15	17
<i>Atribuições diárias que não correspondem à função</i>	02	05	17	14

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Ao indicarem as dificuldades enfrentadas no início da atuação, destacam-se na avaliação das participantes aspectos relacionados à organização do trabalho em relação ao tempo disponível para a atuação profissional. “Administrar o tempo” e “sobrecarga de funções” aparecem como itens relevantes, o que, possivelmente, revela que as múltiplas funções atribuídas ao Orientador de Escola dificultam o processo de estabelecer uma rotina voltada mais especificamente aos trabalhos pedagógicos.

É justamente a diversidade do trabalho executado pelo Orientador de Escola, como relatado pelos sujeitos desta pesquisa, que acarreta, entre outras coisas, o acúmulo de funções, afetando a dedicação às atividades relacionadas à função

pedagógica propriamente dita, como o acompanhamento dos professores, a formação, a tutoria e outras atividades correlatas.

Ainda relacionado à administração do tempo, soma-se a falta de tempo disponível para estudar, como mencionado pela OE 3-GD:

As assessorias permitem um aprofundamento também. As assessorias com o orientador, lógico que é muito boa. Mas cada época quando está te orientando, cada um tem um perfil. Hoje a gente está vivendo uma crise, não consegue ter tempo presente. [...] entaves do dia a dia é quantidade de material burocrático que a gente tem que fazer que é do diretor. A gente não consegue estudar. Eu levanto às cinco da manhã. Que qualidade eu vou ter de estudo na minha casa, depois que eu chego? (OE 3-GD).

Concretamente, as demandas são muitas e o excesso de tarefas destinadas ao Orientador de Escola, como apontado, compromete a qualidade daquilo que se executa, uma vez que resta pouco tempo para dedicar aos estudos.

Esses dados são corroborados pelas pesquisas de Placco, Almeida e Souza (2012), que destacam a multiplicidade de tarefas e o tempo insuficiente para realizá-las como uma das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos. As autoras (2012) explicam, ainda, que o excesso de atribuições, muitas delas não relacionadas à função, pode interferir na atividade mais específica do coordenador, ou seja, a dimensão pedagógica.

De acordo com o quadro 5, apresentado anteriormente, quando se referem às dificuldades enfrentadas no início da atuação, observa-se que, na perspectiva das Orientadoras de Escola, aparecem em destaque aspectos ligados ao Horário de Trabalho Coletivo (HTC), indicando uma dificuldade, ainda que de nível médio, acerca da atuação no processo formativo dos professores. Se relacionado este aspecto com as menções relativas à falta de preparo pedagógico para a função, também apontadas pelas Orientadoras, delinea-se um quadro preocupante, que indica a dimensão pedagógica do trabalho do Orientador de Escola como secundária, ainda que as Orientadoras desta pesquisa revelem não se sentir muito preparadas para o trabalho pedagógico, ou que este vem sendo afetado pela falta de tempo para se dedicarem a essas atividades.

Tal preocupação e mesmo a avaliação sobre não estarem muito preparadas para o trabalho pedagógico ecoa nos trabalhos consultados para esta pesquisa, exemplo é o destaque da tarefa pedagógica e do protagonismo do professor descritos por Vaillant e Marcelo (2001. p.46),

Os formadores de professores devem se preocupar com esse aspecto de formação por vários motivos: primeiro, os professores reconhecerem que as práticas de ensino têm sido o componente mais importante de sua formação. [...] Em segundo lugar, embora as investigações sejam abundantes, não podemos afirmar que há conhecimentos sólidos sobre práticas de ensino, como elas se desenvolvem e que resultados alcançam. Em terceiro lugar, porque as práticas de ensino constituem o aspecto do programa de formação de professores mais destacados para estabelecer relações entre as escolas e a instituição de formação. Uma quarta razão é determinada pela necessidade de conhecer as características do professor eficaz, bem como relacionamento com os alunos na prática (tradução nossa).

Ainda de acordo com o quadro 5, pode-se constatar que adaptar-se à função é considerado como na perspectiva de um grau baixo de dificuldade, assim como adaptar-se ao espaço institucionalizado da SEC, que se revela como grau baixo ou nenhum, ou seja, não há dificuldade quanto à interação burocrática da instituição. Essa percepção está atrelada ao acompanhamento e supervisão do Orientador de Referência da SEC. Neste sentido, é ele – Orientador de Referência – quem faz a ponte, muitas vezes, do que está firmado institucionalmente e a atuação direta do Orientador na unidade escolar.

Outros aspectos podem ser destacados a partir dos fragmentos das respostas das Orientadoras de Escola quando relatam seus primeiros dias na unidade escolar na qual desenvolveriam sua nova função, revelando um pouco deste processo no qual vão delineando suas impressões e percursos.

Foi um grande desafio me dividir entre três escolas, precisava conhecer a equipe escolar, estabelecer vínculos e observar bastante (OE 3).

O início de minha trajetória foi intenso! Tempos de vivência em constante resiliência! Acredito que foi um dos períodos mais difíceis em que o exercício da paciência e da empatia fizeram parte do kit de sobrevivência no exercício da atribuição do cargo (OE 5).

Nestes breves relatos, observa-se que uma das dificuldades citadas se refere às condições de trabalho e à organização do tempo no exercício da função (como visto no quadro 5). As condições de trabalho, por sua vez, no início da atuação como OE, podem contribuir para que esta trajetória seja, no mínimo, desafiadora, demandando do OE muita resiliência para “sobreviver” no exercício da função. Segundo suas percepções, portanto, as Orientadoras de Escola entendem que, em função da sobrecarga de atribuições, têm necessariamente que lidar com as dificuldades de avaliar o aprendizado das professoras, dominar técnicas e instrumentos na condução do HTC e ainda oferecer alguma orientação àquelas que deles não participam, bem como preparar as formações.

Esse cenário de dificuldades também é observado no trabalho de Placco, Almeida e Souza (2012), quando se referem às condições de trabalho dos coordenadores, afirmando que “[...] a maioria declara que a carreira é boa pois proporciona qualidade, melhora seus ganhos, é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional” (PLACCO, ALMEIDA & SOUZA, 2012, p.11). Entretanto, ressaltam que o excesso de atribuições, bem como as exigências da Secretaria de Educação, corresponde à falta de tempo para o crescimento/aprimoramento profissional.

De maneira correlata, estes fatores apresentam-se nesta pesquisa evidenciando que, de forma geral, os problemas se assemelham quando se busca compreender o percurso formativo das Orientadoras de Escola, bem como suas condições de trabalho.

Mas há também pontos de dessemelhança; enquanto Placco, Almeida e Souza (2012) identificam, no curso de sua análise, a figura de um profissional que divide demandas de trabalho com os Coordenadores Pedagógicos, pois estes não são responsáveis pelo atendimento das famílias dos alunos no âmbito social. No contexto desta pesquisa, essa figura não existe mais, em específico no caso particular das creches, na Rede de São José dos Campos, onde havia a figura do Assistente Social que seria, antes, o responsável pelo atendimento às famílias, mas que, ao longo do tempo, deixou de existir em função de aposentadorias e da diminuição do efetivo de funcionários capacitados, bem como da ausência de concursos públicos com vagas para este fim. Notadamente, portanto, esta função de atendimento às famílias dos alunos passa, também, a ser assumida e acumulada pelo Orientador de Escola e pelo Diretor que desenvolve seu trabalho na creche.

Cabe esclarecer que o Orientador de Escola, muitas vezes, assume mais de uma unidade escolar, como é o caso de região – nesta vertente, ao assumir uma região, a Equipe de Liderança passa a responder por até três unidades escolares, o HTC acontece na sede, que geralmente é maior escola desta região⁸.

⁸ O que caracteriza como “região” é o fato de as escolas serem menores, geralmente um núcleo escolar com uma ou duas salas por período, uma segunda unidade um pouco maior e a sede, com seis ou mais salas por período, por exemplo. A distribuição da carga horária do Orientador de Escola deve contemplar as três unidades durante a semana, garantindo o HTC na sede, duas vezes por semana.

Frente às múltiplas solicitações, o formador se vê muitas vezes dividido entre aquilo que necessariamente são demandas da SEC e as de sua realidade na unidade. No fragmento abaixo, pode-se observar um pouco desta questão:

Durante a transição foi tranquilo, mas [não foi assim] ao me deparar com toda demanda, sem função específica, onde somente o trabalho administrativo deve ser realizado em parceria, enquanto o pedagógico fica unicamente em função da OE. Ainda tenho dificuldade em manter uma rotina de trabalho apenas na escola, preciso levar para casa (OE 22, complemento do pesquisador).

Neste confronto com as solicitações das atividades e obrigações cotidianas, o exercício da função de formador muitas vezes pode ser relegado a um segundo plano.

Os primeiros dias foram de encantamento com o espaço físico da escola, os desafios foram aparecendo diante das necessidades por conta da quantidade de crianças atendidas e número insuficiente de funcionários levando a desempenhar diferentes atribuições. A expectativa ficou por conta da organização de uma rotina que permitisse orientar o professor e acompanhar a sua prática. O dilema é sempre o mesmo, escolher entre desenvolver as atribuições de orientador e resolver a demanda de atendimento que se desenvolve no dia a dia. Nem sempre é possível priorizar a minha função (OE 14).

Destaca-se, neste relato, a contradição entre aquilo que a Orientadora entende como prioritário na função e as demandas que precisa atender no dia a dia da escola. O profissional engajado fará o seu máximo para “dar conta” dessas diversas demandas e, caso tenha uma boa parceria estabelecida com a Direção de sua unidade, como apontado por uma das Orientadoras, poderá somar esforços e dividir ações frente ao cotidiano escolar – competências estas que devem ser articuladas e sustentadas dia a dia.

No entanto, quando as demandas do cotidiano passam a comprometer as atribuições que o Orientador entende como essenciais à sua função, isto pode se tornar um *dilema*, como exposto pela participante. Contreras (2002) ressalta a dimensão moral da profissionalidade, observando que o comprometimento com aquilo que o sujeito julga importante e valioso na sua atividade profissional é inerente à relação educativa. Assim, quando o contexto institucional ou as condições do trabalho dificultam a realização de seus valores, isto pode dar origem a dilemas morais, pelo descumprimento daquilo que o profissional acredita que deveria realizar.

Ainda segundo Contreras (2002), essa dimensão moral da profissionalidade está relacionada à competência profissional, que proporciona o exercício de se assumir responsabilidades exercitando-as no dia a dia e evidencia uma autonomia na

qual possa fazer julgamentos que justifiquem as intervenções necessárias. A análise das dificuldades apontadas pela Orientadoras no início profissional, explicitada no quadro cinco, evidencia que os desafios ligados à sobrecarga e ao tempo no início da função afetam o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos que a nova função exige.

Outro aspecto que se destaca nos depoimentos refere-se à dimensão relacional no desempenho de uma função que remete, essencialmente, às relações interpessoais. Embora o estabelecimento de parcerias com os membros da escola – Diretor, Agentes Educadores, Estagiários e demais funcionários tenha sido apontado nos questionários com grau médio ou baixo de dificuldade, vários depoimentos relativizam esta posição, quando descrevem experiências na inserção profissional.

Os depoimentos traduzem entraves nas relações que se estabelecem, ou não, mediante este processo de inserção como apontado pela OE 4-GD.

[...] foi um fracasso total. Total. Um fracasso total. Eu me senti tão destruída no fim do ano, que eu não tinha forças para argumentar nada. Porque tudo foi ruim para mim nessa primeira escola. Foi muito difícil. Muito, muito difícil. Quando eu lembro assim de algumas coisas que eu passei, eu tenho vontade até de chorar. Porque eu fiquei muito fragilizada e não tinha ninguém para me ajudar, para pegar na minha mão e falar assim: olha, você precisa ser forte. Você precisa caminhar. Você precisa enxergar que não é com você. É com a função. É com.... sei lá, é com o Saci, mas não é com você. E realmente não era comigo. Porque eu... porque eu fiz amizades lá. Eu tenho amizades dessa escola até hoje. Mas foi muito complicado (OE 4-GD).

Por vezes, as relações estabelecidas não deixam claras as dimensões pessoais e profissionais relativas à função do Orientador de Escola e sentimentos como este, apontado pela OE 4-GD, evidenciam a solidão em determinado período neste processo de constituir-se formador de outros professores.

Mais adiante, ainda com vistas às relações estabelecidas, a OE 4-GD faz o seguinte apontamento:

Não é o conhecimento que faz o orientador. Não é o conhecimento, o teórico. Não é a teoria que faz o orientador. A teoria, ela é secundária. Você pode ser um bom orientador sem muitas teorias. Porque a teoria, você digita em algum lugar, ela vem para você. Você estuda também. Agora, o que faz mesmo o orientador, como a gente se torna orientador é a relação(OE 4-GD).

Neste sentido, quando da reflexão, a OE 4-GD cita que mais que o saber institucionalizado e disseminado frente às formações, as relações que se estabelecem tendem a garantir a continuidade dos trabalhos, uma vez que, necessariamente, são imperativas. As relações estabelecidas no dia a dia podem gerar frutos daquilo que se

semeia nas formações. Relações de respeito, apreço e outros valores podem estabelecer vínculos, os quais podem impulsionar os processos de formação.

O excerto a seguir revela a forma como as relações podem acontecer num dado contexto, segundo a percepção da OE 4-GD:

É tudo pessoal. A gente não pode levar para o lado pessoal. Mas acaba sendo muito pessoal. É do jeito que você leva essa relação, do jeito que você encontra a sua vida com a vida do professor. Porque nesse encontro, esse encontro, ele pode ser leve e ele pode ser pesado. Dependendo do seu jeito de entrar nesse encontro. Se você entra arrogante é de um jeito. Se você entra humilde é de outro (OE 4-GD).

Cuidar, portanto, das relações configura-se como elemento necessário às formas de ser e se desenvolver na profissão, desta forma:

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por uma lado, as condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Neste embate das relações, há de se ter em mente, que, como apontado tanto pelo excerto da OE 4-GD como Contreras (2002), as relações pressupõem uma dialética na qual se estabelecem condicionantes de influências múltiplas e mútuas. E nesta multiplicidade de influências, depara-se com a seguinte fala da OE 5-GD:

E eu me faço orientadora quando eu não sei. É na dificuldade que eu me faço orientadora. Que é no que me falta mesmo, em não saber. E aí como é que eu vou correr atrás disso? Para quem eu vou perguntar? Como é que eu vou mostrar também para essa pessoa que está vindo até mim com essa dificuldade? Eu não posso ajudá-la? Eu acho que eu não sei. Mas eu vou ajudá-la. Eu vou estar ali para estender a mão para ela. Eu vou compartilhar mesmo da busca junto com ela. Então eu perco muito tempo – que não é perda de tempo, mas eu não sei significar isso – eu invisto muito em relação humana na minha profissão. Então tudo que eu tenho que fazer, desenvolver, eu não faço antes de olhar para o humano mesmo e estabelecer e prever o conflito que aquilo vai gerar (OE 5-GD).

Fazer-se nas relações, observar, desenvolver um processo formativo no qual tenhamos que motivar as pessoas a querer mais, a sair do lugar comum, esta parece ser a tônica que pauta a fala da OE 5-GD e que, em sua trajetória, se vê projetando em pessoas mais experientes para aprender algo mais. Na continuidade de sua fala, faz menção a um item do questionário que indagava se o fato de estar na função de Orientadora de Escola era por *status*, ao que respondeu:

Então não foi status. Mas a gente encontra sim, muitas pessoas que tem muito a contribuir e pouca humildade. Olha quantas vezes eu também não critiquei um orientador. E eu jamais pensei nisso. Agora eu estou no lugar dele. Muitas vezes. E aí quando você falou... eu tive uma orientadora – isso eu faço questão de dizer [...] que me inspirou a não ser o tipo de pessoa que ela foi comigo. Porque ela me colocava para baixo. Nada do que eu fazia estava bom. Ms ao mesmo tempo, tudo que ela fazia ela pedia para eu fazer. E eu fazia – não porque ela pedia. Eu fazia porque eu estava aprendendo – eu via naquilo uma oportunidade de crescimento (OE 5-GD).

Novamente a questão das relações aparece, evidenciando que elas têm um peso significativo no processo de constituir-se formador, assim, tanto as experiências boas como as ruins, de alguma maneira, refletem naquilo que as Orientadoras de Escola se tornam enquanto profissionais.

Muitas vezes, desempenhar a função de Orientadora de Escola pode significar também que se desempenha um papel solitário como apontado no trecho abaixo.

E na função de orientação, eu sentia uma grande solidão. Sabe? Eu sentia uma grande solidão. Porque na escola eu não tinha mais lugar ali dentro daquele universo da escola, sabe? Eu me senti muito assim. Porque eu não tinha uma parceira que fosse bacana, que a gente se alinhasse e pudesse alinhar junto. Para os professores eu era a orientadora, que não era mais próxima deles. E para as famílias, para as crianças também não tinha muito mais, entendeu? Assim, então eu sentia uma grande solidão (OE 5-GD).

Muito embora as Orientadoras de Escola busquem estabelecer parcerias com seu grupo de trabalho, o isolamento ou o sentimento de solidão aparecem sob diferentes situações. No extrato a seguir, pode-se conferir a fala da OE 7-GD, quando se recorda de uma conversa com sua Orientadora de referência da SEC.

Mas você sabe que eu fiquei também nessa busca da parceira. Da parceira perfeita. E aí assim, [...] me falou uma vez, sabe? Você é sozinha. Nossa... aquilo tocou em mim sabe? Eu falei: eu sou sozinha? Aí eu falei: realmente, a gente é sozinha. Porque o grupo do professor tem o professor. As crianças têm as crianças. E o diretor... se você não tem uma parceria, e aí? Você vai largar mão? Você vai fazer o que da sua vida? Você tem que conviver. Você vai ter que conviver. Quando dá certo, tudo bem. Quando não dá? E quando não dá? Então isso, aprender a ser sozinha. Porque assim, você está sozinha e você não está; você está com todo mundo ali (OE 7-GD).

Neste extrato, a OE 7-GD reflete sobre a questão de se desenvolver um trabalho solitário, em especial quando não pode contar com a parceria da Diretora de Escola. Em muitas situações, o “conviver” é o que resta, mesmo sabendo que terá que aprender sozinha, ao mesmo tempo em que desempenha um papel com e no grupo. Transparece, ainda, que muito embora conviva nos diversos subgrupos escolares, sua atuação é solitária.

A questão do individualismo ou isolamento do trabalho docente tem sido destacada por diversos autores, entre eles Lima (2002), que discute os processos interativos na perspectiva das culturas colaborativas. O autor constata em suas pesquisas a escassa interação entre professores, e faz uma distinção nos tipos de interação observadas: “os que envolvem essencialmente conversas entre colegas e os que implicam uma atividade de prática conjunta” (LIMA, 2002, p. 67). Ele ressalta que as formas de interação colegiada mais complexas são minoritárias entre as relações escolares e destaca que superar o isolamento profissional no sentido de construir culturas de colegialidade não depende apenas da disposição dos agentes, envolve políticas educativas e a constituição de um ambiente escolar que favoreça a interação colegial.

Os relatos das participantes corroboram com esta posição, mostrando que as experiências são diferentes, conforme as escolas de ingresso se mostrem espaços mais ou menos favoráveis ao estabelecimento de relações de colegialidade. Mostram também que as condições de trabalho afetam particularmente o estabelecimento de relações favoráveis no ambiente escolar, conforme destacado no fragmento a seguir.

No início da minha trajetória profissional como orientadora de escola encontrei dificuldades, pois além de estreante na função, estava substituindo, então me apropriar da função demorou, embora tivesse apoio da minha orientadora da SEC, parceria com a diretora e receptividade dos professores e equipe, sentia-me insegura. Talvez por estar num lugar em que você não é/será a referência principal diante da equipe (por ser temporário) e isso implica em tentar seguir a linha do seu antecessor, sem muita mudança de como as coisas caminhavam, sem imprimir uma marca muito pessoal naquela função; um dilema que não me deixou à vontade, talvez porque havia (inevitavelmente) comparação com o trabalho anterior por parte da equipe, com falas do tipo: 'aquí sempre fizemos assim...' e a preocupação, de minha parte, de não passar 'por cima' de uma trajetória de condução do trabalho até então realizado pela minha antecessora. Mais tarde, quatro meses depois, quando assumi uma escola que ficaria definitivamente sob minha orientação, senti-me mais segura para realizar um trabalho com autonomia. Mas, sem dúvida, substituir alguém foi uma das experiências mais interessantes, desafiadoras e cheia de aprendizagens que já me aconteceu, deu-me suporte para seguir com mais sabedoria (OE 25).

As comparações são inevitáveis ao se assumir um posto no qual um outro profissional desempenhava um trabalho há muito tempo, sendo referência para o grupo. A declaração da participante evidencia uma questão importante na inserção profissional, o fato de passar a ocupar um espaço institucional no qual as normas, as regras de atuação e os comportamentos já estão constituídos.

Nesse mesmo sentido, surgem outros relatos que dizem respeito às Orientadoras de Escola que assumem a coordenação de escolas da rede conveniada – CEDIN e CECOI, nas quais apenas o Orientador de Escola é profissional da Rede Municipal de Ensino, como citado anteriormente. O depoimento a seguir diz respeito a esta questão relacional das e nas instituições.

As maiores dificuldades foi ter que orientar professores que trabalhavam com berçários sem eu nunca ter atendido essa faixa etária, e ter ido parar em uma instituição da rede parceira... CEDIN, me sentia totalmente à parte da SEC pois as formações e reuniões eram totalmente separadas. Me sentia isolada (OE 34).

Observa-se que o fato de ter sido alocada em uma escola da rede conveniada, atuando em um nível de ensino pouco familiar e com menos apoio dos Orientadores da Secretaria, tornou muito mais difícil o processo de inserção da OE.

Foi um período bastante tumultuado, precisava ser aceita pelo grupo e conquistar sua confiança. Ao mesmo tempo MUITAS atribuições se revelavam dando a impressão de que eu não iria dar conta de desempenhar a função em sua integralidade. A Diretora já tinha uma trajetória na escola e foi necessário um período de adaptação para que a parceria acontecesse. A construção de vínculos de confiança com a Coordenadora Pedagógica também levou algum tempo o que, posteriormente, facilitou a evolução dos trabalhos. Tudo isso aconteceu concomitante a busca de conhecimento e domínio do conteúdo a ser desenvolvido junto aos professores, estagiários, ADIs, comunidade etc, além de estar em processo de aprendizagem de elaboração de planos de formação e condução dos HTCs (OE 38, ênfase da participante).

Tardif (2000) destaca a importância das condições institucionais para o exercício profissional, o que inclui os apoios encontrados e um vínculo estável de trabalho. O autor observa que:

O trabalho não é um primeiro objeto que se olha, mas uma atividade que se faz, e é realizando-a que os saberes são mobilizados e construídos. Esse enfoque considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “co-evoluem e se transformam” (TARDIF, 2000, p. 11).

A análise aponta que as condições do trabalho a ser desenvolvido constituem um desafio a ser vivenciado a cada dia pelas Orientadoras de Escola. Adaptar-se à função, priorizar aquilo que lhe é inerente e, dentro do possível, inserir-se nos espaços escolares como membro ativo do trabalho pedagógico revelam-se como parte de um caminho a ser trilhado e conquistado. Neste sentido, a seguir, serão abordados aspectos relativos à construção dos conhecimentos e das estratégias que emergem das dificuldades.

5.2.1 Construção dos conhecimentos: desafios e estratégias

Se as dificuldades são inúmeras, o período inicial na função é também um processo de intenso aprendizado. Ao descreverem o percurso de inserção na função de Orientadora, as participantes buscam maneiras de enfrentar os desafios iniciais. Os depoimentos revelam múltiplos aspectos desse processo, mostrando como elas desenvolvem estratégias de enfrentamento das dificuldades e, dessa maneira, constroem os conhecimentos necessários ao exercício profissional.

Quando as participantes refletem sobre as estratégias para superação das dificuldades iniciais emerge frequentemente nos relatos a dimensão relacional. Coerentemente com os dados que indicam a questão das relações como uma dificuldade no início profissional, as Orientadoras revelam a atenção ao estabelecimento de novos vínculos como forma de enfrentamento dessa dificuldade. O trabalho empático, visando a confiança do grupo e o estreitamento dos laços afetivos e profissionais, mostrou-se essencial no aprendizado profissional.

Neste entendimento,

[...] o colocar-se no lugar do outro, é também recurso fundamental para levar ao crescimento. Ser capaz de tomar o lugar de referência do outro, sem no entanto esquecer que é do outro, é condição imprescindível a uma relação interpessoal promotora de crescimento (ALMEIDA, 2001, p. 76).

Como ressalta a autora, a postura acolhedora, não impositiva, com escuta e olhar atentos, tendem a facilitar esse processo. É preciso, portanto, cuidar das relações para que o trabalho possa fluir e, desta forma, estreitar laços de confiança e trabalho em grupo. Os fragmentos a seguir retratam um pouco mais desse processo de construção das relações interpessoais e sua importância no aprendizado profissional do orientador.

Foi um grande desafio, porém recebi apoio da Orientadora de Ensino e contei com ajuda da parceira de equipe. Levou um tempo para conhecer e conquistar o grupo que se encontrava bastante resistente, mas foi uma trajetória de muito aprendizado profissional e pessoal (OE 26).

Meus primeiros dias de orientação foram destinados a observação, diagnóstico do meu grupo, identificação das necessidades e escuta ativa das expectativas além de uma postura de compromisso com devolutivas, prazos e documentação para servir de exemplo do que eu necessitaria desenvolver (OE 33).

Nesta perspectiva, é possível destacar que ambas Orientadoras necessitaram de um tempo para se situar no espaço-escola e conhecer a equipe com a qual desenvolveriam seu trabalho, buscando formas de ser e estar na função. A formação de vínculos estruturantes para o trabalho se constitui em tempo e processo de aprendizagem específicos para o desenvolvimento da função. Assim,

[...] o modo de constituir as relações que, ao buscar nelas determinadas qualidades, supõe um processo de aprendizagem das formas concretas pelas quais, em cada contexto, deve se resolver o próprio papel profissional [...] é uma forma de constituição e de vivência da própria identidade como docente, na busca e construção das relações profissionais que são consequentes com as finalidades educativas (CONTRERAS, 2002, p. 212).

As parcerias e as estratégias desenvolvidas ao longo da atuação profissional constituem parte fundamental de apropriar-se da função para assim desempenhá-la da melhor forma possível.

Destaca-se, a seguir, algumas das estratégias utilizadas pelas Orientadoras de Escola na superação dos desafios iniciais da função:

Me aproximei do grupo, busquei informações na documentação da escola, ampliei as parcerias com orientadores mais experientes e recorri muito a minha orientadora de ensino (OE 1).

Observação das ações e atitudes dos profissionais em Educação. Diálogo com o grupo. Entrosamento e envolvimento na rotina com o grupo. Atuar com o grupo de uma forma respeitosa. Valorizar a equipe docente pelas conquistas e avanços com as crianças durante a realização do trabalho (OE 5).

Penso que o estabelecimento de parcerias com diversos segmentos foi uma das estratégias mais assertivas: parceria com a diretora de escola, com a orientadora de ensino de referência, com os funcionários da unidade e com funcionários de outras unidades também (OE 11).

Aprimoramento na formação; parceria com outras orientadoras; construção de vínculos com a equipe (OE 13).

As parcerias e a busca por informações parecem ser a tônica desses fragmentos, revelando a importância atribuída pelas formadoras ao conhecimento do espaço escolar e o estabelecimento de vínculos com os diversos atores que interagem nesse espaço, como forma de inserção no novo contexto profissional. Este sentimento de pertença e construção de uma identidade do “grupo escola” são elementos que o fortalecem, fazendo-o avançar. Assim, “essas noções estabelecem uma ligação explícita entre o espaço da formação e do ambiente da atividade que torna a formação

significativa, principalmente, em formação de adultos, o ambiente profissional” (BARBIER, 2013, p. 23).

Outrossim, a mudança de comportamento, a postura, as falas e o desenvolvimento do trabalho são elementos constitutivos do processo desencadeado pela formação. Torna-se necessário, assim, este olhar mais aprofundado das e nas relações sociais que são desenvolvidas no “grupo escola”.

Algumas estratégias dizem respeito à própria postura do formador frente ao grupo de professores como destacamos a seguir:

Primeiro a adoção de uma postura de respeito pelo que vinha sendo feito pelas professoras, evitei estabelecer grandes mudanças, preferindo conhecer, estabelecer vínculo e então sugerir novas possibilidades. Outra estratégia é a confiança de ter experiência de quase 10 anos de Rede Municipal e Estadual, confiança de saber fazer bem o trabalho pedagógico, colocando esta experiência como exemplo e me colocando como parte do grupo (nós vamos fazer, nós professores pensamos assim, nós fazíamos de tal maneira e nossas reflexões tem nos levado a repensar...). Acreditei no início do trabalho e acredito que, embora o Orientador seja o PARCEIRO mais experiente, para ser ouvido de fato é preciso que nunca se desligue de sua função essencial, de ser professor (OE 17, ênfase da participante).

Escuta do grupo de professores e educadores, procurando entender seus pontos de vista, realizando assim diagnóstico de suas expectativas e saberes, para depois mediar estudos que viessem a contribuir para a prática pedagógica (OE 25).

Estratégia de escutar e dar encaminhamentos efetivos, me colocar como parceira de sala de aula indo nas salas acompanhar as dificuldades e sugerindo soluções executáveis. Além da transparência nas ações e do desenvolvimento de dinâmicas pautada em valores (OE 33).

Muito estudo e pesquisas por conta própria; realização de cursos pontuais; participação comprometida nas formações realizadas pela SEC; troca de experiências com parceiros mais experientes e visitas a UEs que representavam um bom modelo foram sempre oportunidades muito ricas; desenvolver escuta e olhar atento para conhecer ("ler") o grupo percebendo seus anseios, expectativas, características além de desenvolver uma relação ética, de confiança, respeito e parceria com todos; Equipe Gestora afinada! (OE 38).

Clara é também a menção que a participante faz durante a fala – parceiro mais experiente e essencialmente ser professor – aspectos que colaboram sobremaneira na função do Orientador de Escola.

Além do comprometimento para com as necessidades individuais, o acompanhamento da prática revela o respeito para com o outro, para aquilo que já foi construído pelo grupo, realizando dinâmicas pautadas em “valores” e pensando em

estratégias que sejam “executáveis”, no sentido de serem reais e bem próximas das necessidades do outro. Vaillant e Marcelo (2001, p.18) ressaltam que:

Para que uma ação de formação ocorra é preciso que mudanças possam ocorrer, através de uma intervenção para a qual haja participação consciente da formação, bem como uma vontade clara de ambos os atores do processo de alcançar os objetivos declarados. [...] é a inter-relação entre pessoas que promove contextos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento complexo dos indivíduos que formam e que são formados (tradução nossa).

Enquanto o distanciamento da sala de aula e o assumir múltiplas funções causam certo desconforto para algumas Orientadoras de Escola, ao mesmo tempo observa-se a construção de novas relações, como a proximidade criada com o grupo de professores, como pode-se observar a seguir.

[...] O professor está reclamando o tempo todo da limpeza da sala. É um problema que o diretor teria que ir lá resolver. Mas em certo momento é uma coisa que está atrapalhando a prática dele. Porque ele não aguenta mais falar daquilo. Ele vem. Aí você vai, por conta do professor e por conta daquela criança que está lá. Então eu estava pensando nisso hoje: o quanto que eu sou mais próxima dos professores. O quanto que o orientador é mais próximo. Por conta dessa nossa formação. Terça e quinta a gente está lá o tempo todo. Então quando eu falo do meu professor, eu estou falando, talvez, de um posicionamento, de um lugar diferente do diretor (OE 6-GD).

Ao deixar transparecer a proximidade maior que tem com seu grupo de professoras comparativamente à atuação da Diretora de Escola, a Orientadora indica um aspecto interessante relativo ao HTC semanal, observando que a existência desses momentos destinados à formação promove um maior conhecimento e mais aproximação com o grupo de professores. Os aprendizados são múltiplos e variados e exigem do Orientador de Escola uma postura que vise a autoformação ao mesmo tempo em que planeja suas formações junto aos professores e demais profissionais de sua unidade escolar.

Outro aspecto destacado nos depoimentos das participantes é a importância dos apoios no enfrentamento dos desafios do início na função, como se observa nos excertos a seguir:

Eu estava substituindo uma Orientadora de escola em licença maternidade. Meu grande apoio foi a diretora que era minha parceira na época, pois vi a minha orientadora de ensino de referência pouquíssimas vezes no período em que estive nessa escola. Após essa experiência, quando assumi uma escola como gestora de fato, tive Orientadoras de ensino super parceiras, presentes, que me ajudaram muito (OE 7).

Desde o processo seletivo em quatro etapas, era notável o que se esperava de um orientador. Ao assumir uma licença maternidade, pude ter a orientadora comigo na escola por uma semana até que a mesma entrasse de

licença por quatro meses, garantindo a transição. As formações semanais e assessorias das coordenadoras garantiram um trabalho de qualidade na instituição (OE 38).

Evidencia-se, nos relatos, a importância de contar com um parceiro mais experiente neste momento de início da função, ainda que seja por um curto período de tempo. No entanto, poucas Orientadoras apontaram essa possibilidade. Nesse sentido, em seu depoimento, a OE 6-GD pontua o quanto sua Orientadora de Ensino lhe serviu de inspiração no âmbito da escola:

A gente tem que ir pela admiração. As pessoas têm que admirar a gente pelo que a gente faz; pelo que a gente é. E assim, como a [...] era uma pessoa muito quieta, muito reservada. Não era uma pessoa expansiva, você via. Mas quando ela conversava com a gente, tinha uma sabedoria, uma luz. E parecia que quando ela ia na assessoria nas escolas, ela estava ali, sabe? A gente não ficava assim, angustiada, porque ela está aqui observando minha prática. Se sentia à vontade, por conta da confiança que ela passava para a gente, no trabalho. Então assim, as formações dela eram muito assim... então eu vejo, eu me espelho muito nela e nas ações, o que não devo fazer, nos modelos ruins. Então os modelos ruins também foram difíceis de superar (OE 6-GD).

Neste extrato, a participante faz menção às assessorias no âmbito da escola, quando a Orientadora de referência da SEC visita a unidade para realizar instruções, fazer o acompanhamento da prática, alinhando as propostas da escola com a concepção da Rede.

Como ressaltam Tardif e Raymond (2000), a inserção na carreira corresponde também a um processo de socialização que requer do profissional adaptar-se e compreender as expectativas, as práticas e as rotinas, explícitas ou implícitas, construídas pelos atores que os precederam naquele espaço.

A institucionalização da carreira denota o fato de que se trata de uma realidade social e coletiva, que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória ou uma trajetória sensivelmente idêntica. Pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação. Essas normas não se limitam a exigências formais relativas às qualificações dos membros de uma ocupação. Elas abrangem também atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF; RAYMOND, 2000, pp.224-225).

Os dados indicam que contar com referências pessoais e profissionais oferecidas por colegas mais experientes mostra-se fundamental na socialização

profissional das Orientadoras quando iniciam na função, especialmente quando se considera que o papel do Orientador ainda não está suficientemente claro para os diversos atores escolares. Estes apontamentos vão no mesmo sentido da pesquisa de Oliveira (2018), quando destaca o papel da própria experiência e do apoio de parceiros mais experientes no enfrentamento dos desafios de inserção em um novo espaço de atuação profissional.

Esses apoios podem ser buscados também interpares, no próprio grupo de Orientadoras de Escola. O grupo mantém contato via e-mail coletivo e WhatsApp, ferramentas que conferem um pouco de unidade, cumplicidade e apoio entre os orientadores, minimizando o aspecto solitário da função, como pode-se observar no extrato abaixo.

Mas essa questão da relação, da identidade que a gente perde, eu acho assim, que essa questão assim, por exemplo, da tecnologia agora, que a gente tem o grupo das orientadoras, que a gente caminha assim, muito junto ali, eu acho que ajuda bastante, sabe? Nossa... pelo menos para mim me ajuda muito, aquele contato nosso ali, de trocar, conversar e uma apoiar a outra ali. E assim, devolve um pouco essa relação de cumplicidade ali para a gente (OE 5-GD).

As análises de Lima (2002), ao discutir o papel das culturas colaborativas, ajudam a compreender a importância dessas parcerias como elementos de inserção no grupo e identificação com a função. Segundo o autor,

[...] definir cultura como padrões de significado e de ação implica conceder um lugar importante às questões de *interacção* e de *interdependência* no estudo das culturas profissionais dos professores. A importância de examinar estas culturas do ponto de vista da interacção social decorre do facto de elas especificarem um modo *dominante* e *legítimo* de relacionamento profissional entre os docentes (LIMA, 2002, p. 18, grifos do pesquisador).

É interessante destacar o recurso às tecnologias de comunicação favorecendo o trabalho colaborativo, no qual os diversos atores podem trocar, somar, tirar dúvidas, montar materiais, entre outras atividades. Ainda que não se possa falar em trabalho colaborativo no sentido amplo, pode-se falar em culturas operacionais nas quais as pessoas desempenham seu trabalho profissional e, nesta perspectiva, a maior relevância seja talvez, o fato de não se desenvolver um trabalho isoladamente. Lima discorre que:

[...] como resultado da exposição a um contexto específico de trabalho e da construção de respostas comuns a circunstâncias semelhantes, os professores partilham sentimentos e pensamentos comuns sobre o seu

trabalho e manifestam comportamentos similares com relação a estes (LIMA, 2002, p. 20).

Outrossim, a demanda pelos chamamentos ocasionados, tanto em função da SEC, quanto da própria unidade, constitui condicionamentos nos quais as Orientadoras de Escola ora sentem a necessidade de se unir, para desta forma se fortalecerem e se ajudarem, e ora tendem a desenvolver seu trabalho isoladamente no âmbito de suas unidades escolares.

Esses desafios contextuais apontam para a importância da atuação da Orientadora de Referência da SEC, enquanto profissional mais experiente e mediadora neste momento de transição – da sala de aula para a orientação – aspecto este que se aprende na prática, realizando múltiplas tarefas, dando mais atenção àquilo que se torna mais importante em determinados momentos frente à rotina diária.

As Orientadoras de Escola vão construindo seus saberes, paulatinamente, ao pensarem em estratégias que poderão pôr em prática com seu grupo de professores e demais funcionários da unidade escolar. Tais conhecimentos são adquiridos ao longo deste caminhar frente à Orientação. A relevância destes conhecimentos afeta de maneira distinta cada Orientadora de Escola, mesmo porque possuem experiências diferentes, estão em localidades regionais com características próprias e, neste entendimento, as estratégias acima descritas dizem respeito à realidade de cada uma, muito embora assemelhem-se.

As relações interpessoais mostram-se essenciais nesse processo formativo, na compreensão da ação do outro e na reflexão sobre o próprio processo de constituir-se formador e emancipar-se enquanto pessoa e profissional. Concretamente, podemos inferir que a função se dá nas relações e nos modos como estabelecemos os vínculos com os demais atores que compõem este cenário.

Os depoimentos vão ao encontro das posições de Tardif (2000, p. 15) quando ressalta que os saberes profissionais são personalizados e situados. São personalizados, porque são apropriados e reconstruídos pelos sujeitos ao longo de sua vida e de suas experiências: “Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p.15). Ao mesmo tempo, segundo o autor, esses saberes são situados:

[...] construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. Em outras palavras [...] eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender (TARDIF, 2000, p. 16).

Os dados apontam diferentes percepções e perspectivas que permitem entender a inserção profissional de cada Orientadora como um percurso inicial singular, trazendo as marcas de sua personalidade e de sua experiência anterior. Ao mesmo tempo, observa-se que essas experiências são situadas, ou seja, condições de trabalho mais ou menos favoráveis fazem diferença na inserção e na construção do conhecimento profissional das Orientadoras.

5.3 O que as Orientadoras de Escola contam sobre seu percurso: desenvolvimento profissional, saberes e estratégias que apoiam as formadoras

Uma vez exploradas as questões de iniciação profissional, será analisado o desenvolvimento profissional como percurso das Orientadoras de Escola em exercício. O ponto de partida para tal empreita é a compreensão das OEs a respeito dos elementos que contribuem para um bom desenvolvimento da prática. Esse olhar, informado pelas referências que construíram sobre o exercício da função, pode colaborar para compreender os problemas, os desafios – e o grau dos mesmos – e o que mais as preocupou ao longo do processo, bem como o movimento desencadeado, em termos de estratégias, para transpor os obstáculos.

Na sequência serão focalizados os diversos aspectos que influenciam na atuação e no desenvolvimento profissional das Orientadoras, que emergem nos relatos: as possibilidades formativas, institucionais ou informais, como as formações em serviço⁹ e os cursos buscados a partir de iniciativa própria; o papel da experiência e das relações interpessoais na constituição do conhecimento profissional; e os apoios encontrados. O intuito subjacente à apresentação desses aspectos é explorar e compreender os saberes e as estratégias que compõem o percurso e o desenvolvimento profissional das OEs.

⁹As formações em serviço referem-se, mais especificamente, às reuniões setorizadas. Estas acontecem no CEFE – Centro de Formação do Educador, espaço destinado tanto às formações como a eventos de educação para toda a rede. As reuniões setorizadas visam formar o Orientador de Escola para executar um trabalho em rede, ou seja, coerentes às diretrizes da SEC, previamente definidas pelo grupo de referência.

Quando perguntadas sobre o que consideravam como “um bom desenvolvimento de sua prática”, as respostas das participantes revelaram elementos bastante variados.

Quadro 6 - A função de O.E. e os elementos que caracterizam um bom desenvolvimento da prática

Característica de um bom desenvolvimento da prática – 38	
- Observação em sala de aula	- Devolutiva e suporte aos professores
- Diálogo com o grupo de professores buscando melhores estratégias formativas	- Assessorias
- Formação em serviço	- Registro da prática
- Diagnóstico dos professores	- Organização da rotina/embasamento teórico
- Empenho e dedicação	- Reflexão e mudança de práticas
- Despertar o conhecimento	- Acompanhamento sistemático da prática
- Estabelecer parceria com os professores	- Formações que repercutem na prática do professor
- Estudar/pesquisar	- Enxergar novas possibilidades e trazer reflexões que resultem em aperfeiçoamento da prática
- Compreensão do percurso profissional do professor	- Otimizar o tempo
- Interação e troca de conhecimento entre o grupo de professores	- Orientar os professores
- Formação com as professoras	- Assessoria e atendimento ao professor iniciante
- Oportunizar aos professores repensar a sua prática	- Acreditar no potencial (professor e alunos) garantindo a felicidade das crianças

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

De acordo com os dados obtidos, o que caracteriza um bom desenvolvimento da ação prática está muito relacionado com as atribuições do Orientador de Escola: o acompanhamento da prática do professor; a busca por melhores estratégias formativas perante o grupo; a formação em serviço dedicada ao professor; a autoformação; oportunizar momentos nos quais os professores possam realizar trocas, refletir sobre sua atuação em sala de aula de tal forma que a transposição didática possa acontecer gerando um ambiente no qual os alunos sejam os maiores beneficiados.

Frente aos apontamentos, aparecem ainda assessoria e atendimento ao professor iniciante, que a depender de sua formação inicial demanda uma formação

em paralelo, ampliando aquelas obtidas por meio do HTC, que acontece duas vezes na semana.

Desta maneira, os apontamentos refletem sobre como “desenvolver-se profissionalmente” pensando nos aspectos que colaboram com o desenrolar da ação prática, frente ao cotidiano laboral das Orientadoras de Escola.

A caracterização de uma função bem sucedida, segundo as respostas das participantes, oferece indicadores das dificuldades por elas levantadas nesse percurso e as potências identificadas para o desenvolvimento profissional.

Quadro 7 - O que favorece e o que dificulta o processo de constitui-se formador

O QUE FAVORECE	O QUE DIFICULTA
- Acreditar no trabalho em rede /comprometimento com o trabalho	- Gestão do tempo, às demandas heterogêneas demais, não podendo focar numa determinada faixa etária, aos desafios da gestão escolar assumindo responsabilidades e atividades que interligam o fazer pedagógico, mas que não fazem parte da função, em garantir que os professores recém formados que estão chegando nas escolas (formação precária às vezes) desenvolvam um bom trabalho, etc.
- Acolhimento/Troca de experiências entre pares/ Formação constante/motivação pessoal	- Falta de formação inicial, nos primeiros meses de função, o acúmulo de atribuições, a solidão dos primeiros anos/Falta de funcionários e falta de formação destes/Falta de materiais
- A capacidade de se relacionar de forma harmônica com todos da equipe escola, ser pesquisador da própria prática, estar aberto ao novo, replanejando quando necessário, saber onde buscar as informações, ser proativo e ter propriedade para falar	- Não ter clareza para se comunicar, não interagir e não se relacionar bem com a equipe, ser acomodado e fechado para mudanças.
- O movimento de pensar propostas formativas apoia a nossa própria construção formativa/ Pautas realizadas coletivamente pelos orientadores para as formações falando uma mesma linguagem favorece esse processo principalmente para quem está começando	- Falta de alinhamento nas práticas das unidades escolares visto a inexperiência do grupo atual. (Muitos novos que mal passaram pela experiência de sala de aula)/falta de tempo para preparação das formações
- Grupo de orientadores e apoio da SEC	- Falta de formações mais específicas, que promovam a pesquisa e estudo sobre os temas que realmente sentimos ser necessários e o pouco tempo disponível para estudo na unidade escolar/Diversas demandas da escola

O QUE FAVORECE	O QUE DIFICULTA
- Estudos e troca de experiências, contato direto com as colegas orientadoras e orientadoras de ensino	- Conciliar os estudos e a demanda de trabalho na jornada de trabalho (tempo), tornando muito difícil acompanhar a prática pedagógica das professoras nas duas unidades (região).
- Rede alinhada; as formações setorizadas; a disponibilidade de materiais de pesquisa na própria unidade	- Excesso de intercorrências na escola que muitas vezes roubam o tempo de pesquisa e sistematização; assumirmos atribuições que não são nossas; convocações e ações de última hora que atrapalham a nossa organização.
- Contato entre os pares; redes sociais	- Gestão do tempo, pois por mais que me programe, para cumprir meu real papel na escola, a cada dia aparece novas funções e até responsabilidades
- Diretrizes definidas pela SEC e o conhecimento e trajetória construídos historicamente sobre Educação pelos profissionais	- Sobrecarga de trabalho administrativos que suga o nosso tempo, nos sobrecarregando e não possibilitando tempo para estudo na U.E.
- Reuniões setorizadas e a constante atualização de propostas	- Falta de estratégias claras e mais objetivas para atingir novas metas ou executar novas propostas e unidade de concepções na Rede Municipal.
- Interesse em aprimorar minha prática, formações setorizadas, busca autônoma por conhecimento, troca de saberes com colegas de outras escolas	- Momentos de estudo mais aprofundados, de grupos de estudo, o excesso de pedidos de documentos com prazos curtíssimos, a necessidade de cumprir funções que não são da função do OE
- Estrutura oferecida, as formações e a seriedade com que a Educação Infantil é tratada pelo Município	- Falta de tempo para estudar e aprimorar meus conhecimentos, paramos muito na escola para resolver problemas que não estão diretamente ligados à função de Orientador.
	- Períodos que ficamos sem formações periódicas por parte da Secretaria de Educação ou quando não é permitido nos reunir com os nossos pares
	- Ficar à disposição de vontades políticas, encarando várias mudanças quando ocorrem trocas de partidos políticos no poder; inclusão escolar: ainda há muito o que caminhar para entender e trabalhar de acordo com as necessidades de cada aluno incluso.

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

A partir destes fragmentos apontados no quadro anterior, pode-se constatar quais os elementos elencados de maneira positiva como constitutivos do perfil

característico da função de Orientadora de Escola. Aspectos como: comprometimento com o trabalho; reconhecimento da função; formação via reunião setorizada ofertada pela SEC; bom ambiente de trabalho na unidade escolar; pautas construídas coletivamente pelos OEs a partir das reuniões setorizadas. Além desses aspectos, são considerados relevantes no percurso de aprendizado profissional as redes sociais estabelecidas, bem como a autoformação.

Em contrapartida, há a eleição de pontos negativos que também, segundo as participantes da pesquisa, caracterizariam esse processo de construção identitária por meio do qual um professor se torna formador na Rede Municipal. Neste aspecto, são elencados: a gestão do tempo; o não alinhamento de algumas unidades na pessoa do OE – não seguir orientações e realizar as devidas formações; falta de formação inicial e continuada – diferente das formações pontuais com objetivos claramente definidos pela Rede; falta de tempo para estudos na unidade escolar; ditames políticos partidários que acometem as diretrizes educacionais no Município.

O papel do Orientador de Escola vai se delineando, assim, sob diversas facetas, nas quais aspectos favorecedores e dificultadores convivem e marcam as experiências vivenciadas pelas Orientadoras de Escola, representando possibilidades de aprendizado e sendo, desta forma, elementos constituintes de seu percurso formativo.

Ainda com relação ao processo que orienta o desenvolvimento profissional, configuram-se aspectos mais específicos à atuação da Orientadora de Escola no que tange às suas necessidades e especificidades inerentes à função. A este respeito, foram coletados dados que compõem esta prerrogativa, a partir da visão do que as Orientadoras de Escola demonstraram neste transcurso.

Quadro 8 - Grau de problemas/desafios no decorrer do desenvolvimento profissional

GRAU PROBLEMAS/DESAFIOS				
Itens norteadores	Nenhuma	Baixo	Médio	Alto
<i>Preparo pedagógico para atuar como Orientadora de Escola</i>	05	15	16	02
<i>Apoio da instituição (SEC) para capacitações</i>	07	15	14	02
<i>Domínio de técnicas e instrumentos para gerir as formações</i>	03	13	20	02
<i>Lidar com os professores tanto nas formações como em atendimentos individualizados</i>	03	14	21	---

GRAU PROBLEMAS/DESAFIOS				
Itens norteadores	Nenhuma	Baixo	Médio	Alto
<i>Obter apoio de colegas mais experientes na função de OE</i>	14	09	09	06
<i>Adaptação à função de Orientadora de Escola</i>	07	19	09	03
<i>Adaptação ao espaço Institucionalizado da SEC</i>	12	16	08	02
<i>Outros</i>	---	---	---	---

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Problematizando os dados obtidos, pode-se observar que o domínio de técnicas para gerir as formações aparece diretamente correlacionado com a necessidade de lidar com os professores, tanto nas formações como em atendimentos individualizados. Aspectos estes que merecem especial atenção, pois dizem respeito, diretamente, a uma das funções das Orientadoras de Escola. Neste caminhar, o apoio institucional é de suma importância, pois é nas reuniões setorializadas via SEC, que estes subsídios são disponibilizados às Orientadoras de Escola.

O formador pode se imbuir de ações as quais possam subsidiá-lo com relação aos processos formativos. No entanto, como destaca Dominicé (1983 *apud* SNOECKX, 2003, p. 32):

A formação não pode ser dada, nem transmitida, nem oferecida nos catálogos. Ela pertence exclusivamente àquele que se forma. Qualquer que seja o grau de dependência em relação aos apoios externos, às vinculações institucionais ou às características econômicas, sociais e culturais, cada um forja sua biografia e dá-lhe forma.

É neste contexto que se evidenciam alguns elementos especialmente relevantes na composição do percurso de desenvolvimento das Orientadoras, quais sejam: os processos formativos institucionalizados, a autoformação, as relações interpessoais e colaborativas. No entanto, é a experiência das OEs no exercício da função que articula e dá sentido aos demais elementos constitutivos do desenvolvimento profissional, como se discute a seguir.

5.3.1 A construção do percurso iluminada pela formação e autoformação

Ao descreverem seu percurso enquanto formadoras, observa-se que, é a partir dos desafios da atuação profissional, que as Orientadoras de Escola buscam

estratégias para melhorar sua atuação na função. Percebe-se, na leitura das falas das participantes, que atrelado ao desenvolvimento profissional está a necessidade de mobilizar saberes relacionados ao fazer cotidiano, como se verifica em alguns fragmentos a seguir, reveladores de algum incidente e/ou situação profissional motivadora.

A avaliação de minha atuação como orientadora me ajudou a refletir e melhorar como pessoa e como profissional (OE 1).

Minha Orientadora de Ensino me ensinou muito e marcou minha carreira profissional. Devo a ela a maior parte do meu desenvolvimento profissional, pois ela me desafiava a melhorar e me cobrava sempre o meu melhor (OE 2).

A falta de empatia de alguns funcionários quanto à minha atuação. Isso me ajudou a buscar aprofundar meus conhecimentos, fundamentar minhas ações e posturas, resultando num fazer pedagógico estruturado e menos intuitivo (OE 7).

Formação do ¹⁰NEP, (fundamental para lidar com os conflitos do cotidiano com todos segmentos da comunidade escolar). Formação com especialistas sobre o Brincar na Educação Infantil, formação sobre o PPP¹¹, PNAIC e BNCC (OE 8).

No meu primeiro ano como orientadora de escola, vivi um movimento de 'resistência' muito grande por parte dos professores da unidade. Penso que somente o estabelecimento de parceria com a diretora e orientadora de ensino de referência da época é que foi possível contornar a situação da melhor maneira (OE 11).

Falta de autonomia para gerir devolutivas referentes ao atendimento à comunidade. A equipe geralmente não é considerada em suas necessidades, ou seja, todos os encaminhamentos precisam ser feitos para não desagradar os munícipes mesmo quando não estão com a razão (OE 13).

Os dados revelam que os desafios identificados no início da carreira ainda se mostram como dificuldades após os anos de exercício na função, mas as Orientadoras são sustentadas, agora, pela maior experiência, que favorece a compreensão da complexidade do trabalho e impulsiona na busca por soluções para os problemas. Portanto, evidencia-se, em diversas falas, que as parcerias são de suma importância para o desenvolvimento profissional das Orientadoras de Escola. A busca pela autoformação também se mostra relevante nesse movimento de aprendizado

¹⁰ NEP – Núcleo de Educação para a Paz – Formação realizada com especialistas e professores da Rede Municipal.

¹¹ PPP – Projeto, Político e Pedagógico; PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa; BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

profissional, como apontado pela OE 8, ao referir-se ao NEP – Núcleo de Educação para a Paz, como forma de tratar os conflitos que nascem das relações no cotidiano escolar. Outras características delineiam o perfil deste profissional que aprende a lidar não somente com os aspectos formativos/pedagógicos de seus professores e alunos, mas desenvolve uma perspectiva crítica sobre as questões da realidade escolar. Notadamente, a OE 13 aponta a pouca autonomia exercida na função, em especial quanto à política adotada pela SEC e sistematizado no pensamento: não desagradar ao munícipe, mesmo quando este parece não ter total razão sobre os fatos.

Esse processo é analisado por Tardif (2013, p. 88), a partir de pesquisas sobre a construção dos saberes pelos professores ao longo da carreira:

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura esta ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções.

Observa-se este sentimento de maior segurança e maturidade no depoimento a seguir:

No início sentia que tudo o que me perguntavam, precisava ter uma resposta minha imediata, agora depois de tantas conversas com minhas orientadoras de ensino e conselhos de colegas mais experientes, consigo refletir sobre as perguntas e retomar as questões posteriormente, mas então de forma coerente e sempre que possível, de maneira formativa (OE 19).

Esta maior segurança no exercício profissional favorece também o maior envolvimento na atuação enquanto formadora de professores. É possível acessar a compreensão sobre os significados **da** e **na** função de Orientadora de Escola, quando as participantes da pesquisa acionam conhecimentos que permitem clarear a prática, ao mesmo tempo em que conciliam diversos saberes na lida diária com os professores. Desta maneira, a formação ofertada depende das necessidades formativas do grupo, como podemos perceber nos extratos a seguir.

Esse ano por exemplo, vi uma mudança grande no meu grupo de professores em relação ao registro das sínteses. Fiquei feliz ao perceber que estão se tornando registros reflexivos. Cada vez que de alguma forma percebo o retorno de algo que estamos trabalhando me deixa estimulada a me desenvolver cada vez mais (OE 23).

Com o advento do PNAIC para a Educação Infantil, em 2017 lancei-me formadora de um grupo amplo de professores com o qual não tinha contato e em vez de 10 professores, como habitualmente, deparei-me com 30 numa só

formação! Isso me motivou a estudar ainda mais e a superar as dificuldades que uma formação extensa exige. Cresci profissionalmente com essa oportunidade (OE 25).

Atendimento a comunidade (grupo de mães) exigindo qualidade quanto aos cuidados com seus filhos. Discutir questões pertinentes ao desenvolvimento infantil com um grupo de mães exigentes apenas com o cuidar foi um desafio superado, com relevante sucesso, e um estímulo a buscar mais estratégias para ser uma formadora, considerando que as ações que foram tomadas precisariam atingir toda a comunidade - professores, educadores, famílias e demais funcionários (OE 32).

Nestes excertos, revela-se tanto a ação formativa junto aos professores como a motivação para enfrentar os desafios, expandindo o alcance de sua atuação e lançando-se na formação de um grupo maior de professores ou envolvendo outros setores da comunidade escolar.

Os relatos evidenciam que o processo formativo se torna uma via de mão dupla, mediante a qual as Orientadoras formam-se ao formar os professores e, nesse percurso, refletem sobre a própria atividade e buscam subsídios para aprimorar os conhecimentos profissionais.

Outros extratos reforçam a percepção de que a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho a ser realizado junto aos alunos e professores impulsiona as Orientadoras na busca de conhecimentos para apoiar estas ações.

Creio que minha trajetória tenha me dado muito estímulo para meu desenvolvimento, mas diante a função de orientadora me dispus a buscar outra pós graduação sobre educação infantil para atender as expectativas da minha função. Lembro de uma situação no primeiro semestre de planejamento onde precisei estudar muito sobre planejamento para ter confiança sobre todas as etapas e sobre a finalidade para atender melhor as expectativas das professoras, com toda humildade percebo toda a oportunidade como investimento profissional, estou sempre estudando para aprender (OE 33).

Diante de muitos professores recém formados e de trabalhar em uma escola com 42 professores, fui instigada a buscar mais conhecimento por meio de estudo, pesquisas de boas práticas como referência, para conseguir atingir as expectativas dos professores enquanto formadora e parceira experiente, oferecendo o suporte necessário para que a escola alcance seus objetivos relacionados a aprendizagem (OE 35).

Assim, os relatos remetem a um percurso de autoformação, conforme entendido por Vaillant e Marcelo (2012, p. 33), como “um processo pelo qual as pessoas, individualmente ou em grupo, dotam-se, como sujeitos adultos que são, de seus próprios mecanismos e procedimentos, de uma aprendizagem que é, principalmente, experiencial”. Os autores (2012) ressaltam que a autoformação não

deve ser entendida como uma forma de aprendizagem isolada ou restrita ao cotidiano, mas se refere à autonomia do adulto para envolver-se nas diversas experiências de aprendizagem, tendo como referência as próprias motivações e necessidades formativas. Nesse sentido, pode-se considerar que, mesmo naquelas formações oferecidas pelo sistema de ensino, a participação nos encontros de forma crítica e produtiva pode ser analisada como característica da autoformação.

Este é um aspecto destacado em vários momentos nos depoimentos das Orientadoras, quando referem-se à busca da formação no aprendizado profissional, seja nos processos promovidos pela SEC ou de forma autônoma. Dados estes corroborados pela pesquisa de Pacitti (2017), ao detalhar que os coordenadores “sempre buscavam fontes teóricas para embasar sua prática por meio de cursos particulares ou oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação” (PACITTI, 2017, p. 75).

O quadro a seguir ilustra a busca por formações outras que não as oferecidas pela SEC como fonte importante do aprendizado profissional.

Quadro 9 - Cursos de capacitação que não os da SEC

REALIZAÇÃO DE CURSO DE CAPACITAÇÃO (38 RESPONDENTES)		
RECURSOS	Próprios	PROBESEM
		22
NÃO REALIZAM	10	
MOTIVOS	Pessoais/financeiros	

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

O PROBESEM é um programa destinado aos funcionários públicos municipais de São José dos Campos, caracterizado como um Programa de Bolsa de Estudos do Servidor Municipal, no qual a contrapartida da Prefeitura é de 60% de reembolso relativo aos custos do curso (mensalidades) de Graduação e Pós-Graduação. Os dados indicam que as Orientadoras buscam a formação, inclusive utilizando recursos próprios, o que sugere um processo de autoformação, no sentido atribuído por Vaillant e Marcelo (2001), como já explicitado.

Cabe ressaltar que a SEC promove a formação em serviço dos Orientadores de Escola, o que inclui reuniões específicas para a realização do alinhamento em rede, entre outras normativas visando o desenvolvimento de um trabalho coerente com as

diretrizes da secretaria, previamente definidas pelo grupo de referência - as chamadas reuniões setorizadas. Além disso, prevê o acompanhamento *in loco* do trabalho do Orientador de Escola por um agente do quadro de especialistas da secretaria, as chamadas Orientadoras de Referência. Esta modalidade de formação e acompanhamento é reconhecida e valorizada pelas OEs, como será discutido na sequência.

5.3.2 As reuniões setorizadas como espaços de formação

Entre as possibilidades formativas referidas pelas participantes, destaca-se a formação em serviço, em especial as reuniões sistemáticas promovidas pela SEC, denominadas reuniões setorizadas. Mostra-se relevante também o acompanhamento das orientadoras de referência, profissionais da SEC que acompanham e orientam as Orientadoras de Escola em suas atividades na escola.

O quadro da formação em serviço pode revelar mais sobre a percepção das participantes em relação às reuniões setorizadas e às orientações da OE de referência, além de outros comparativos.

Quadro 10 - A formação em serviço: reuniões setorizadas da SEC e orientações da OE de referência

GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMATIVAS – 38				
Afirmativas	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
As reuniões setorizadas são de grande importância para minha atuação profissional	33	05	—	—
As reuniões setorizadas repercutem em minha atuação profissional junto à escola	33	05	—	—
As orientações de minha OE de referência têm auxiliado em meu desenvolvimento profissional	33	05	—	—
É por meio das reuniões setorizadas da SEC e das orientações de minha OE que minha atuação profissional tem se desenvolvido	19	17	01	01
Ocorrem no espaço institucionalizado por meio das reuniões setorizadas, trocas de experiências, depoimentos, socialização de práticas bem sucedidas, dentre outros	25	12	01	—

GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMATIVAS – 38				
Afirmativas	Concordo totalmente	Discordo parcialmente	Discordo	Discordo totalmente
Percebo que houve crescimento profissional no meu dia a dia desde que assumi a função de OE	36	02	—	—

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Indagadas sobre se *o espaço das reuniões setorizadas da SEC favorece o desenvolvimento* profissional, entre as 38 (trinta e oito) respondentes, 33 (trinta e três) Orientadoras de Escola apontaram que “concordo totalmente”, enquanto 5 (cinco) afirmaram que “discordo parcialmente” (5). Resultado que se mantém quando afirmam o reconhecimento da importância da OE de referência. Pode-se inferir, portanto, que as reuniões setorizadas via SEC são de suma importância para o desenvolvimento profissional das Orientadoras de Escola, mesmo se considerados os resultados dos participantes que assinalaram “discordar parcialmente” desta importância. No entanto, é notável observar que, quando questionadas mais especificamente sobre o favorecimento de um aspecto ou outro (reuniões e orientações), esta proporção não se mantém, se dividindo quase igualmente: 19 (dezenove) Orientadoras optaram por “concordo totalmente”, enquanto 17 (dezesete) colocaram “discordo parcialmente”, o que indica que esta valorização não é irrestrita.

Por outro lado, quando as OEs tem a oportunidade de apontar as reuniões setorizadas agregadas às trocas de experiências, à socialização de práticas e aos depoimentos, a proporção de concordância total aumenta de 17 (dezesete) para 25 (vinte e cinco), sugerindo mais a força dos pares, do que as ações institucionalizadas de acompanhamento da OE de referência e das reuniões setorizadas.

Talvez se possa entender o processo de reuniões setorizadas como um elemento facilitador na constituição de “comunidades de aprendizagem”, como proposto por Vaillant e Marcelo (2001, p. 28, tradução nossa):

O desafio em nossos dias consiste em criar condições para que possa acontecer nas escolas e nos centros de formação, processos de aprendizagem, de inovação e formação desenhadas pelos próprios formadores, de ambientes de aprendizagem que permitam aos professores aprender e melhorar as escolas. Esta é a imagem de escola como uma comunidade de aprendizagem onde os formadores investigam, estudam, ensinam, observam, falam sobre seus ensinamentos e ajudam uns aos outros.

As OEs fazem menção à demanda de trabalhos realizados via reunião setorizada da SEC, ao trabalho colaborativo desenvolvido com o grupo de Orientadoras de Escola para a construção de pautas coletivas a serem replicadas nas unidades escolares e ainda ressaltam a possibilidade de servir como exemplo de desenvolvimento de um bom trabalho na unidade escolar, a fim de inspirar o grupo de professores.

Se assentam. Assentam sim. E os pontos positivos dessa fase são muitos. Se você puser na balança, são muito maiores do que os pontos negativos. Então a gente tem aprendido muito nesse movimento que a gente está vivendo agora, de construção de pauta e reprodução de pauta. Porque ser orientador não é fácil, gente. Quem é que faz PowerPoint para HTC normal na escola? Não faz. Mas ele é importante? Ele é, porque ele sistematiza um estudo que você quer passar. O professor que vê você organizado, ele vê o seu exemplo de organizado, e ele vai procurar ser mais organizado com as coisas dele. Ele viu que você pensou numa atividade com ele. Ele vai transferir isso para a prática dele. Olha, ela teve esse cuidado de preparar isso para nós. Eu também vou ter que tomar mais cuidado com as atividades que eu dou para as crianças. Porque é através do exemplo que a gente educa, que a gente convence o outro (OE4-GD).

Neste sentido, a OE situa-se no campo do modelo e reflete como isso pode afetar de alguma forma a postura de suas professoras frente ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Desta forma, pensa-se na prática justamente para uma atuação prática, ainda que muitos possam não ter consciência disso.

Portanto, organizar-se, ter pautas delineadas para a condução dos HTCs parece ser um consenso entre as OEs¹², revelando que o trabalho desenvolvido em grupo, frente às práticas formativas nas reuniões setorizadas, pode chegar nas escolas, ao mesmo tempo em que há um apontamento sobre este alinhamento em Rede, mencionado pela OE 6-GD:

[...] eu acho que é válido retomar esse momento que a gente está vivenciando, dessa estratégia que foi usada pela Secretaria, dessas pautas serem elaboradas pela gente da escola, pelo grupo. [...] eu estou falando isso, porque ontem eu recebi uma professora nova. Ela estava participando do HTC comigo. Daí daqui a pouco ela começou a falar, se colocar. [...] Socializa então com as meninas [...] Porque quando a gente fala que a rede... elas não acreditam. Ficam meio descrentes. Será que é? E aquilo foi legal. Que ela comentou que o grupo lá estava assim, junto com a gente. Estava dando a

¹² A título de esclarecimento, as pautas construídas de maneira coletiva pelos Orientadores de Escola, visam, neste momento, na Educação Infantil, a implementação da BNCC na Rede Municipal. A ideia, portanto, é garantir que todos os professores recebam as mesmas formações para quando houver necessidade de deslocamento na Rede – mudança de escola – possam chegar na unidade com o mesmo entendimento e acompanhamento daquilo que já estava acontecendo em termos de estudos.

pauta. [...] uma pessoa para validar o trabalho... você via que ela tinha estudos. E eu falei: olha como é importante o que o nosso grupo estava recebendo. E para ela também, de estar chegando e ver o caminhar.

Como citado pela OE 6-GD, as professoras comumente indagam se o alinhamento em Rede de fato está acontecendo e neste momento da chegada de uma professora que veio de outra unidade isso pode ser comprovado. A construção de pautas coletivas organizadas via SEC nas reuniões setorizadas visa tal alinhamento. Cabe, portanto, ao Orientador de Escola a implementação destas pautas para que isso seja uma realidade efetiva.

Outrossim, caracteriza-se desta forma o entendimento do que se propõe enquanto alinhamento em Rede e da postura assumida pelas OEs para que isso seja uma realidade nas unidades escolares. Assumir este papel formativo é ser apenas um dos elos desta grande corrente formativa a qual todos foram chamados a compor.

Apesar dos depoimentos predominantemente favoráveis às reuniões setorizadas, emergem também algumas posturas mais críticas quando as OEs se referem aos pontos de necessário melhoria:

As Reuniões são voltadas as nossas necessidades e isso dá muito suporte para desempenharmos nossa função (OE 2).

Estamos em um processo de implementação da BNCC e adequação dos nossos documentos municipais sendo assim todos os encontros possuem muita relevância (OE 3).

Favorece, pois, as formações estão coerentes com as práticas pedagógicas e de acordo com os documentos oficiais DCNEI, BNCC, LDB, CF¹³ (OE 4).

Penso que as reuniões oferecem oportunidades de estudos, trocas e reflexões. Na verdade, é um oásis no meio do deserto. Porque se ficamos na escola somos envolvidos o tempo todo pela comida que acabou, a criança que está doente, a família que precisa de atendimento e as questões de formação e estudo passam muito longe do nosso cotidiano. Por isso é que acredito que a estrutura da rede municipal poderia favorecer mais o desenvolvimento dos profissionais, se a equipe gestora da educação infantil fosse maior e o trabalho melhor dividido. Fala-se muito da importância da primeira infância, mas na realidade o que se observa na prática é uma desvalorização da escola e dos profissionais da educação infantil (OE 7).

Observa-se, no apontamento da OE 7, certa insatisfação com relação ao espaço institucionalizado da SEC. Considerando a condição das participantes, que exercem uma atividade sem estabilidade funcional, um depoimento como este pode

¹³ DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, CF – Constituição Federal de 1988.

significar mais do que uma única opinião ou uma voz solitária. As vozes discordantes sugerem a escuta e a reflexão atentas às expectativas maiores que as oferecidas: questões estruturais, foco na aprendizagem e desenvolvimento infantil, valorização da Educação Infantil e dos profissionais das equipes. O “oásis” revela certa dissonância entre o que se vê/faz nas formações e a rotina da Orientadora de Escola em sua unidade escolar.

Os extratos abaixo indicam a pouca autonomia dos OEs no entendimento de que algumas coisas já estão postas cabendo a elas apenas a execução dos processos formativos.

Penso que algumas coisas vem muito ‘postas’ para as unidades escolares, não permitindo o processo de reflexão sobre algumas ações, porém compreendo que sob algumas demandas não há governabilidade e pode ser por tal motivo que isso aconteça (OE 11).

Acredito que o tempo de estudo não é muito privilegiado, a reunião setorizada parece estar sempre correndo contra o tempo, muitas vezes o material não é antecipado o que não torna este momento produtivo como poderia ser, a busca pessoal por formação não tem incentivo para a carreira o que a torna pouco atrativo (OE 15).

Nesta mesma linha de raciocínio, a OE 15 revela que as demandas da formação parecem correr rapidamente num processo no qual não há tempo hábil para estudos em grupo, sendo, portanto, não produtivo. Ter o material antecipado, revela a previsibilidade dos conteúdos formativos, que já estão postos e prontos, cabendo ao formador apenas a execução dos mesmos. Com a nova configuração do plano de carreira no magistério municipal, não há um atrativo à função em termos de rendimento salarial, como deixa transparecer a OE 15 e, desta forma, dedicar-se a uma função com muitas demandas, sem o devido reconhecimento, nem mesmo em termos salariais, parece pouco atrativo.

Pois, como já colocado em outras questões, tivemos períodos, que nem sempre a Secretaria de Educação valorizou as nossas formações setorizadas ou em grupos de estudos ou ainda deu continuidade aos estudos, projetos e isto de certa forma compromete o desenvolvimento de todos enquanto Rede de ensino. Sei que cada um tem a obrigação de buscar sua formação, especialmente o profissional de Educação, mas sabemos, também que isto não acontece com todos, então a formação continuada seja da equipe gestora ou professoras irá sempre alimentar, favorecer a busca e o desenvolvimento profissional e a Educação de nosso País (OE 37).

Observa-se que, embora as reuniões promovidas pela SEC sejam reconhecidas pelas Orientadoras como muito importantes para sua atuação

profissional, as participantes expressam o desejo de assumir maior protagonismo nas formações.

Neste entendimento, as reuniões setorizadas podem ser importantes quando se tornam um espaço para troca de experiências bem-sucedidas, além de revelar os percursos mais ou menos adiantados das diversas Orientadoras de Escola. Esse dispositivo configura-se nas reuniões setorizadas quando as Orientadoras revelam suas práticas e as maneiras de gerir suas formações, explicitando pela partilha de suas ações, situações nas quais encontram modos de fazer seu trabalho diário no âmbito de sua unidade escolar. Assim, pode-se supor que é neste aspecto que as reuniões setorizadas agregam real valor.

5.3.3 O papel da experiência na construção do conhecimento profissional

Muito embora as possibilidades formativas sejam diversas, observa-se que as participantes atribuem significados distintos frente a esta prerrogativa, embora valorizem as diferentes oportunidades de formação. Ao discutir essas possibilidades, as Orientadoras de escola puderam classificá-las em ordem de importância, indicando o que consideravam como mais relevantes e adequadas para exercer a sua função. Neste contexto, obteve-se como respostas a seguinte escala/ordenação.

Quadro 11 - Possibilidades formativas

POSSIBILIDADES FORMATIVAS – 38	Nº DE RESPOSTAS
1. Reflexão sobre a própria prática	37
2. Apoio profissional	30
3. Reconhecimento da função	30
4. Supervisão do Orientador de Referência da SEC	27
5. Cursos de capacitação	33
6. Autoformação e capacidade investigativa	34
7. Partilha de experiências/apoio mútuo entre pares	32
8. Reuniões setorizadas	29

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

De acordo com as respostas, embora as múltiplas possibilidades formativas sejam consideradas relevantes, a reflexão sobre a própria prática apresenta grau de

importância maior em comparação com as demais, reafirmando a importância atribuída pelas participantes do conhecimento articulado à experiência. Ao analisar o saber experiencial, Tardif (2013) o descreve como um processo de aquisição de conhecimento do trabalho e de si mesmo, construído no percurso profissional:

É um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho (TARDIF, 2013, p.111).

Neste entendimento do processo formativo, o Orientador de Escola vincula como condições necessárias ou prioritárias a autoanálise frente a sua prática, a reflexão constante, revisitando-se na premissa da autoformação.

Diante de muitos professores recém formados e de trabalhar em uma escola com 42 professores, fui instigada a buscar mais conhecimento por meio de estudo, pesquisas de boas práticas como referência, para conseguir atingir as expectativas dos professores enquanto formadora e parceira experiente, oferecendo o suporte necessário para que a escola alcance seus objetivos relacionados a aprendizagem (OE 35).

Discutindo a aprendizagem dos adultos, Vaillant e Marcelo (2001) destacam a importância da experiência de trabalho, mas ressaltam que não é qualquer experiência que gera aprendizado e desenvolvimento:

Para que experiências práticas tenham qualidade, elas devem assumir ao menos três princípios: continuidade, interação e reflexão. Continuidade refere-se à ideia de um *continuum* experiencial, isto é, uma ordem crescente em termos de complexidade e risco, bem como uma acomodação para as características de aprendizagem do assunto que está envolvido nele. Isso supõe que as experiências devem representar não apenas um desenvolvimento cognitivo, mas também pessoal e moral. O princípio da interação levanta a necessidade de entender situações práticas como exemplos da realidade, em que os diferentes componentes interagem conceitos ou metodologias que podem ser apresentados analiticamente em separado aos alunos ou em formatos de disciplinas diferenciadas. Finalmente, se aprendemos com a experiência, é porque refletimos, analisamos o que fazemos e por que fazemos, o que nos leva a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 22, tradução nossa).

Os depoimentos das participantes corroboram a importância desse tripé formado por continuidade, interação e reflexão no que tange a sustentação da ação cotidiana das Orientadoras de Escola, em seu trabalho formativo junto ao grupo de professores e também na sua própria formação. Os relatos expõem a complexidade da experiência cotidiana, ao mesmo tempo em que desvelam o aprendizado por meio

da reflexão sobre a experiência, alimentado pelas possibilidades de formação, que levam ao aprimoramento deste fazer e, conseqüentemente, à melhora e à ampliação das competências do formador. Destacam, ainda, a importância atribuída pelas participantes ao compromisso moral para com a formação de seu grupo de professores, na medida em que assumem para si a co-responsabilidade de formar adultos pertencentes ao seu grupo de trabalho diário.

Há que se considerar, também, as estratégias que as Orientadoras constroem ao longo do percurso para superar os desafios da atuação, o que se pode reconhecer como conhecimentos e saberes construídos na própria experiência profissional. É neste contexto que se insere a fala da OE 4-GD, quando ela avalia o acompanhamento da prática e a mudança do olhar:

Sobre estratégia de formação, uma coisa que eu gosto muito é acompanhar a prática, que a gente acabou trabalhando junto o ano passado. Eu acho que é uma estratégia formativa muito bacana, porque você entra no olho do furacão. Porque você vai na sala de aula. E aí depois você tem que dar uma devolutiva. E você não pode acompanhar essa aula como uma pessoa que está fiscalizando. Você tem que ser uma pessoa parceira. Muda o seu jeito de trabalhar. [...] Mas assim com esse olhar de observar a prática, eu agendo com as meninas. Agendo a aula e a gente prepara uma pauta de observação juntas. A pauta não é minha. A pauta é nossa. Eu já agendo atividade com ela, tudo direitinho. Já estou sabendo. Vou sabendo. E no dia eu me ponho como ajudante dela. Eu não fico lá de caderninho. Eu não levo nada a não ser a máquina fotográfica, que eu gosto de fotografar e filmar para eu recuperar depois, falas das crianças. E aí eu vou e ajudo. Se ela estiver fazendo qualquer coisa eu ajudo, eu fico junto. Brinco com as crianças, converso. E depois elaboro uma devolutiva, por escrito, com dados com base nos documentos. Algum artigo que eu li. E eu chamo essa professora, sento com ela e dou uma devolutiva. E ela assina e eu ponho na minha pasta lá, na caixinha delas (OE 4-GD).

Neste entendimento da ação, pode-se observar que a OE 4-GD faz questão de frisar que está ali para ajudar a professora durante o desenvolvimento da atividade que esta preparou e, mais do que isso, a fala da participante revela que a pauta de observação é feita em conjunto, indicando que confiança e parceria foram estabelecidas. Institui-se, desta maneira, a corresponsabilidade pelo processo formativo, no qual os diferentes atores assumem seus papéis de maneira a garantir seu sucesso, ou seja, o modo como se aplicam determinadas atividades, com quais propósitos e para qual público não é responsabilidade de apenas um ator. A devolutiva, por escrito, firma um compromisso com o alinhamento que se deseja com relação aos trabalhos desenvolvidos na escola, ao mesmo tempo em que é uma oportunidade para se aproximar da professora que está sendo acompanhada.

A mobilização é um subprocesso de planejamento intenso, durante o qual uma série de problemas é apresentado para aqueles que querem introduzir uma mudança. Este subprocesso inclui, portanto, a introdução e preparação da alteração. Compromete-se particularmente ao ambiente institucional, embora os atores individuais também o afetem (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 67, tradução nossa).

Assim, pode-se inferir que cada um dos atores tem seu lugar na cena e que este comprometimento com as mudanças depende da atuação de ambos os envolvidos. Para realizar este acompanhamento da prática, a OE 4-GD salienta que o faz ao menos uma vez no semestre, com cada uma das professoras que lecionam nas escolas sob sua Orientação, com prévio agendamento realizados por ela.

Mais adiante, a mesma Orientadora de Escola faz menção a outra estratégia usada por ela para acompanhar seu grupo de professoras, como se pode observar no excerto a seguir:

Outra que dá muito certo é assim: você dá para elas algo encomendado. Eu gosto muito de encomendar as coisas. Eu chego assim, para uma ou outra e falo assim: olha, você é uma pessoa muito especial. E aí eu vi que você tem aptidão para isso e eu gostaria que você fizesse isso para mim. Você consegue fazer? Isso funciona até com agente educador. Aí eu dou um texto ou algo para ele fazer no HTC ou então para assim, socializar num momento oportuno. E aí funciona muito bem. E com isso eu ganho as pessoas para mim. Sabe? Tudo que eu peço eles fazem na escola. Acabam fazendo, porque valoriza o que a pessoa tem de bom. Todo mundo gosta de ser valorizado (OE 4-GD).

Nesta fala, evidencia-se a necessidade da valorização do trabalho do outro, daquilo que ele faz de melhor e, desta forma, socializa-se uma prática que até então estava restrita a apenas uma determinada sala de aula e que, agora, em grupo, pode ser compartilhada com outras salas. Esse trecho remete à necessidade de se criar comunidades de aprendizagem entre os professores, a fim de incentivar que troquem ideias e modos de fazer determinadas coisas, fortalecendo-os em sua atuação profissional. Esta estratégia formativa revela, ainda, quais os rumos que a escola está definindo junto à aprendizagem de seus alunos e como todos os atores escolares podem ser responsabilizados por ela.

A intervenção dos coordenadores é reforçada, sem dúvida, pelo seu conhecimento do meio ambiente. Eles conhecem a história institucional da formação de professores e aproveitam o que podemos chamar de 'credibilidade técnica', que vem da competência que eles têm no conhecimento do assunto a ser ensinado e no campo pedagógico (VAILLANT; MARCELO, 2001, p. 70, tradução nossa).

Esse processo reflete os diferentes elementos que definem a prática educativa, como apontado por Sacristán (1991, p. 74), ao ressaltar que a prática se dá na “intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos de que participa”.

Toda essa discussão revela que grande parte dos conhecimentos experienciais se relacionam aos apoios, às parcerias e ao coletivo. É a **construção coletiva da experiência** se fazendo presente.

Observa-se, assim, nos depoimentos, a relação dialética apontada por Sacristán (1991) entre as condições e as orientações colocadas pelos órgãos centrais da SEC e a atividade dos orientadores e professores que, em sua ação prática, se apropriam e interpretam esses determinantes do contexto preexistente, fazendo emergir, assim, o papel essencial do grupo como elemento fortalecedor da profissionalidade.

Como apontado por Crecci e Fiorentini (2018, p.4), “participar em uma comunidade de prática significa engajar-se na atividade própria da comunidade como membro atuante e produtivo. Isso significa apropriar-se da prática, dos saberes e dos valores do grupo”.

Mais adiante, a OE 7-GD avalia o quanto este trabalho em grupo é importante e como visualiza a atuação na composição dessas pautas. Desta forma, a atuação em grupo fortalece e enriquece o trabalho a ser desenvolvido nas escolas, em função das estratégias usadas.

Também assim, têm estratégias formativas que são propostas assim, nessas pautas coletivas, que se a gente tivesse que planejar sozinha, a gente não ousaria fazer. A gente não ousaria fazer porque assim vamos dizer, são coisas mais trabalhosas. Coisas que exigem muito tempo; desafia muito e tudo. Então assim, essa pauta coletiva, você sabe que está todo mundo fazendo. Vamos fazer também. Entendeu? Aí você vai e você se impulsiona.
(OE 7-GD)

É neste contexto que o criar e recriar de parcerias se instala e a força dos pares se confirma. Concretamente, há de se buscar ajuda, mobilizar parcerias para que o trabalho seja o mais efetivo possível. Assim, alguns relatos revelam como buscar ajuda/apoio e a quem recorrer no caso de dúvidas ou impasses vivenciados no cotidiano escolar.

Busco apoio de alguns colegas OEs individualmente (sem exposição no grupo, por exemplo) e, dependendo do caso, à Orientadora de Ensino de minha Unidade Escolar. Geralmente o faço através de mensagem ou ligação (OE 17).

Aos colegas Orientadores, à minha Orientadora de Ensino e a um grupo de amigas muito experientes que atuam ou já atuaram na área da educação (OE 24).

Recorro primeiramente a minha parceira de trabalho, no caso a diretora para alinharmos as ações e buscarmos por soluções, posteriormente recorro a orientadora de ensino de referência para tirar dúvidas, informar acontecimentos e buscar apoio. As trocas de experiências com os colegas orientadores de escola também favorecem na resolução de problemas que surgem no cotidiano escolar (OE 27).

As parcerias, portanto, são de extrema importância no desenvolvimento do trabalho profissional nas unidades escolares, pois a atuação conjunta e a divisão de tarefas favorecem o alinhamento das ações. Desta forma, a parceria entre Diretora de escola, Orientadora da SEC e Orientadores de Escola revela-se como muito importante, uma vez que a atuação profissional do Orientador não se resume apenas à formação de seu grupo de professores, ao contrário, as atribuições do Orientador são muitas e diversas e, neste entendimento, outras demandas têm necessariamente que ser compartilhadas, seja para apoio/orientação, seja para efetiva resolução de problemas.

A importância atribuída às parcerias é confirmada quando as participantes avaliam os apoios recebidos pelas OEs e pelos demais atores escolares ao longo do seu desenvolvimento profissional.

Cabe ainda discutir, considerando os dados expostos no quadro 11, em comparação ao quadro 10, um aspecto que parece indicar uma dissonância nas posições das participantes quando analisam as diversas possibilidades formativas. Enquanto no quadro 10 as reuniões setorizadas e as orientações da OE de referência tem 33 concordâncias totais valorativas para a formação em serviço e 5 discordâncias parciais, no quadro 11 os mesmos itens apresentam os menores valores com relação as possibilidades formativas (29 para o valor das reuniões setorizadas e 27 para o apoio vindo das OEs de referência).

Esta posição aparentemente contraditória permite-nos aproximar de uma possibilidade de análise: ao mesmo tempo que as reuniões setorizadas e acompanhamento da OEs de referência oferecem diretrizes, apoio, acolhimento e suporte e permitem todo planejamento formativo de cada unidade escolar, parecem não contemplar a necessidade de autonomia das OEs para atender questões do

cotidiano de cada escola (inclusive de decisão formativa em cada U.E.). Assim, abre-se um espaço para que a SEC procure, junto com seu grupo, dosar as orientações vindas da instituição com espaço criativo e autônomo que as realidades das U.Es. pedem. Além disso, não há como, pelos fundamentos deste trabalho, não considerar a importância da autonomia como fator decisivo do percurso “de se fazer” OE, ou seja, como fator impulsionador do desenvolvimento e protagonismo profissional e desenvolvimento docente como um todo. A seguir, a fala da OE 11 expõe um pouco deste entendimento:

Penso que algumas coisas vem muito “prontas” para as unidades escolares, não permitindo o processo de reflexão sobre algumas ações, porém, compreendo que sob algumas demandas não há governabilidade e pode ser por tal motivo que isso aconteça.

Neste entendimento, podemos inferir que a falta de “governabilidade” pode ser entendida como falta de autonomia suficiente por parte das OEs em realizar ações outras que possam considerar assuntos como mais prioritários/importantes. Parece deixar transparecer, ainda, a pouca reflexão sobre o objeto encomendado, executando-o simplesmente uma vez que não parece existir espaço para se proceder de uma outra forma ou que pelo atropelo das demandas não haja tempo hábil para se proceder de maneira diferenciada.

Pretender anular a intervenção social na educação, no campo da autonomia profissional, seria o equivalente a pretender a submissão da sociedade àqueles que se auto-intitulam elite cultural, decidindo unilateralmente o conteúdo do ensino e sua direção moral e política. Nem sequer a suposta posse de um conhecimento científico, como base de legitimação do exercício profissional, poderia dar aval à pretensão de exclusão da comunidade, e de seus membros, nas decisões sobre sua vida individual e coletiva (CONTRERAS, 2002, p.69).

Os dados são indicativos da necessidade de reavaliar ou pelo menos retomar alguns fatores que mediam o processo de execução das demandas via SEC e assim atentar um pouco mais para as necessidades decisórias, individuais e coletivas, do grupo de OEs.

Quadro 12 - Os apoios que favorecem a trajetória

GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMATIVAS – 38				
Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo totalmente
<i>Recebo apoio e reconhecimento profissional de minha Orientadora de Referência e da SEC</i>	---	---	11	27

GRAU DE CONCORDÂNCIA COM AS AFIRMATIVAS – 38				
Afirmativas	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo totalmente
<i>Recebo apoio dos colegas – OEs</i>			05	33
<i>Recebo apoio e reconhecimento dos Professores/Agentes Educadores/Estagiários e demais funcionários</i>	---	01	24	13
<i>Recebo apoio dos pais e da comunidade em geral</i>	---	02	26	10
<i>Recebo apoio e reconhecimento da Diretora de Escola</i>	---	---	09	29

Fonte: elaborado pelo pesquisador, 2019.

Percebe-se, diante do exposto no quadro 12, que, apesar de sentirem-se apoiadas por suas Orientadoras de Referência da SEC, as Orientadoras de Escola, não se sentem totalmente apoiadas e/ou reconhecidas em seu âmbito de trabalho, ou seja, em suas unidades escolares, seja pelo corpo docente, pessoal de apoio ou comunidade escolar.

Ainda de acordo com as respostas apresentadas, compreende-se que o reconhecimento, tanto entre pares como de outros segmentos, é importante no percurso formativo do Orientador de Escola. Neste entendimento,

O formador em geral constrói suas competências na situação, elabora sua especialização sem que ela possa ser certificada e nem mesmo repertoriada. É raro apregoar seu saber-fazer. Se ele tende a buscar o reconhecimento de seu trabalho, de sua função, não é para se distinguir dos professores, mas para continuar a exercer suas atividades (SNOECKX, 2003, p. 31).

Caracteriza-se, assim, a necessidade de haver clareza na função e, mais do que isso, o reconhecimento de um trabalho que se delinea pelo fazer cotidiano, pela experiência reconhecida pelos pares, pais, comunidade, professores e agentes educadores. Dessa forma, apreende-se que ambos constituem atributos à função que nem sempre são reconhecidos, cabendo, portanto, circunscrever a profissionalidade das Orientadoras de Escola.

Neste percurso, **os conhecimentos relacionais** se fazem presentes: as relações pessoais e o estabelecimento de vínculos com os demais atores escolares

são considerados fundamentais, como se observa nas falas das Orientadoras de Escola quando revelam os conselhos e as sugestões que dariam a quem está ingressando na função, como se mostra nos fragmentos a seguir:

Estabeleça vínculo com o seu parceiro e com o seu grupo. Observe bastante, conheça a história e o caminhar da Unidade Escolar, valide o percurso já percorrido pelo grupo, conheça os Marcos, e as especificidades da sua Unidade Escolar, busque formação pessoal, busque bons modelos mas nunca implemente sem a validação do grupo. Se dedique (OE 3).

Estude, invista nas relações, pessoas são mais importantes do que papéis, mas não deixe de se organizar por meio de semanários para não perder o fio da meada (OE 12).

Não esquecer que é ele [Orientador de Escola] que faz a conexão entre todos os integrantes da equipe, por mais difícil que seja o dia a dia o professor precisa ser orientado constantemente e a formação do professor é que possibilita mudança de concepção (OE 14).

A preocupação com aquilo que já caracteriza o percurso do grupo não pode se perder, além de compreender que é nas boas relações interpessoais que outros objetivos podem ser estabelecidos. “*Pessoas são mais importantes que papéis*”, como frisado pela OE 12.

[...] o esforço para a autenticidade e a empatia não será concretizado se eu não tiver consideração pelo outro, se eu não o prezar como pessoa que é.
[...] a autenticidade, a empatia, a consideração, têm como instrumentos o olhar, a escuta, a fala (ALMEIDA, 2001, p. 76).

Infere-se, assim, que as relações podem se estabelecer a partir de uma relação na qual haja respeito, confiança e empatia. As diferenças, inclusive as de concepções, devem ser discutidas e ser objetos de análise para ambas as partes, pois, refletem a história de cada uma. Lidar com o humano, requer avaliar quais caminhos e encaminhamentos tornam-se os mais adequados e respeitosos para se tratar de situações muito delicadas, o que na rotina da Educação Infantil não se apresenta como exceção.

Nos fragmentos apresentados na sequência, evidencia-se o quanto é necessário, na perspectiva das participantes, considerar o elemento humano e cultivar as parcerias na atuação profissional:

Seja parceiro da sua equipe, coloque-se sempre no lugar do outro. E esteja disponível para estudar e aprender, sempre (OE 24).

Primeiro colocar-se como parceiro dos educadores/professores que vai acompanhar; segundo, ter a consciência que é uma função para pessoas que querem contribuir com uma Educação de qualidade e que as dificuldades são grandes, porém recompensadoras; terceiro: ter a certeza que antes de ser especialista em educação, é necessário ser especialista em gente, pois lidamos direto com seres humanos com toda a pluralidade que uma escola abarca, e isso é enriquecedor! Assim, a chance de realizar um excelente trabalho dobra (OE 25).

Acredite no seu potencial e daqueles à sua volta. Vi profissionais desanimados se levantarem por meio do acolhimento, formações, acompanhamento, devolutivas, acreditando que ninguém entra em uma instituição todos os dias por acaso, há uma missão confiada. Trabalhe em parceria com o diretor e também com famílias, não tenha medo do olhar do outro, ele melhora o nosso. As melhores escolas de Educação Infantil tiveram as famílias como parceiras (OE 39).

As observações reafirmam a dimensão relacional na atividade formativa como aspecto essencial na construção do conhecimento do formador, o que emerge em diferentes momentos nos dados coletados. Tardif e Lessard (2005) analisam a docência como um trabalho interativo, destacando que, por se tratar de um trabalho que se dá entre e com seres humanos, as relações interativas constituem um aspecto central na análise dessa atividade:

O fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os “trabalhados” que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métier (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35, ênfase dos autores).

A atividade de formação é, portanto, um aprendizado recíproco – o Orientador de Escola forma e é formado, ao mesmo tempo em que se relaciona com os professores frente aos processos formativos. A interrelação, que se entende como positiva e propositiva, via de regra irá colaborar para que os objetivos sejam alcançados, delimitando os papéis de cada um dos envolvidos.

Evidencia-se, portanto, o quão importante é estabelecer parcerias para que a atuação marcadamente solitária do OE possa ser minimizada. Quando a Orientadora de Escola não consegue estabelecer parcerias, seja com a Diretora, seja com sua Orientadora de Referência ou mesmo com o grupo de professores, este sentimento de solidão tende a ser maior. Nesse sentido, pode-se destacar que:

Também faz parte das competências profissionais o modo em que se criam e se sustentam vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integram e se desenvolvem nas formas de viver a

profissão, de tal modo que a compreensão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro como fora da sala de aula (CONTRERAS, 2002, p. 85).

As relações, dessa maneira, mostram-se essenciais nos processos formativos, na compreensão da ação do outro e na reflexão sobre o próprio processo de constituir-se formador e emancipar-se enquanto pessoa e profissional. Concretamente, apreende-se que a função de Orientador de Escola se dá nas relações e nos modos como se estabelecem os vínculos com os demais atores que compõem este cenário.

5.3.4 A construção do conhecimento profissional no percurso de tornar-se formador

Na análise das diferentes fontes e recursos mobilizados pelas Orientadoras em sua trajetória ao longo da qual se tornam formadoras de professores, os destaques dados à formação e autoformação, aos conhecimentos da experiência, aos conhecimentos construídos no coletivo e aos conhecimentos relacionais se constituem como elementos significantes no percurso das Orientadoras participantes desta pesquisa. Esses elementos operam como sinalizadores de como se dá grande parte do desenvolvimento profissional e os saberes em jogo durante o processo de tornar-se formador de professores.

Os conhecimentos experienciais permeiam a apropriação dos demais saberes e a construção do percurso profissional, como se mostra na leitura da maior parte dos extratos, além dos aspectos humanos das relações interpessoais (TARDIF, 2013). A necessária fundamentação teórica vivenciada nas formações, bem como o desdobramento dela em sala de aula apresentam-se como componentes que merecem atenção e cuidado, uma vez que a transposição didática é um grande desafio a todos formadores, como apontado no fragmento de fala da OE 13.

Saberes referentes às concepções e práticas educativas que considerem as crianças em sua integralidade. Práticas formativas que levem a reflexão e mudanças de fazeres para qualificar o trabalho dos professores. Conhecimento dos documentos que norteiam nosso trabalho e seus desdobramentos. Investimento nas relações pessoais (OE 13, grifo do pesquisador).

Entre as atribuições da OE, estão os processos formativos direcionados a estagiários, agentes educadores, pessoal de apoio técnico, entre outros que se

fizerem necessários. Por isso, estabelecer parceria com o Diretor de Escola é fundamental, pois este irá ajudar no processo formativo dos demais funcionários, que não os professores.

Neste sentido, se constrói e se antecipa ações formativas que vão se delineando junto ao grupo escolar, compondo um percurso formativo. Sobre esta questão, Lamy (2003, p. 47), esclarece que “a formação enraíza-se em um presente, em expectativas e necessidades, em um ‘já existente’, também deve projetar-se para o futuro e formar os formadores e os professores em novas perspectivas de evolução da profissão”.

A composição desses saberes apontados pelas Orientadoras de Escola diz respeito à sua história de vida e, inevitavelmente, retratam suas vivências enquanto professora em sala de aula. Esse saber experiencial vai se aperfeiçoando, na medida em que vivencia outras experiências e formações, como as oportunizadas pela SEC a partir das reuniões setorizadas.

Outros conhecimentos considerados como relevantes e necessários foram apontados pelas Orientadoras de Escola como explicitado a seguir:

Conhecimentos específicos sobre o processo ensino-aprendizagem, fases do desenvolvimento infantil, estratégias para resolução de conflitos, organização do espaço, relacionamentos, motivação do grupo, regimento escolar, regimento do servidor, documentos norteadores da rede (OE 12).

Primeiramente o conhecimento de quem viveu o trabalho pedagógico, experiência, saber fazer. Saber se expressar, falar, ser claro. Leitor, que estuda e busca novos conhecimentos. Conhecer ou querer se aprofundar em estratégias formativas, refletir: como as pessoas aprendem? (OE 17).

Gestão de sala, documentos norteadores, concepção de criança e aprendizagem para a faixa etária e suas necessidades individuais (OE 22).

A preocupação com o aprendizado do outro mostra-se como elemento fundamental para a escolha de estratégias diferenciadas para abordagem com o grupo. Nesta mesma lógica, o formador leva seus professores a refletirem como suas crianças aprendem em sala de aula, conscientes que essas não aprendem de uma única forma, concluem que as intervenções devem ser distintas.

Os dados do estudo corroboram as análises de Tardif (2000) quando afirma que os saberes profissionais são provenientes de fontes diversas, que se integram na atividade profissional. São, assim, construídos na caminhada pessoal, tirando proveito daquilo que vivenciado em sua formação, da experiência adquirida ao longo dos anos,

dos conhecimentos teóricos, que só adquirem sentido em função do trabalho. Neste sentido:

[...] eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho um professor se serve de sua cultura pessoal, que provêm de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional [...] ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (TARDIF, 2000, p. 13).

Em sua caminhada de autoformação ao formar outros professores, indubitavelmente os Orientadores de Escola percorrem um caminho no qual estes conhecimentos vão se articulando, oriundos de uma formação inicial, acompanhado por especializações e outros cursos na área de educação, nas reuniões setORIZADAS, e, por fim, integrados no fazer cotidiano em sua função, buscando melhores estratégias que possam subsidiá-lo frente aos desafios encontrados.

No tocante à qualidade do trabalho desenvolvido, pode-se concluir que a Rede de Ensino propicia formações que orientam este olhar do formador e, por conseguinte, subsidiam uma prática baseada na equidade, uma vez que foram encontrados diferentes níveis de conhecimento ou estágios formativos no grupo de Orientadoras de Escola. Isso se deve ao fato, também, de algumas OEs estarem na função há muito mais tempo que outras, tendo percorrido um caminho bastante diferenciado, com acesso a outras formações, em outros momentos sociais.

A relação entre as qualidades das atuações profissionais e as exigências da prática docente reflete também a dialética entre, por um lado, condições e restrições da realidade educativa e, por outro, formas de viver e desenvolver a profissão enquanto atitudes e destrezas postas em jogo pelos membros concretos da profissão (CONTRERAS, 2002, p. 75).

A busca de respostas para essas questões dialéticas, postas em jogo, podem trazer uma percepção do quanto este exercício se faz necessário para e na função de Orientadora de Escola, movimento que se revela pela multiplicidade de funções e atribuições inerentes ao cargo. Em razão das muitas e múltiplas atribuições direcionadas ao OE, exige-se deste profissional não só o controle/domínio técnico na condução de seu trabalho, mas um aperfeiçoamento contínuo de seus saberes, a preocupação com a autoformação, o exercício de autorreflexão, com vistas a apoiar seu grupo de professores, demais funcionários e comunidade, entendendo a prática

como uma constante frente ao ato reflexivo no espaço de aprendizagem e desenvolvimento do trabalho junto aos professores, alunos e famílias.

Conclui-se, portanto, que os depoimentos revelam um processo de inserção e aprendizado do papel de formador com trajetórias mais ou menos avançadas com relação ao seu percurso de professor a formador na Educação Infantil. Evidencia-se, assim, um caminhar por meio do qual pode-se observar aspectos ligados tanto ao início da função, como ao decorrer dela e, um pouco mais, quando as OEs revelam as dificuldades e a forma de lidar com elas, seja por estratégias pensadas coletivamente, seja se apoiando nos pares em contextos planejados, como no caso das reuniões setorizadas via SEC, ou buscando alternativas que atendam às suas necessidades formativas. Esse processo se dá num contexto institucional, que estabelece as normas e condições que delimitam o trabalho do profissional. E é nesse espaço que os sujeitos deste estudo exercem suas funções e constroem o percurso de professor a formador, mediado pelas relações e tensões que marcam a atividade profissional.

5.4 De professor a formador na rede municipal de São José dos Campos: a dinâmica entre o ator e o sistema

Como finalização da análise da trajetória das participantes, os dados – em especial aqueles provenientes dos relatos do grupo de discussão, que oferecem maior aprofundamento – apontam para a necessidade de discutir uma questão que permeia os depoimentos em diferentes momentos, nem sempre de maneira explícita, qual seja, a força do espaço institucional que delimita as atividades das Orientadoras de Escola na rede municipal em questão.

Entende-se, assim, que uma reflexão mais ampla sobre a organização institucional contribui, neste momento, para a análise de aspectos que integram, de maneira sistêmica, o olhar sobre a realidade das OEs participantes desta pesquisa.

A valorização e o reconhecimento da função, bem como a compreensão da profissionalidade das Orientadoras de Escola remetem à discussão dos espaços institucionalizados de trabalho, nos quais a atuação do formador viria ao encontro daquilo que realiza dentro da função. Vários fatores compõem o espaço institucionalizado da função e evidenciam reflexões a respeito.

Serão discutidas algumas questões pertinentes no sentido de tornar mais claro esse espaço institucional no qual esses sujeitos exercem a atividade profissional e que, portanto, delimita as ações e as relações das OEs em seu percurso de tornarem-se formadoras de professores. A estruturação normativa da função, a experiência profissional do formador, a força do investimento formativo e coletivo e os desafios de equivaler o percurso em uma rede de ensino muito extensa e complexa, são aspectos fundamentais para a compreensão deste item.

5.4.1 A estruturação normativa da função no quadro de magistério do município

Como já salientado neste trabalho, não há especificidade quanto à legitimidade da função, dessa forma, não são reconhecidos estatutos que assegurem a função do formador de professores, e isso pode afetar a sua profissionalidade. No caso abordado por esta pesquisa, os formadores de professores têm o mesmo estatuto que os demais professores, havendo distinção apenas quanto à função que se desempenha, o que neste caso é tratado como “cargo de confiança”.

Com relação ao cargo (por sua vez intitulado como “de confiança”, depois da alteração definida no Plano de Carreira do Município), observa-se que muitas Orientadoras de Escola, por não incorporarem no desígnio da função a gratificação, podem se sentir intimidadas e/ou cerceadas no sentido de uma construção mais autônoma e crítica de sua atuação, tanto nas reuniões setorializadas quanto no desenvolvimento de seu trabalho junto aos professores, comunidade e demais funcionários, uma vez que a gratificação só permanece enquanto atuarem na respectiva função.

Por outro lado, candidatar-se à função de Orientadora de Escola, no início da carreira no magistério público municipal, corresponderia a um maior ganho salarial, o que poderia instigar a busca por este cargo não por identificação, mas tão somente pelo ganho imediato gerado, mesmo que seu desígnio não fosse incorporado ao longo da carreira.

Neste contexto, a mudança do Plano de Carreira Municipal que cerceou a incorporação da gratificação adicional destes profissionais nos seus salários após a saída da função, e o entendimento da mesma como “cargo de confiança”, traz desafios para a qualificação e inovação necessárias.

Como frisado por Snoeckx, (2003, p. 29) “como qualificar pessoas que não são professores diretamente ‘à frente das classes’, que também não são quadros administrativos no universo relativamente rígido das ordens de professores, tanto do ponto de vista do recrutamento quanto dos salários?” A fala da OE a seguir, confirma um pouco deste pensamento.

Ser gestor pedagógico da REM de SJC no segmento da Educação Infantil, é um desafio enorme – porque se acumulam sobre nós uma série de atribuições que fogem da nossa função e que não há outra pessoa para desenvolver, como por exemplo, atendimento aos familiares e assuntos de ordem administrativa na ausência do diretor (OE 7).

Pode-se então considerar que a situação de instabilidade funcional, bem como a falta de um quadro de referências mais claro quanto aos requisitos para a atuação do formador constituem um aspecto desfavorável ao reconhecimento profissional desses agentes. Como observam Tardif e Raymond (2000, p. 224) “[...] pertencer a uma ocupação significa, portanto, para os indivíduos, que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a esta ocupação”. Com relação a este aprendizado, as OEs participantes da pesquisa relatam ter adotado procedimentos para desempenhar o seu papel, apenas ao longo do tempo, posto que não estariam tão preparadas quando assumiram a função.

Por falta de experiência como OE assumi atribuições que não eram de minha função, mas que necessitavam de minha contribuição, com o tempo acabei aprendendo mais sobre distribuir funções e administrar o tempo e também sobre foco nas minhas atribuições (OE 33).

Desta forma, evidencia-se que a função de Orientador de Escola possui caráter administrativo e temporário, muito embora alguns professores a exerçam há muitos anos. Porém, com o tempo e mais experiência, é possível, como observado na fala da OE 33, aprender a distribuição das funções, compreendendo, por exemplo, o que cabe a cada ator no universo da escola.

Esta condição afeta a profissionalidade das participantes, como se observa em inúmeros relatos. Indagadas como enxergam a questão da profissão frente às diversas atribuições e como se colocam no dia a dia da escola, as OEs fizeram algumas ponderações a respeito de como é estar na função de Orientadora de Escola, na condição de ocupar um cargo de confiança.

É uma profissão no meu ponto de vista. E é sim um cargo de confiança, porque você representa uma instituição maior que você. Eu acho que sempre que a gente assume a gente tem que ter isso muito claro. E aí é um conflito interno também. Muitas vezes é entre o seu profissional e alinhar-se à expectativa de um cargo de confiança. Isso também é um exercício diário também. Saber que você representa algo maior. Então muitas vezes, eu me encontro em situações, principalmente de conflitos, de atuar com a comunidade, que eu penso muitas vezes quem eu represento, a rede que eu represento é muito maior do que eu. Eu não sou um indivíduo que vou tomar uma atitude ali, sozinha. Eu represento as pessoas que me colocaram lá, a instituição na verdade, que me colocou lá. Porque assim, ao mesmo tempo eu tenho atribuições que eu tenho que zelar. Dar conta (OE 5-GD).

É um cargo de confiança. Mas você passa por um processo de seleção. Quando muda o governo você é exonerado. Mas eu acho tão profissional. E eu aprendi a seguir documentos. Porque se tem um documento – não que eu seja uma pessoa apolítica, não é isso; eu acho que eu já me decepcionei tanto com essa questão de cada um pensa no seu – eu sigo os documentos. O que o documento dessa rede que eu fui contratada, o que ele pede? Eu sigo ele. Hoje a gente está mudando a concepção. Mas vamos falar da matriz curricular. O que ela pede? O que o regimento pede? E eu me vejo nessa profissionalização quando eu sigo os documentos. Nunca foi-me pedido para fazer coisas que não estivessem nesses documentos (OE 3-GD).

Os relatos das participantes indicam que a questão da profissionalidade está relacionada diretamente ao desempenho das funções inerentes ao cargo e, também, ao fato de se tratar de um cargo de confiança, o representa uma condição de limitação da sua autonomia profissional.

Esclarecem, as OEs, que representam uma Instituição e, então, muitas coisas devem ser feitas nesse função de representação do que institucionalmente está posto, não sendo possível margem para escolhas. Esta posição é reforçada pela OE 3-GD ao destacar a possibilidade de ser exonerada da função a cada alteração de governo municipal, o que a obriga a cumprir rigorosamente aquilo que está firmado nos documentos, uma vez que estes tornam-se a garantia para a ação.

Existe a preocupação em seguir as normativas da Rede pois estas representam a Instituição e isso deixa pouco espaço para o exercício de atividades que consideram mais relevantes, especialmente aquelas relativas à dimensão formativa da função. Manifesta-se, assim, uma autonomia ilusória, uma vez que a OEs estão subordinadas a uma função que, ao se definir como de confiança, engessa sua atuação segundo as diretrizes impostas pela Rede. A noção do ensino como “práticas aninhadas”, referido por Sacristán (1991), permite compreender esta condição de autonomia relativa apontada pelas participantes.

A imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas.

As escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus actores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se considerarem os aspectos não burocráticos da escola; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas também é evidente que há margem para a expressão da individualidade profissional (SACRISTÁN, 1991. p.72-73).

Na continuidade das falas, ainda se pode observar aquilo que representa o que institucionalmente está posto e como é a percepção das Orientadoras de Escola a respeito do cargo que desempenham.

[...] talvez agora na Educação Infantil, eu não percebo muito isso. Mas quando a gente estava mais lá no Fundamental, algumas posturas que a gente assume, às vezes, é em nome desse cargo de confiança. Por conta de algumas questões que são passadas para a gente. E aí você tem que colocar lá no seu profissional. Eu estou falando em nome de uma Secretaria. Então esse cargo de confiança, ele tem peso sim. [...] E você tem que ser a pessoa que está vindo em nome da Secretaria colocar, pontuar às vezes, alguma coisa para o grupo, que o grupo às vezes, não está concordando com aquilo. [...] Você não acredita, mas você tem que falar sobre e você está representando aquele cargo que você assumiu, diferente de um concursado, de alguém que está ali como orientador. [...] Então eu acho que tem muito peso sim nisso. Então agora a gente está falando em algumas questões, que vai valer por quatro anos (OE 1-GD).

Além da distinção entre o institucional e o pessoal, a OE 1-GD faz menção ainda à atuação política, mencionando que em um outro período/atuação política, pode ser que tudo seja diferente e que, novamente, terão que se adaptar a uma nova rotina institucional com outras características e diretrizes - o que, indubitavelmente as afeta no exercício da função.

Esses dados permitem compreender o impacto do ambiente institucional sobre o trabalho e a profissionalidade das Orientadoras de Escola. No entanto, como ressaltam Tardif e Lessard (2005), o trabalho nas organizações escolares têm uma dupla natureza – dada e construída – uma vez que a ordem estabelecida pelas normas e controles institucionais é, ao mesmo tempo, edificada pelos próprios atores, em suas interações e relações no exercício profissional. Na sequência, busca-se explicitar como a constituição de coletivos pode representar um elemento de desenvolvimento profissional das Orientadoras de Escola.

5.4.2 Os processos formativos e coletivos como fortalecedores da prática

Os espaços formativos e o trabalho coletivo favorecem o reconhecimento profissional entre pares. E, pelo que demonstram os dados, a força do espaço formativo advém do encontro dos pares na troca de experiências, nos depoimentos e em toda ação na qual a interação se faz presente. É nesses encontros que se pode falar de seus problemas, buscar soluções conjuntas e refletir sobre o desenvolvimento de suas ações para além da profissionalidade.

A essência de um controle profissional e de um crescimento intelectual contínuos, reside no contato estimulante com pares que desafiam constantemente as ideias existentes acerca de criança, do currículo, da gestão da sala de aula e de problemas mais vastos ligados à relação entre a escola e a comunidade (COHEN, 1981 apud LIMA, 2002. p. 41).

Embora, no caso em análise, a pouca autonomia não seja exclusiva apenas dos formadores, entende-se que adquirir controle sobre aquilo que se desempenha enquanto função seja imperativo, característica nomeadamente ao trabalho que se executa.

Para tanto, compreende-se ainda que, quanto mais e melhor formação houver, maiores serão as responsabilidades e também as capacidades de gerir determinado trabalho. Assim, alarga-se a capacidade de resolução de problemas, a partir do pensar ativo sobre os problemas de ensino, um pensamento mais crítico e sistemático sobre os processos formativos dentro dos espaços escolares. A seguir, a fala da OE 14 salienta um pouco seu papel no âmbito da escola.

Não esquecer que é ele [Orientador de Escola] que faz a conexão entre todos os integrantes da equipe, por mais difícil que seja o dia a dia, o professor precisa ser orientado constantemente e a formação do professor é que possibilita mudança de concepção (OE 14).

Como já mencionado anteriormente, as Orientadoras de Escola seguem uma normativa delineada pela SEC, seja para equiparar os procedimentos e as ações em nível de rede, seja para assegurar que as unidades escolares do município realizem minimamente os trabalhos que deverão ser desenvolvidos em suas unidades. Pensando nas reuniões setorializadas oferecidas pela SEC, existe o entendimento de que a autonomia dos atores tem limites definidos, muito embora capacidades intelectuais e morais possam configurar como algo fora do alcance e do controle de

qualquer órgão formativo. Por outro lado, a capacidade intelectual e a dimensão moral da atuação nas unidades poderão ser verificadas e/ou observadas mais proximamente pelo Orientador de Ensino, cabendo ao mesmo orientar o processo formativo do Orientador de Escola.

A prática profissional, portanto, refere-se àqueles valores diretamente ligados à função do Orientador de Escola. A especificidade da função carrega em si sua atuação diária, bem como seu compromisso formativo com o grupo em questão. Mais que isso, a posição dialógica e respeitosa assumida com o grupo e com a comunidade congrega um conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes que constituem o fazer desse formador. Neste sentido, serão apresentados alguns extratos que revelam o que pensam as OEs.

Investi recurso próprio para melhorar os espaços e aquisição de materiais, realizei formação com todos os segmentos e estabeleci parceria positiva com a comunidade (OE 31).

Buscar suas melhores referências que contribuam para sua formação como docente quanto aos conhecimentos específicos relacionados à profissão, já que, imediatamente ao seu ingresso na função, o OE será frequentemente requisitado como o parceiro mais experiente por seus professores (OE 32).

Nestes extratos, tanto a OE 31 como a OE 32 evidenciam um fazer mediante o qual revelam suas atuações no âmbito da escola, além das formações, como frisa a OE 32, tendo a certeza de que será reconhecido como o parceiro mais experiente e, portanto, deve estar bem preparada porque será “frequentemente requisitado”.

A profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. Essa forma de expressar o conteúdo do conceito permite prestar atenção aos dois polos que se conjugam ao mesmo tempo [...] falar de profissionalidade significa, nesta perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Apresenta-se, então, uma dupla dimensão da profissionalidade do Orientador de Escola – o ambiente institucionalizado da SEC e o espaço formativo da escola, cada qual com suas especificidades, mas que juntos constituem os espaços de exercício da função e da profissionalidade, que vai se delineando ao longo do tempo. Neste sentido, não cabe discutir o que vem a ser um “bom orientador de escola”, mas quais as qualidades/profissionalidade que dele deve se fazer referência aludindo, por conseguinte, a uma postura esperada a ser desenvolvida e/ou aprimorada.

Contudo, por essas premissas aqui delineadas, as qualidades/profissionalidade não consistem em “um pacote” pronto e acabado. Constituir-se formador é um processo contínuo e não retilíneo, sendo definido pelos seus atores e interpretado de diversas maneiras, em diferentes contextos, imbricado por significados plurais. A seguir, a fala da OE deixa transparecer um pouco dessa complexidade:

Em minha prática, busco dar devolutivas e suporte para que os professores desenvolvam seus projetos com mais facilidade. Acompanho a prática com devolutivas pertinentes ao trabalho realizado e suporte teórico adequado. Diálogo com o grupo sobre as melhores estratégias de qualificar o trabalho da escola com as crianças. Acredito que são meus pontos fortes na função, mas eu preciso melhorar muito (OE 2).

As reuniões setorizadas promovem e/ou ajudam a definir qual o perfil desse Orientador de Escola e o que dele se espera, muito embora a interpretação e a atuação de seus atores possa se configurar de maneira distinta daquilo que se tem como premissa, uma vez que múltiplos significados podem ser atribuídos a coisas e situações aparentemente comuns. Este processo subjetivo da formação abre portas a diferentes entendimentos que cada sujeito pode assumir em relação à função, sob distintas óticas.

As qualidades profissionais que o ensino requer estão em função da forma em que se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades e, evidentemente, sobre este ponto abre-se um leque de posições e análises. [...] reflete-se uma tensão entre o que os professores são como profissionais, o que o ensino é como prática real e concreta e o que seria uma aspiração educativa em ambos os aspectos (CONTRERAS, 2002, p. 75).

O aspecto formativo, por sua vez, deve priorizar espaços nos quais estas discussões/reflexões possam vir a acontecer e, desta ação, possam emergir caminhos que possam servir de aprimoramento profissional e entendimento da função. Noutro sentido, busca-se a prática da atuação do Orientador de Escola nos diferentes espaços que figura enquanto formador. A partir da análise do autor, pode-se inferir sobre a atuação deste profissional bem como sobre qual seria a atuação concreta, segundo a visão da SEC, e qual a visão dos Orientadores quanto a esta atuação, transformando o espaço educativo/formativo no âmbito das escolas. Com relação a esta visão da SEC, a OE 24 salienta que:

Ao longo do meu trajeto houve a preocupação da SEC em acolher os orientadores novos na função, inclusive delimitando e clareando o que é específico da função. Isso foi primordial para estabelecer algumas especificidades da função (OE 24).

Neste processo dialético, os espaços nos quais o formador transita tendem a influenciar diretamente sua ação prática. Assim, as ações restritivas e aquelas encomendadas pela SEC podem delimitar sua atuação e, em algumas situações, não fortalecer a sua identidade como formador de professores. Outrossim, pode-se entender que a conduta tende a se adaptar às diversas situações desenvolvidas pelos mais variados contextos no qual desenvolve sua atuação profissional. Ainda: as consequências advindas desses “cerceamentos” podem refletir respostas mais ou menos críticas, a depender da interpretação que se tem relação ao próprio processo formativo, bem como da dimensão resolutiva frente às condições mais ou menos problemáticas enfrentadas.

Segundo Contreras (2002), o caminhar profissional tende a trilhar três dimensões no que tange à profissionalidade: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade; e, por fim, a competência profissional. Neste entendimento, a obrigação moral estaria diretamente relacionada à perspectiva do formador comprometido com o desenvolvimento da formação de seu grupo de professores, mesmo que isso possa ocasionar o desenvolvimento de alguns dilemas. Torna-se necessário, dessa forma, um engajamento, sem o qual, o desenvolvimento de habilidades e o próprio desenvolvimento do outro não poderiam, de fato, se efetivar. Mesmo porque, em grupos heterogêneos, o nível/estágio de desenvolvimento profissional não é o mesmo e as pessoas, muitas vezes, demandam acompanhamento individualizado para, assim, equiparar-se ao grupo.

Tal relacionamento, por sua vez, nem sempre tem uma dimensão cognitiva clara, mas, entende-se que o cuidado para com o outro é uma das características que permeiam este caminhar. O envolvimento e o respeito para com as necessidades formativas têm necessariamente que se fazer presente. “Na verdade, sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p.77).

A atuação, portanto, do Orientador de Escola é também permeada por esta dimensão afetiva das relações. Olhar para as necessidades de seu grupo e, individualmente, para cada um dos seus membros é comprometer-se com algo maior. Necessariamente, sua atuação congrega este olhar (ou deveria) para que, assim, a emancipação dos sujeitos, bem como a sua, possa acontecer.

Pensar nesta dimensão moral da profissionalidade pode ajudar a compreender os dilemas enfrentados na função e quem sabe fortalecer laços nos quais a busca por

soluções ou questões de identidade do grupo possam ser mais facilmente alcançadas. Destaca-se, desta forma, que esta dimensão moral repercute para além destes dois âmbitos de atuação, refletindo e reverberando na comunidade na qual o profissional desenvolve seu trabalho diário. A fala da OE 27, a seguir, colabora para este entendimento, ao salientar que é importante se apropriar de determinados conhecimentos e pensar no ambiente no qual eles são disseminados.

É necessário se apropriar da proposta pedagógica da REM¹⁴, das ações e funções pertinentes à função de orientador de escola, mas também do papel de mediador de conhecimentos entre os demais funcionários da unidade escolar, proporcionando um ambiente de cooperação favorável à construção de conhecimentos (OE 27).

A este comprometimento, estabelece-se uma dimensão moral da função, mediante a qual o OE se responsabiliza pelos processos formativos dos subgrupos que compõem o universo escolar. Assim,

A moralidade não é um fato isolado, mas, ao contrário, um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado para cada caso (CONTRERAS, 2002. p.79).

Este compromisso, portanto, deveria ser considerado pelos sistemas de ensino, pois caracteriza uma atuação profissional que não se desenvolve sozinha, mas, ao contrário, pode ser construída em grupo, legitimando um trabalho que tanto abrange as reuniões setorizadas oferecidas pela SEC, como o trabalho desenvolvido pelos Orientadores de Escola em suas unidades.

Desta maneira, a formação, em suas dimensões – tanto as oferecidas pela SEC como as desenvolvidas pelo Orientador de Escola em sua unidade, tendem a criar um movimento coletivo de partilha, que favorece a construção de uma identidade, fortalecendo os grupos geridos. Portanto, discutir problemas comuns e partilhar soluções “obriga” todos a pensarem em soluções éticas mais adequadas, assumindo compromissos que visem muito mais a autonomia, ao invés da heteronomia ou ainda a simples obediência.

Concretamente, o aspecto de fazer sozinho e/ou estar isolado frente a determinado trabalho tende a ser amenizado uma vez que as práticas de trocas de

¹⁴ REM – Rede de Escolas Municipais.

saberes se fazem presentes muito além destes encontros. Parafraseando Estêvão e Afonso (1991, *apud* LIMA, 2002), é possível intuir que o grupo de Orientadores de Escola possa vir a desenvolver processos de socialização numa vertente profissional, o que contribuiria para o desenvolvimento de uma identidade profissional ligada ao trabalho que ora se desenvolve.

Uma cultura organizacional, por sua vez, carrega aspectos como valores e crenças que concretamente não podem ser vistos, mas que deixam traços perceptíveis em função das falas, dos comportamentos. Outra questão bastante observável referem-se aos gestos e às simbologias que aparecem nos subgrupos, marcados pela heterogeneidade bem como por concepções individuais e de pequenos coletivos. Afinar a orquestra exige tempo, escuta, organização e sistematização. A cultura é “o conhecimento socialmente partilhado e transmitido do que é e devia ser, simbolizado em atos e artefatos” (HAMILTON; RICHARDSON, 1995 *apud* LIMA, 2002).

Trata-se, ainda, de um olhar muito cuidadoso como sinalizado por Almeida, (2001, p. 71), “mas há um outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e a longo prazos”. Os espaços coletivos, portanto, carregam em si uma diversidade de temperamentos, atitudes, valores e comportamentos que são difíceis de serem identificados. A interação e a disposição das pessoas em estarem juntas e, a partir disso, construírem algo em comum, talvez seja a tônica ou o estímulo necessário para o caminhar e evoluir do grupo. A seguir, a OE 17 aponta um pouco deste percurso, tanto pessoal como coletivo.

Uma experiência profissional e de vida. Uma grande oportunidade de crescer, tornar-me melhor, amadurecer – o contato com tantos profissionais, crianças e famílias faz isso – que crescamos com a experiência do outro. Vejo como algo riquíssimo. Quanto a experiência profissional de fato, enxergo a Rede de modo organizado (e percebo o quanto esta organização tem sido gradativa, fruto do esforço de tanta gente), organização esta que (embora no início de 2015 tenha sido pouco percebida por mim), me ajuda a me tornar uma orientadora mais confiante, certa do que estou fazendo pois caminhamos juntos. Acredito que diante da responsabilidade, a função poderia ser mais valorizada e melhor remunerada. Digo isso porque em diversos momentos as demandas do orientador são ‘engolidas’ pelas demandas administrativas e o estudo, inerente à função, fica para quando ‘sobrar tempo’. Também porque financeiramente, o salário não tem aumentos, o que acaba não motivando profissionais mais experientes a galgar e permanecer na função (OE 17).

As pessoas de um mesmo grupo tendem a se assemelhar em função de terem os mesmos propósitos e partilharem as mesmas ou parecidas situações cotidianas.

Muito embora cada um esteja pensando e trabalhando num espaço/escola diferente do outro, as atribuições, as queixas, os afazeres e as tarefas são muito semelhantes. Trabalhar “junto”, por sua vez, pode contribuir para a divisão não só de pensar em como e quando realizar determinadas tarefas, mas repercute em dividir as dúvidas e pensar em soluções de maneira conjunta. Assim,

As culturas dos professores deverão ser perspectivadas, não apenas em termos de conhecimento, de valores, de crenças ou de concepções, mas também de comportamentos e de práticas. Fazer e agir é culturalmente tão significativo como sentir ou pensar (LIMA, 2002, p.20).

O desafio maior, talvez, seja o entendimento de como esta cultura desenvolvida a partir do grupo de Orientadores de Escola possa se sustentar, objetivando características nas quais o desenvolvimento profissional, assim como a identidade do formador de professores venha a se concretizar.

Outrossim, o entendimento deste agir e pensar carrega a tônica de que os elementos estruturantes da função possam emergir de tal forma que, aos poucos, esta identidade seja clarificada e reconhecida, tendo o *status* que merece. Reivindicação que aparece na fala da OE a seguir:

É uma grande conquista em minha vida profissional e também muito desafiador, pois sabendo que é uma Rede bem organizada que busca estar na vanguarda da educação, referência para muitos outros municípios, procuro transformar este desafio em mola propulsora para aprender mais e me superar, acreditando ser esse um dos caminhos para minha evolução com maior assertividade nas atribuições que me cabem na escola (OE 35).

A estas dimensões agrega-se a competência profissional. Entende-se, portanto, que as ações anteriores só seriam possíveis porque existe clareza quanto à função e ao compromisso para com os processos formativos. Este ajuizamento de fatos e questões éticas/morais converge para a reflexão mais dinâmica que o conhecimento profissional pressupõe. Muito embora este conhecimento seja em parte pessoal ele é construído de maneira coletiva, como já exemplificado anteriormente. A noção de grupo, porém, fortifica e dá unidade ao conceito de coletividade, o que acontece pela socialização, pela partilha e mediante o intercâmbio entre pares.

[...] a competência profissional se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade (CONTRERAS, 2002, p.83-84).

Neste sentido, a competência profissional “costura” as demais habilidades dos membros envolvidos nos processos formativos, pois vai ao encontro de algo mais amplo, como os compromissos éticos, sociais e políticos nos quais todos estão envolvidos, como destacado a seguir pela OE 22.

É um trabalho muito dinâmico, temos muitas responsabilidades além do pedagógico, ainda assim, é algo que me contagia, que me move, que me faz sentir que faço parte, que minhas contribuições e conhecimentos são respeitados e ampliados a cada dia na função, na qual venho construindo uma importante experiência de vida (OE 22).

As condições oferecidas ao formador, portanto, pela Rede Municipal de Ensino, devem necessariamente ser pensadas a fim de serem incorporados na dinâmica das escolas, uma vez que os processos formativos desenvolvidos pelo Orientador de Escola têm que, necessariamente, afetar a todos os envolvidos para com uma educação que visa a qualidade e a equidade, tanto na oferta de formação contínua como no preparo de profissionais que formam crianças pequenas.

Como aponta Tardif (2013, p. 16), podemos situar esses saberes “na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza individual e social como um todo”. Os relatos evidenciam, assim, a construção do conhecimento profissional das participantes em um percurso no qual se articulam as diversas possibilidades de formação, as relações e as interações pessoais, a experiência singular nos diferentes ambientes escolares, o aprendizado com o outro e a importância das práticas colegiadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o processo de constituir-se formador de outros professores na Educação Infantil, possibilitou entender e aproximar de um universo ainda pouco explorado e com poucas referências no cenário das pesquisas sobre a formação de professores.

Guiado pelo objetivo de investigar a construção do conhecimento profissional de professores, ao assumir a função de Orientadores de Escola e tornarem-se formadores de outros professores na Educação Infantil, este trabalho procurou compreender e revelar o percurso de formadoras que exercem a função de Orientadoras de Escola, em escolas da rede de ensino de São José dos Campos. Para esclarecer essa trajetória, buscou-se ascender aos seguintes objetivos: a) responder sobre as condições oferecidas pelo sistema de ensino para a formação e atuação deste profissional b) identificar os desafios encontrados por elas no processo de tornar-se formadora e as estratégias utilizadas no enfrentamento desses desafios; c) verificar quais os conhecimentos considerados relevantes por elas em sua atuação como formadora, e os processos de aprendizado desses conhecimentos.

Evidenciou-se que o grupo de Orientadoras de Escola pode, com muita clareza, delinear seu próprio percurso formativo e refletir sobre ele, identificando, desde o ingresso na função, os fatores que colaboram para a sua inserção e atuação no âmbito das escolas e dos espaços institucionalizados.

Observou-se, reiteradas vezes, que seus universos formativos são vários e diversificados. A construção e/ou o caminho percorrido anteriormente compõem uma gama de conhecimentos que foram sendo articulados, sistematizados, organizados pelos próprios sujeitos a fim de compor uma outra trajetória, ao longo de um novo e diferente caminho, com perspectivas e objetivos próprios, delineados por um agente externo institucionalizado – a SEC (Secretaria de Educação e Cidadania).

Os saberes oriundos deste universo institucionalizado vão delimitar e compor a atuação deste profissional em questão, na tentativa de definir uma característica de atuação própria, com vistas ao seu fazer enquanto profissional que, no espaço da escola, representa a própria SEC. Deste modo, os espaços institucionais da formação, ou seja, aqueles promovidos pelo próprio sistema de ensino, constituem uma fonte relevante no percurso formativo das Orientadoras.

Nesta caminhada, as participantes do estudo puderam expor o que pensam sobre as **condições oferecidas pelo sistema e as possibilidades formativas** – tanto as desenvolvidas coletivamente via reuniões setorizadas ofertadas pela SEC, quanto cursos de capacitação outros que não o institucional. Nesta visão, expuseram que a reflexão sobre a própria prática é altamente relevante, ao mesmo tempo que obter reconhecimento profissional também tem um peso significativo. Saliendam ainda que as assessorias feitas pela Orientadora de Referência da SEC conferem apoio e contribuem para sua formação e atuação no âmbito da escola – revela-se desta forma que o parceiro mais experiente contribui sobremaneira para o desenvolvimento profissional. Sugere-se que é o fator de troca entre pares por meio de experiências, depoimentos e toda interação propiciada pela estrutura das reuniões setorizadas que fazem delas um espaço relevante, mais do que os outros aspectos a partir dos quais esta estrutura se organiza e para o que se objetiva.

Pode-se considerar, portanto, que a formação oferecida pela SEC, por meio das reuniões setorizadas, constitui elemento preponderante no processo formativo das Orientadoras de Escola. Isto se dá não apenas porque neste espaço institucionalizado os membros do grupo têm a oportunidade de estudar e definir referências para sua atuação nas escolas e para o estabelecimento de pautas de trabalho comum. Ao que parece, as participantes encontram nessas reuniões um espaço coletivo de construção do conhecimento profissional, com oportunidades de encontro e discussão, de trocas e aprendizado entre pares, orientados pelo objetivo de aprimorar suas próprias práticas formativas junto aos professores, em suas respectivas unidades escolares.

A força dos pares também se confirma por iniciativas advindas das próprias OEs, ao criar grupos de rede social e manter reuniões regionalizadas, para interagir e discutir sobre aspectos formativos e necessidades individuais. Observa-se, neste processo, a ampliação da interação e do trabalho conjunto, porém tais iniciativas não podem ser entendidas como movimentos no sentido de culturas coletivas mais complexas, envolvendo a reflexão sobre os caminhos da própria atuação com vistas à emancipação profissional.

No âmbito dos **desafios**, apontados pelas Orientadoras de Escola, esta pesquisa evidencia as inúmeras atribuições a elas encomendadas, tanto no exercício da função, como aquelas via SEC – planejadas ou não. Gerir o tempo e se organizar

para atender às múltiplas demandas são desafios diários no exercício da função e isto, por consequência, dificulta a definição identitária profissional acerca da função.

Nesta mesma vertente, as Orientadoras de Escola expõem a necessidade de apropriar-se deste espaço formativo no âmbito das escolas, dos documentos norteadores, da escuta atenta com relação às necessidades de seu grupo, criando alternativas nas quais o espaço de formação possa se consolidar.

Existe, portanto, como expressado pelas participantes, o empenho na busca de **conhecimentos** para a lida diária com relação às demandas da escola. O reconhecimento da importância do conhecimento teórico articulado à prática é fortemente sustentado pelo grupo.

O Orientador de Escola congrega, também, em sua jornada na função, conhecimentos que se articulam (ou deveriam) frente às necessidades de sua atuação diária. Pode-se afirmar que existe, então, uma **produção de saberes** e que dela decorre algum reconhecimento neste âmbito. Como, por exemplo, os planejamentos destinados aos projetos referentes a cada nível dentre outros, que vão sendo construídos ao longo de determinado tempo e que sofrem modificações em seu processo.

As Orientadores de Escola possuem aspectos em comum em suas atividades profissionais, pois, como já citado neste trabalho, são oriundas da sala de aula, local no qual desenvolviam suas atividades e que, em dado momento, deixaram de lado ao se candidatarem à função, com viés bastante diferente em formato e demandas em uma ou mais escolas da rede.

Neste segmento, dependem, em grande parte, de se apropriarem dos conhecimentos mais pertinentes à função, agregando novos saberes, construindo novas especificidades com relação ao seu novo objeto de trabalho. Esta múltipla articulação poderá fazer com que este grupo social domine e/ou mobilize saberes sobre os quais possam ter algum controle, integrando-os em sua prática.

A este novo contexto, a mobilização dos saberes vai sendo sistematizado na tentativa de deixarem de ser saberes práticos e sim saberes da prática como frisado por Tardif (2013). Para que isso ocorra, existe a necessidade da formação de representações nas quais possa se visualizar e compreender a função, o que, por meio das reuniões setorializadas e assessorias via Orientador de Referência da SEC, possa acontecer.

O percurso parece delinear-se à medida em que compreende como este processo acontece e em quais ritmos, uma vez que são sujeitos distintos, cada qual com sua bagagem cultural/social e de conhecimentos diversos. Nisso, talvez, as normativas expostas nas formações, via reuniões setorizadas, possam contribuir para que alguma unidade possa ser percebida e/ou constituída.

Viabilizar processos nos quais estes profissionais possam de alguma maneira legitimar seus saberes torna-se necessário. Confrontar ideias e ideais de maneira que o que se produz a partir da prática se consolide como respostas a estes agentes que estão à frente das formações de professores na Educação Infantil. Muito embora este processo pareça lento, ele é necessário para que, assim, esta experiência provocada pelo saber cotidiano possa ser alimentada, impulsionando um saber já adquirido.

No constructo do caminho percorrido pelas Orientadoras de Escola, as participantes do estudo salientam mais do que um envolvimento com a função, um compromisso de desenvolver um trabalho profissional com vistas a uma educação de qualidade, na qual seja possível qualificar seu grupo de professores ao mesmo tempo que isso possa refletir-se na sala de aula.

No que se refere às melhores **estratégias** usadas pelas Orientadoras de Escola, evidencia-se a maneira como constroem materiais e pautas a serem usadas em suas unidades escolares, visando um movimento em rede no município. Assim, explicitam o entendimento da força e a necessidade do coletivo – espaço no qual, por meio das reuniões setorizadas via SEC, esses materiais e pautas são efetivamente pensados e analisados para, depois, serem replicados em suas unidades escolares.

A criação, portanto, de uma cultura própria, que dialogue com as necessidades de seus integrantes, sugere que comportamentos e práticas vão se delineando neste espaço, firmando concepções, valores, modos de ser e de fazer determinadas coisas – o que sozinho (a) talvez não fosse possível.

Concretamente, validam modos de fazer algumas coisas, trocam experiências, expõem dúvidas, criam estratégias e consolidam modos de ser e estar na função. Caminhar este que cria o lastro da profissionalização, da unidade, de grupo preocupado com sua própria formação.

Não menos importante é o fato de se estabelecer parcerias, tanto com sua Orientadora de Referência da SEC, como com a Diretora de sua unidade. A parceria revela-se, portanto, como uma imprescindível condição na qual o trabalho pode se estabelecer e se desenvolver. É por meio das parcerias que a divisão do trabalho se

torna mais leve e mais eficaz ainda que, como nas falas das participantes, as demandas de formação caibam quase que exclusivamente a elas. Em suma, o cuidado com as relações interpessoais podem se constituir como estratégia e conhecimento imprescindível estabelecendo vínculos de envolvimento e compromisso reais para que o trabalho se efetive.

A busca por estratégias, que não só as formativas, de gerir um grupo de trabalho, de pensar sobre a própria atuação profissional, de comprometer-se moralmente com a função, constituem o panorama no qual as participantes puderam expor suas preocupações e modos de ser e agir no decorrer deste processo investigativo, delineando um percurso o qual ora se configura pessoal, ora coletivo.

Evidenciou-se, ainda, uma preocupação com o próprio processo formativo, quando estabelecem parcerias, quando buscam por informações e conhecimentos não somente nos espaços formais, como é o caso das reuniões setorizadas, mas quando se preocupam em criar um grupo no qual seja possível apoiar-se umas nas outras. Para tanto, valem-se das tecnologias da informação criando uma rede colaborativa da qual todas podem se beneficiar.

Olhar para a própria prática, repensar atitudes e valores, modos de ser e estar na função, parecem constituir parte deste percurso de “formar-se” formador de outros professores. Como salientado por uma das pesquisadas – *“E eu me faço orientadora quando eu não sei. É na dificuldade que eu me faço orientadora”*. (OE 5-GD) Reconhecer-se como pessoa que não tem todas as respostas, mover-se para a busca e ajudar o outro adquirem uma conotação de quem está se formando ao mesmo tempo em que forma o outro.

Portanto, obter clareza quanto aos processos formativos ao qual se está sujeito, indubitavelmente, permite uma reflexão na e para a prática cotidiana, desvelando saberes, ainda que subjetivos, mas que, pelo exercício da autorreflexão, podem emergir como respostas e/ou direcionamentos para um fazer mais assertivo.

Obter, ainda, um bom desenvolvimento da prática, como apontado pelas Orientadoras de Escola, constitui um exercício que acontece no dia a dia, na lida diária do enfrentamento dos problemas e situações cotidianas que necessitam de respostas, de posicionamentos, de mudanças, de organização e de otimização do tempo.

Exercer um cargo intitulado como de confiança configura uma certa instabilidade com relação à permanência na função, pois a cada mudança de governo a direção do trabalho a ser desenvolvido pode mudar. Tal instabilidade com relação

ao exercício da função compromete, de certa forma, o caráter de se constituir uma atuação com vistas à profissionalização pois, diferentemente do professor, o Orientador de Escola forma adultos e este universo, em particular, carrega em si mesmo especificidades que devem ser observadas e cuidadas. A possibilidade de espaços de encontro e constituição de coletivos, seja por procedimentos definidos pela rede ou por iniciativas do grupo, revelou-se como uma fonte de fortalecimento da profissionalidade e da identidade das Orientadoras.

Pensar no construto da profissionalidade, pressupõe refletir sobre políticas públicas que estejam voltadas especificamente para a progressão na carreira enquanto Orientador de Escola, consolidando um percurso no qual seja possível delinear um processo formativo sólido, bem como a permanência dos profissionais para a construção de um trabalho sistemático, aprofundado e legitimado.

A este complexo desenvolvimento, encontram-se, portanto, as Orientadoras de Escola, entre fronteiras claramente postas – exercer sua profissionalidade constituindo-se formadoras de outros professores, ao mesmo tempo que ocupam um função nomeadamente de confiança, elucidando o entendimento de que também não possuem um estatuto próprio, ocupando um lugar diferente dos professores, com atribuições e responsabilidades extremamente específicas.

Constituir-se formador, portanto, é um aprendizado que ocorre ao longo do percurso em uma dada Instituição, em que sujeitos com diferentes trajetórias e conhecimentos passam a ser orientados com um propósito comum a fim de aprimorar sua própria formação. Existe uma intencionalidade na formação do formador, orientada pelos objetivos mais amplos do sistema de ensino, mas é também uma trajetória pessoal e motivacional. Autogerida, esta mobilização poderá ser a de responder dúvidas que surgem de seu contato com a realidade escolar ao mesmo tempo em que mobiliza seus próprios saberes para a construção dos conhecimentos teóricos e práticos no intuito de promover uma educação de qualidade às crianças de sua escola.

A formação da Orientadora de Escola nesse percurso é, assim, uma experiência singular, embora orientada por um processo de aprendizagem coletivo, que tem como temática comum uma melhor educação. A trajetória, portanto, de vir a ser formadora, pressupõe tanto um aprimoramento constante, por meio dos estudos, quanto o fato de descobrir novas possibilidades em projetos formativos. Por conseguinte, a identidade profissional vai se delineando na medida em que os papéis

profissional e social convergem, numa perspectiva de trocas, de valorização e de enfrentamento dos desafios de educar e de aprender.

Muito embora tornar-se formadora exija um aprendizado que se delinea no próprio percurso, vale ressaltar que este *continuum* requer um olhar mais cuidadoso por parte de seus integrantes e do próprio agente institucional, ou seja, a SEC. Nesta perspectiva, deve-se ressaltar o quanto seria interessante (ou não) legitimar a função, atribuindo-lhe um estatuto próprio. Para tanto, o próprio grupo, em consonância com a SEC, poderia pensar em formas de concretizar e legitimar a função das Orientadoras de Escola. A esta necessidade, há que se aprofundar em outras perspectivas investigativas junto ao grupo e à própria SEC.

Assim sendo, talvez um bom recorte de continuidade deste trabalho fosse debruçar-se sobre a construção de políticas públicas de sustentação do processo formativo como base, da dimensão coletiva como estratégia e da progressão funcional institucionalizada com vistas a um estatuto próprio e à profissionalização, evidenciando foco e clareza nas atribuições do profissional Orientador de Escola.

As descobertas obtidas por meio desta pesquisa indicam que um olhar mais atento há de ser direcionado ao Orientador de Escola quando de seu ingresso na função – o acompanhamento relativo a inserção profissional merece portanto, atenção especial. Aspectos como gestão das relações pessoais; organizar-se no tempo-espaço escolar; priorizar ações relativas ao processo formativo; adquirir o maior número possível de técnicas e instrumentos para gerir o HTC são alguns dos pontos observados no decorrer deste processo investigativo que poderiam ser considerados para subsidiar o novo OE.

Assim sendo, pensar numa formação em paralelo às OEs iniciantes, com ações de apoio e acompanhamento mais próximas do cotidiano escolar, seria um bom caminho: estar junto, visitar, alimentar com ideias e direcionamentos dando maior visibilidade à função, criar oportunidades para compartilhamento de saberes, considerando que o parceiro mais experiente é também aquele que pode subsidiar o processo formativo de quem está iniciando na função. Entendemos que as dúvidas são de toda ordem e, muitas vezes, o iniciante pode sentir-se isolado ou perdido neste contexto tão diverso e diversificado. Esta ideia justifica-se pelo fato de que, nas reuniões setorizadas, em grupo, o entendimento daquilo que se expõe pode não ser suficientemente claro para quem é novo e acompanhar de maneira mais próxima, em paralelo pode acarretar bons resultados em formação a nível de rede.

Por outro lado, o grupo de OEs de referência também merece cuidados pois, embora não tendo sido foco da investigação neste processo de pesquisa, vislumbram-se nos depoimentos das participantes dificuldades com relação às demandas organizadas institucionalmente. Os formadores de formadores desempenham um papel fundamental, assim necessitam de uma melhor e maior distribuição quanto às suas funções e talvez constituir-se num grupo maior de pessoas para que assim a distribuição de tarefas possa ser menos extenuante e mais efetiva.

Outro ponto observado refere-se aos processos formativos oriundos da SEC via reuniões setorizadas. A construção de pautas coletivas, nas quais, efetivamente haja espaço para a participação de todos e, mais que isso, que os OEs tenham possibilidades e autonomia para priorizar ações no âmbito de sua unidade escolar, ou seja, que possam exercer uma ação mais voltada ao atendimento das necessidades de sua escola, evitando-se a sobreposição de tarefas que acarreta um atropelo de ações. A pouca autonomia também refere-se a isso: quando é necessário cumprir uma pauta já encomendada e não sobra tempo para pensar as necessidades da unidade escolar, não há espaço para o exercício do protagonismo dos sujeitos.

Por fim, cabe uma reflexão sobre o percurso do próprio pesquisador. O mestrado profissional em educação, por meio das disciplinas trabalhadas, proporcionou um alargamento dos conhecimentos teóricos que subsidiam o processo educativo e da formação continuada em uma perspectiva que impulsionou reflexões sistemáticas acerca da importância do papel social do pesquisador e o quanto isso pode colaborar nas formações na escola.

O contato com diferentes pessoas, colegas de sala e professores, também alimentou a necessária discussão sobre o próprio processo formativo e as derivações ou ramificações que esta formação pode proporcionar, principalmente quando foi possível ter contato com autores os quais instigaram o pensamento e o posicionamento em temas voltados à educação, ao ensinar e ao aprender, tudo isso inserido num *continuum* de construção de saberes provenientes de diversas fontes, como bem assinalado por Tardif (2000).

Foi possível, ainda, trocar não só conhecimentos acerca das diversas temáticas em estudo mas, sobretudo, conviver em um microsistema colaborativo, fomentador de ideias e de busca soluções frente a uma situação problematizadora em sala, mediante o apoio mútuo e tendo a compreensão do quanto o trabalho compartilhado pode beneficiar a todos os envolvidos. Isso, sem dúvida, veio a confirmar um

pressuposto já assumido pelo pesquisador fora deste espaço acadêmico, mas que também aí se mostrou necessário e eficaz.

Articulado a isso, as discussões sempre acaloradas em algumas aulas serviram como combustível para motivação e para reflexão de muitas questões, as quais, indubitavelmente, cada um, em situações diferenciadas e assemelhadas, pôde “levar para pensar sozinho” e num dado momento essas mesmas questões foram retomadas.

Desta maneira, o curso de mestrado contribuiu não apenas para a certificação de mestre, uma formalidade muito valorizada, mas, também para ressignificar a importância de se olhar para a formação continuada como uma necessidade a todos aqueles que desempenham algum trabalho educativo – seja no âmbito da escola, seja na secretaria de educação. Participar, agir e formar-se num ambiente acadêmico torna-se uma experiência única, a partir da qual se é obrigado a pensar e a fazer pesquisa de maneira que sua problematização, bem como as estratégias usadas para sua solução, possam ajudar a compreender a dinâmica na qual se está inserido e, desta forma, oferecer alguma contribuição às outras pessoas – principalmente àquelas que convivem nos espaços formativos da escola.

Em suma, não há como sair indiferente deste processo que impele à reflexão sistemática sobre um problema, delineando caminhos para se obter algumas respostas, entendê-la à luz das teorias, racionalizando-a da melhor maneira na tentativa de a ela dar algum tratamento e, assim, obter respostas, ainda que provisórias, pois todo conhecimento produzido não é findado, carecendo de mais e novos estudos e aprimoramentos de pesquisa. O caminho, portanto, não cessa aqui, ao contrário, abre-se para novas possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe. A profissionalização incerta dos formadores de professores. *In*: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (org). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALTET, Marguerite; Qual (quais) profissionalidade (s) dos formadores em formação contínua? Por um perfil poliidentitário. *In*: ALTET, M; PAQUAY, L; PERRENOUD, P. (org). **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica *In*: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, L.R.; SOUZA, V.L.T.; PLACCO, V.M.N.S. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Constituindo-se formador no processo de formar futuros professores. *In*: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.
- BARBIER, J.M. **Formação de adultos e profissionalização**: tendências e desafios. Brasília: Líber livro, 2013. 200 p.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEILLEROT, Jacky. **La formacion de formadores**. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, 1998.
- BOHNSACK, Ralph; WELLER; Wivian. O método documentário na análise de grupo de discussão. *In*: WELLER, W; PFAFF, N. **Metodologias de pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CRECCI, Vanessa Moreira; FIORENTINI; Dario. Desenvolvimento profissional em comunidades de aprendizagem docente. **EDUR. Educação em revista**. Belo Horizonte, n. 34, p. 1-20. 2018
- CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Portugal: Porto Editora, 2001.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, jan. / abril. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

GAUTHIER, Clermont; BISSONETTE, Steve; RICHARD, Mário. **Ensino explícito e desempenho dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, MARLI Elisa Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patricia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, B.A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.

LANG, Vincent. Formadores no IUFM: um mundo heterogêneo. *In*: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LAMY, Maurice. Dispositivos de formação de formadores de professores: para qual profissionalização? *In*: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Porto: Porto Editora, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, Portugal, n.8, p. 07-22, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem na docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1. 2005-2006.

MORGADO, J.C. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, A. (2009). **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.

OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2006.

PACITTI, Monie Fernandes. **Contribuições para coordenadores pedagógicos da rede de ensino de São Paulo**. Dissertação (Mestrado Profissional em educação-Formação de Formadores). PUC São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/20960/2/Monie%20Fernandes%20Pacitti.pdf>. Acesso em: 31 de jan. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro. S.; SOUZA, Vera Lucia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.754-771, set./dez. 2012.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Lei nº4224 de 08 de julho de 1992**. Dispõe sobre alterações nas Leis nº 3147/86, 3255/87 e 3633/89. São José dos Campos: Câmara Municipal [1992]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-dos-campos/lei-ordinaria/1992/422/4224/lei-ordinaria-n-4224-1992-dispoe-sobre-alteracoes-nas-leis-n-s-3147-86-3-255-87-e-3-633-89>. Acesso em:31 jan. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Lei nº3147 de 13 de junho de 1986**. Dispõe sobre a estruturação normativa do Quadro do Magistério Municipal e respectiva progressão funcional e das providências a respeito. São José dos Campos: Câmara Municipal [1986]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-dos-campos/lei-ordinaria/1986/314/3147/lei-ordinaria-n-3147-1986-dispoe-sobre-a-estruturacao-normativa-do-quadro-do-magisterio-municipal-e-respectiva-progressao-funcional-e-da-providencias-a-respeito>. Acesso em: 31 jan. 2020

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Lei nº 4783 de 14 de dezembro de 1995**. Institui o programa de bolsa de estudo do servidor municipal- PROBESEM, destinado a custear parcialmente despesas com estudos de servidores públicos da administração direta do município de São José dos Campos, e dá outras providências. São José dos Campos: Câmara Municipal [1995]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-jose-dos-campos/lei-ordinaria/1995/479/4783/lei-ordinaria-n-4783-1995-institui-o-programa-de-bolsas-de-estudo-do-servidor-municipal-probesem-destinado-a-custear-parcialmente-despesas-com-estudos-de-servidores-publicos-da-administracao-direta-do-municipio-de-sao-jose-dos-campos-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 31 de jan. 2020.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, **Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil da Rede de Ensino Municipal**. Aprovado pela Portaria n 173/SME/15. São José dos Campos: Secretaria Municipal de Educação [2015]. Disponível em: <http://servicos2.sjc.sp.gov.br/media/635345/regimento_2016.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto:Porto editora, 1991.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. *In*: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopold; PERRENOUD Philippe. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROLDÃO, Maria do Céu. Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan/abril, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan/fev/mar/abril. 2000.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Caderno CEDES- Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.73, p. 209- 244, dez. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Las tareas del formador**. Espanha: Málaga Ediciones, 2001.

VAILLANT, Denise. **Formação de Formadores**: estado da prática. Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

ZACARIAS, Cintia Romero da Silva. **Uma análise da produção acadêmica sobre Coordenação Pedagógica, na perspectiva de mestres do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP**. 2019. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22261>. Acesso em: 10 Mai. 2020.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão; aportes teóricos e metodológicos. *In*: WELLER, W; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Teoria e prática. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, _____ de _____ de
2018

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno Gilton Luís Torres, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2014, intitulado **“Formação de formadores: o percurso de professor a formador na Educação Infantil”**. O estudo será realizado com Orientadores de Escola da educação Infantil, na cidade de São José dos Campos/SP), sob a orientação do Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti.

Para tal, será realizado entrevista para caracterização dos participantes e grupo de discussão por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO __).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Gilton Luís Torres, telefone (12) 33071751, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

APÊNDICE II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, ____ de _____ de 2018.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “**Formação de formadores: o percurso de professor a formador na Educação Infantil**”, com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno Gilton Luís Torres, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas para caracterização dos sujeitos envolvidos e grupo de discussão com 10 Orientadores de escola da Educação Infantil que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

Cristine de Angelis Pinto
Secretária de Educação
Secretaria Municipal de Educação
Rua Dr. Felício Savastano, 240 – Vila Industrial
CNPJ 46.643.466/0001-06
São José dos Campos/SP

APÊNDICE III – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Etapas do Questionário

1. Caracterização do Orientador de Escola.
2. Início da atuação profissional como Orientador de Escola no Município.
3. Desenvolvimento e Conhecimento Profissional do Orientador de Escola.
4. Conhecimentos essenciais acerca da função de Orientador de Escola.

1ª Etapa – Caracterização do Orientador de Escola

1. Qual a sua idade?

_____ anos.

2. Tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ensino

_____ anos.

3. Tempo de atuação profissional como Orientadora de Escola

_____ anos.

4. Qual sua graduação?

Licenciatura em:	
Instituição:	
Ano de conclusão ou sua previsão:	

5. Possui 2ª graduação?

Licenciatura em:	
Instituição:	
Ano de conclusão ou sua previsão:	

6. Aponte a Especialização Lato Sensu que considera mais relevante para sua atuação profissional.

Nome do curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão ou sua previsão:	

Não realizei Especialização voltada à docência	
--	--

7. Mestrado

Nome do curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão ou sua previsão:	
Não realizou	

8. Doutorado

Nome do curso:	
Instituição:	
Ano de conclusão ou sua previsão:	
Não realizou	

2ª ETAPA – Iniciação Profissional

9. Marque em ordem de importância o que melhor pode expressar sua motivação para assumir a função de Orientadora de Escola. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	Identificação com a função
	Realização de um sonho
	Influência de alguém
	Maiores possibilidades na carreira
	Maior ganho salarial
	Maior mobilidade nos espaços institucionalizados
	Possibilidade de exercer função de liderança
	Possibilidade de ampliar meus conhecimentos
	Status
	Outros:

10. Marque a intensidade de seus sentimentos com relação ao seu primeiro contato com a escola à qual iria desenvolver seu trabalho como Orientadora de Escola. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	Ansiedade
	Insegurança
	Expectativa
	Realização
	Confiança
	Outros:

11. Antes de se dirigir à unidade escolar na qual desenvolveria seu trabalho, você recebeu alguma orientação quanto a sua atuação profissional?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

12. Caso sua resposta seja positiva, ela atendeu às suas expectativas?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>	Parcialmente
Quem ofereceu esta orientação?					

13. Esta orientação voltou-se para: (assinalar mais de uma opção se for o caso)

<input type="checkbox"/>	A função do Orientador de Escola na unidade escolar
<input type="checkbox"/>	O que se espera do Orientador de Escola
<input type="checkbox"/>	O que se espera da Equipe de Liderança (Diretor e Orientador)
<input type="checkbox"/>	Caracterização da unidade escolar
<input type="checkbox"/>	Caracterização da comunidade escolar
<input type="checkbox"/>	Tipo de instituição – Rede direta/Rede conveniada
<input type="checkbox"/>	Corpo docente
<input type="checkbox"/>	Número de alunos
<input type="checkbox"/>	Divisão dos alunos por nível (berçário/infantil/pré)
<input type="checkbox"/>	Localização geográfica

	Dificuldade e/ou déficit formativo da unidade escolar
	Pontos frágeis a serem trabalhados com os professores
	Pontos fortes a serem mantidos
	Supostos desafios a serem enfrentados
	Outros:

14. Assinale a alternativa que melhor expressa o grau de dificuldade/problemas enfrentados no **INÍCIO** de sua atuação como Orientadora de Escola. Selecione apenas uma alternativa por linha. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1 (nenhuma), 2 (baixa), 3 (média) e 4 (alta).

	Falta de preparo pedagógico para atuar como Orientador (a) de Escola
	Dificuldade para avaliar o aprendizado dos professores
	Domínio de técnicas e instrumentos para conduzir o HTC
	Mobilizar o interesse dos os professores pela formação no HTC
	Lidar com professores que não fazem HTC
	Dificuldade em preparar as formações
	Dificuldade em administrar o tempo estabelecendo uma rotina de trabalho
	Falta de apoio por parte da SEC
	Falta de orientação específica de sua Orientadora de Referência da SEC
	Adaptar-se à função
	Adaptar-se ao espaço institucionalizado da SEC
	Estabelecer parceria com o Diretor de Escola
	Estabelecer parceria com Agentes educadores/estagiários e demais funcionários
	Sobrecarga de atribuições
	Atribuições diárias que não correspondem à função
	Outros:

15. Observações complementares às respostas anteriores. Descreva em poucas linhas, como foram seus primeiros dias como Orientadora de Escola. (Exemplificando, nesta trajetória, os desafios, os dilemas, as necessidades e expectativas).

16. Descreva a(s) melhor(es) estratégia(s) que utilizou para realizar seu papel enquanto formador em sua unidade escolar.

17. Descreva quais conhecimentos, são por você, considerados os mais relevantes para sua atuação enquanto formador.

18. Que conselhos/sugestões daria para quem está ingressando nesta função?

19. Dentre as possibilidades formativas, marque em ordem de importância o que considera mais adequado e/ou relevante para exercer a função de Orientadora de Escola.

	Reflexão sobre a própria prática
	Apoio profissional
	Reconhecimento da função
	Supervisão do Orientador de Referência da SEC
	Cursos de capacitação
	Autoformação e capacidade investigativa
	Partilha de experiências/apoio mútuo entre pares
	Reuniões setorializadas
	Outros:

3ª ETAPA – Desenvolvimento e Conhecimento Profissional

20. Descreva brevemente o que favorece e o que dificulta o processo de constituir-se formador na Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos na Educação Infantil.

21. Pensando na função de Orientadora de Escola, o que para você caracteriza um bom desenvolvimento da sua prática?

22. Você tem realizado cursos de capacitação?

<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----	--------------------------	-----

Caso a resposta seja sim, os cursos são financiados com:

	Meios próprios
	PROBESEM - Programa de Bolsas de Estudo do Servidor Municipal
Caso a resposta seja não, porque?	

23. Com relação às Reuniões setorizadas oferecidas pela SEC bem como as orientações de sua Orientadora de Ensino, assinale o grau de concordância com relação às afirmativas abaixo. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1- discordo totalmente, 2- discordo, 3- discordo parcialmente e 4- concordo totalmente.

	As Reuniões setorizadas são de grande importância para minha atuação profissional.
	As Reuniões setorizadas repercutem em minha atuação profissional junto à escola (professores/agentes educadores/alunos/demais funcionários e comunidade).
	As orientações recebidas de minha Orientadora de Referência da SEC têm auxiliado em meu desenvolvimento profissional.
	É por meio das Reuniões setorizadas da SEC e das Orientações de minha Orientadora de Ensino que minha atuação profissional tem se desenvolvido.
	Ocorrem no espaço institucionalizado, por meio das Reuniões setorizadas trocas de experiências, depoimentos, socialização de práticas bem-sucedidas dentre outros.
	Percebo que houve crescimento profissional em meu dia a dia desde que assumi a função de Orientadora de Escola.
	Outros:

24. Assinale a alternativa que melhor expressa o nível de concordância em relação à sua atuação e desenvolvimento profissional como Orientadora de Escola. Responda numa escala de 1 a 4 sendo: 1- discordo totalmente, 2- discordo, 3- discordo parcialmente e 4- concordo totalmente. Qual seu grau de concordância com cada uma das afirmações?

	Recebo apoio e reconhecimento profissional de minha Orientadora de Referência e da SEC
	Recebo apoio dos colegas – OEs
	Recebo apoio e reconhecimento dos Professores/Agentes Educadores/Estagiários e demais funcionários
	Recebo apoio dos pais e da comunidade em geral
	Recebo apoio e reconhecimento da Diretora de Escola
	O clima de trabalho favorece minha atuação diária
	Tive oportunidade de discutir minha prática com outros formadores (OEs)
	Tive oportunidade de realizar capacitações voltadas ESPECIFICAMENTE ao exercício de minha função
	Tive oportunidade de expor minhas dúvidas e receber as devidas orientações nas Reuniões setORIZADAS
	Outros:

25. Em situações de dúvidas ou dificuldades no exercício da função, como e a quem você recorre para a busca de apoio e resolução destes problemas?

26. Assinale a alternativa que melhor expressa o seu grau de problemas/desafios enfrentados no **DECORRER** do desenvolvimento profissional. Marque apenas uma alternativa por linha. Responda 1 (nenhuma), 2 (baixo), 3 (médio) e 4 (alto).

	Preparo pedagógico para atuar como Orientadora de Escola
	Apoio da instituição (SEC) para capacitações
	Domínio de técnicas e instrumentos para gerir as formações
	Lidar com os professores tanto nas formações como em atendimentos individualizados
	Obter apoio de colegas mais experientes na função de OE
	Adaptação à função de Orientadora de Escola
	Adaptação ao espaço Institucionalizado da SEC
	Outros:

--	--

27. Observações complementares à resposta anterior. Narre brevemente um incidente e/ou situação profissional que possa ter estimulado o seu desenvolvimento profissional.

28. Marque o seu grau de concordância com a seguinte afirmação.

“O espaço das Reuniões setorizadas da SEC, bem como a Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil, favorecem meu desenvolvimento profissional”. (1-Nunca favorece; 2-Favorece muito pouco; 3-Quase sempre favorece; 4-Favorece muito)

Grau de

1	2	3	4
---	---	---	---

 concordância:

Justifique:

4ª ETAPA – Conhecimentos Essenciais

29. Discorra brevemente sobre quais conhecimentos você julga serem imprescindíveis para o desenvolvimento profissional acerca da função de Orientadora de Escola.

30. Dentre as diversas fontes de conhecimento que melhor contribuíram para o seu desenvolvimento profissional como Orientadora de Escola, marque numa escala de a 4 sendo: 1 (não contribuiu) 2 (contribuiu pouco) 3 (contribuiu parcialmente) 4 (contribuiu muito)

	Formação inicial e continuada
	Conhecimento dos diversos conteúdos a serem trabalhados em HTC e HTECF
	Conhecimentos das características da faixa etária, bem como aspectos específicos garantindo a transposição didática
	Conhecimento do PPP da unidade escolar

	Conhecimento do currículo desenvolvido pela Rede Municipal de Ensino bem como da Proposta Curricular para Berçário
	Conhecimento das necessidades formativas necessárias ao grupo escola bem como técnicas e instrumentos na condução do HTC e HTCF*
	Saberes experienciais construídos na própria prática profissional
	Cultura pessoal e profissional
	Aprendizagem com os pares
	Reuniões setORIZADAS da SEC
	Outros:

31. Para finalizar, discorra brevemente como é ser Orientadora de Ensino na Rede Municipal de Ensino na Educação Infantil.

APÊNDICE IV – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Tipo de questão	Como perguntar	O que se pretende saber
Referentes ao tema pesquisado	Descreva suas atividades na função de Orientador de Escola.	Como desempenha suas atividades enquanto Orientador de Escola evidenciando sua rotina de trabalho frente ao cotidiano escolar.
	Entre as diferentes atividades desenvolvidas por vocês, qual considera mais importante? Por quê?	O que considera mais importante com relação a sua função, evidenciando seus valores, saberes e práticas além de suas concepções.
	Quais desafios vocês encontram no exercício de sua função?	As dificuldades encontradas e enfrentadas no dia a dia e como lança mão de seus conhecimentos formativos nestes momentos.
	Quais conhecimentos vocês consideram necessários para exercer a função de Orientador de Escola?	Se articula as formações oferecidas pela SEC com seus próprios conhecimentos e práticas no desenvolvimento de sua função.
	Além das ações de formação junto à SEC, vocês buscam outros cursos ou fontes de informação? Quais?	Como mobiliza saberes em busca de respostas às suas necessidades formativas além das oferecidas pela SEC.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Formadores de professores: o percurso de professor a formador na Educação Infantil.

Orientador: Prof. Dr. (a). Neusa Banhara Ambrosetti

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: Formadores de professores: o percurso de professor a formador na Educação Infantil.

Objetivo da pesquisa: Analisar o percurso do professor que se torna formador de outros professores na Rede Municipal de ensino no âmbito da Educação Infantil.

Coleta de dados: A pesquisa terá como instrumento de coleta de dados entrevista para caracterização dos sujeitos participantes e grupo de discussão que serão aplicados junto a 10 Orientadores de Escola da Educação Infantil na cidade de São José dos Campos/SP.

Destino dos dados coletados: o (a) pesquisador (a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio de entrevistas e grupo de discussão, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de

questionário e grupo de discussão, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de questionário e grupo de discussão. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a trajetória/percurso de professor a formador de outros professores na Educação Infantil. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o investigador é mestrando da Turma 2018 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da

Universidade de Taubaté (SP), Gilton Luís Torres, residente no seguinte endereço: Rua Abolição, 87 Apto 54/1, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 988884073. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do (a) Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara Ambrosetti, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 36241657. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo (a) pesquisador (a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre como se constitui o formador de outros professores em especial na Educação Infantil.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

São José dos Campos, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

Gilton Luís Torres

Pesquisador (a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do (a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

_____ Testemunha

_____ Testemunha

ÍNDICE**A**

AFONSO, 114, 131

ALMEIDA, 17, 20, 25, 54, 56, 62, 69, 115, 131, 132

ALTET, 10, 18, 19, 20, 49, 131, 132, 133

AMBROSETTI, 9, 10, 18, 30, 31, 131, 135, 146, 147

ANDRÉ, 40, 44, 45, 131, 132

B

BARBIER, 64

BARBOSA, 10, 131

BEILLEROT, 12, 18, 131

BONSACK, 44

C

CALIL, 18, 30, 31, 131

CANÁRIO, 123

COCHRAN-SMITH, 30

COHEN, 110

CONTRERAS, 18, 60, 63, 70, 91, 95, 96, 97, 98, 100, 104, 111, 112, 113, 114, 116,
131

D

DAY, 101, 131

E

ESTÊVÃO, 114

F

FRANCO, 17, 28, 29, 131

G

GATTI, 40, 132

GAUTHIER, 10, 132

GÓMEZ, 104

H

HAMILTON, 115

HARGREAVES, 101

L

LAMY, 18, 26, 65, 67, 89, 90, 117, 121, 132

LANG, 18, 50, 132

LESSARD, 26, 69, 70, 133

LIMA, 31, 38, 39, 58, 59, 110, 114, 115, 123, 124, 132

LISITA, 28

LUDKE, 44, 45, 132

LYTLE, 30

M

MARCELO, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 29, 30, 51, 54, 65, 71, 72, 76, 78, 79, 82, 85, 89,
92, 93, 94, 106, 107, 109, 122, 125, 132, 133

MIZUKAMI, 17, 20, 21, 27, 28, 132

N

NÓVOA, 79

O

OCDE, 15, 10, 14, 15, 132

OE 1, 50, 52, 63, 67, 83, 87, 92, 103

OE 2, 52, 83, 87, 92, 112

OE 3, 55, 68, 87, 93, 94, 102

OE 4, 87, 94, 95, 103, 106

OE 5, 55, 63, 66, 87, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102

OE 6, 97, 100, 104

OE 7, 57, 67, 72, 83, 87, 98, 99, 101, 105, 109

OE 8, 66, 72, 83, 84

OE 9, 125

OE 10, 66, 72

OE 11, 64, 66, 84, 88

OE 12, 58, 67, 68, 69, 125

OE 13, 59, 64, 66, 84, 121

OE 14, 60, 68, 110

OE 15, 88

OE 16, 84

OE 17, 64, 67, 72, 84, 115, 124

OE 19, 84

OE 20, 67

OE 22, 60, 68, 116

OE 23, 85

OE 24, 69, 72, 112

OE 25, 52, 61, 64, 69, 85

OE 26, 62

OE 27, 72, 85, 114

OE 31, 111, 120

OE 32, 86, 111

OE 33, 49, 50, 62, 64, 86, 109, 118

OE 34, 61

OE 35, 86, 116

OE 36, 118

OE 37, 72, 88, 117

OE 38, 52, 62, 65, 86

OE 39, 49, 57, 69

P

PACITT, 17

PACITTI, 17, 22

PAQUAY, 10, 18, 19, 20, 131, 132, 133

PERRENOUD, 10, 18, 19, 20, 131, 132, 133

PLACCO, 17, 20, 54, 56, 131, 132

R

RAYMOND, 17, 26, 27, 38, 50, 51, 61, 109, 119, 133

RICHARDSON, 115

ROLDÃO, 52, 53, 119, 120

S

SACRISTÁN, 20, 105, 102, 133

SHULMAN, 28

SNOECKX, 11, 18, 37, 73, 74, 83, 85, 109, 117, 121, 133

SOUZA, 17, 20, 54, 56, 132

T

TARDIF, 10, 17, 26, 27, 38, 47, 50, 51, 56, 57, 61, 68, 69, 70, 75, 88, 109, 119, 133

V

VAILLANT, 18, 21, 23, 24, 51, 54, 65, 72, 76, 78, 79, 82, 85, 89, 92, 93, 94, 106,
107, 109, 122, 125, 133

W

WELLER, 42, 43, 44, 92, 132, 134