

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA DÉCADA
DE CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA (2007-2017)**

Sorocaba/SP

2025

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA DÉCADA DE
CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA (2007-2017)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Renato Polli.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES). Código de Financiamento 001.

Sorocaba/SP

2025

Ficha Catalográfica

C289i Carneiro, Lilian Aparecida Santos de Pádua
A identidade profissional da orientação pedagógica na educação infantil sob uma perspectiva histórica : uma década de construção no município de Sorocaba (2007-2017) / Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro. – 2025.
93 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Renato Polli
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Coordenadores educacionais. 2. Orientação educacional. 2. Professores - Formação. 3. Educação permanente. 4. Educação infantil – Sorocaba (SP) - História. I. Polli, José Renato, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Lilian Aparecida Santos de Pádua Carneiro

**A IDENTIDADE PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOB UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA: UMA DÉCADA DE
CONSTRUÇÃO NO MUNICÍPIO DE SOROCABA (2007-2017)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 20/02/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **JOSE RENATO POLLI**
Data: 24/03/2025 16:06:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Renato Polli (Orientador)

Universidade Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO SILVEIRA MELO PLENTZ MIRANDA**
Data: 24/03/2025 15:51:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Fernando Silveira Melo Plentz Miranda

Universidade de Sorocaba

Documento assinado digitalmente
 **SIDNEI FERREIRA DE VARES**
Data: 25/03/2025 09:49:57-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Sidnei Ferreira de Vares

UNIFAI

Dedico este trabalho aos amores da minha vida:
ao meu esposo, Marcos, e aos meus filhos, Bruno e Vivian,
pela ajuda, compreensão e incentivo.
E à minha cachorrinha, Nina,
fiel companheira que nunca me deixou sozinha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a Deus, por estar presente em minha vida em todos os momentos, não apenas quando decidi enfrentar este desafio, mas também quando precisei adiá-lo em prol da minha família.

Aos meus pais (*in memoriam*), por todo o esforço para me proporcionar o suficiente para que eu pudesse estudar e por alimentarem meus sonhos com a convicção de que só a educação pode mudar vidas.

Ao meu esposo, Marcos, e aos meus filhos, Bruno e Vivian, pela paciência durante esses dois anos e meio de mestrado, período marcado por muito estudo e pela minha ausência. Esta vitória também é de vocês.

À minha família e amigos, pelo incentivo e compreensão diante da minha ausência.

À minha amiga, Agda Zuliani, pelo apoio e encorajamento ao longo dessa jornada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso), na figura do coordenador, Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto, e de todos os professores que lecionam no programa com muito comprometimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Renato Polli, pelo acolhimento, orientação e paciência durante o processo de escrita.

Aos membros da banca examinadora, por generosamente aceitarem e colaborarem com esta dissertação.

Aos companheiros da jornada do Mestrado, pelos momentos de trabalho, de alegrias e aflições, nosso grupo foi essencial para essa conquista.

Por fim, agradeço à Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti, que, desde o magistério ao mestrado em educação, lecionou com muita delicadeza e propriedade, proporcionando as melhores aulas que já tive nessa longa trajetória escolar.

“[...] assim como para se endireitar na vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas é necessário curvá-la do lado oposto, assim, também, no embate ideológico, não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum”.

(Dermeval Saviani)

RESUMO

A presente pesquisa tem como temática central o Orientador Pedagógico da Educação Infantil no município de Sorocaba/SP. A questão-problema que orientou o estudo foi: a construção da identidade profissional do Orientador Pedagógico da Educação Infantil, de acordo com a legislação do município de Sorocaba, abordando elementos relacionados à criação do cargo e à atuação na gestão pedagógica. Para investigar essa questão, o objetivo geral foi compreender a identidade profissional do Orientador Pedagógico na Educação Infantil, a partir da criação e atuação do cargo na rede municipal de Sorocaba, na primeira década do século XXI. Para alcançar esse objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória histórica do cargo de Orientador Pedagógico, esclarecer a criação do cargo de Orientador Pedagógico na Educação Infantil no município de Sorocaba e investigar a legislação e as atribuições do cargo, bem como suas implicações no processo identitário da profissão e na atuação na gestão pedagógica. A pesquisa teve natureza qualitativa, documental, utilizando leis, normativas e documentos oficiais relacionados ao tema central, além de ser bibliográfica, com a análise de teses e dissertações, após a realização do Estado do Conhecimento, e literatura de teóricos que tratam sobre a Orientação Pedagógica. O referencial teórico da pesquisa foi desenvolvido a partir dos estudos sobre Orientação Pedagógica, com autores como Placco (2000, 2012), Souza (2012) e Almeida (2012, 2013), além dos teóricos que fundamentam a constituição da identidade do Orientador Pedagógico: Dubar (2005, 2012), Bauman (1997, 2005, 2007), Hall (2011) e Ciampa (1984, 2001). Contribuindo para a formação da identidade profissional e gestão pedagógica, recorreu-se à obra de Libâneo (2004) e, no âmbito do resgate histórico da Orientação Pedagógica e da Pedagogia Histórico-Crítica, aos trabalhos de Saviani (2006, 2014, 2015). Os principais resultados e conclusões indicam que existem diversos aspectos ligados à formação profissional, às práticas educacionais diárias, à relação com a comunidade escolar e, particularmente, aos desafios enfrentados no contexto da instituição escolar. Embora a legislação municipal descreva com clareza as atribuições do cargo, a falta de condições adequadas de trabalho e a ausência de formação continuada dificultam a construção plena da identidade profissional do Orientador Pedagógico e, conseqüentemente, sua atuação pedagógica.

Palavras-chave: coordenação pedagógica; educação infantil; identidade profissional.

ABSTRACT

This research presents as its central theme the Pedagogical Advisor of Early Childhood Education in the city of Sorocaba/SP. The problem question that guided this research was: the construction of the professional identity of the Pedagogical Advisor of Early Childhood Education, according to the legislation in the city of Sorocaba: elements related to the creation of the position and the performance in pedagogical management. To investigate this question, the general objective was established to understand the professional identity of the Pedagogical Advisor in Early Childhood Education, based on the creation and performance of the position in the municipal network of Sorocaba, during the first decade of the 21st century. With the intention of achieving the general objective, the following specific objectives were listed: to describe the historical trajectory of the position of Pedagogical Advisor, to clarify the creation of the position of Pedagogical Advisor in Early Childhood Education in the city of Sorocaba and to investigate the legislation and attributions of the position and their implications in the identity process of the profession and performance in pedagogical management. The research was of a qualitative nature, documentary with laws, regulations, and official documents that spoke about the central theme. Bibliographical, through theses, dissertations, after conducting the State of Knowledge and literature with theorists who deal with the theme of Pedagogical Guidance. The theoretical framework of the research was constructed from Pedagogical Orientation, with authors such as Placco (2000, 2012), Souza (2012) and Almeida (2012, 2013) and the theorists who support the constitution of the identity of the Pedagogical Advisor: Dubar (2005, 2012), Bauman (1997, 2005, 2007), Hall (2011) and Ciampa (1984, 2001). For the development of professional identity and pedagogical management, Libâneo's (2004) work was consulted, and for the historical recovery of Pedagogical Coordination and Historical-Critical Pedagogy, Saviani's (2006, 2014, 2015) works were referenced. The main results and conclusions indicate that there is a set of aspects linked to their professional training, daily educational practices, relationship with the school community and particularly with all the challenges of the context of the school institution. Despite the municipal legislation clearly displaying their attributions in their own summary, the working conditions and the lack of continuing training for the position make it difficult to fully construct their professional identity and consequently their pedagogical performance.

Keywords: pedagogical coordination; early childhood education; professional identity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Sorocaba	30
Figura 2 – Linha do tempo do cargo de Coordenador Pedagógico	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES	17
Quadro 2 – Prefeitos e Secretários Municipais da Educação de Sorocaba (2007-2017)	31
Quadro 3 – Quadro organizacional da SEDU, mediante a organização e funcionamento do ensino municipal de Sorocaba (1975).....	33
Quadro 4 – Súmula de Atribuições, Sorocaba (1975).....	34
Quadro 5 – Súmula de Atribuições, Sorocaba (1994)	36
Quadro 6 – Organização da SEDU conforme o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba (2007).....	37
Quadro 7 – Súmula de Atribuições do Orientador Pedagógico.....	39
Quadro 8 – Ações do Orientador Pedagógico do município de Sorocaba	41

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOPE	Centro de Convivência do Pré-Escolar
CEI	Centro de Educação Infantil
CERI	Centro de Educação e Recreação Infantil
CP	Coordenador Pedagógico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OP	Orientador Pedagógico
PABAAE	Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Alimentar
PEMSO	Pré-Escola Municipal de Sorocaba
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RMS	Região Metropolitana de Sorocaba
SE	Secretaria da Educação
SEDU	Secretaria da Educação de Sorocaba
SESI	Serviço Social da Indústria

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA.....	23
2.1	Do conceito de identidade à identidade profissional	23
2.2	Identidade do município de Sorocaba e do seu sistema de ensino	29
2.3	As legislações e atribuições do Orientador Pedagógico	32
2.4	Orientação Pedagógica na Educação Infantil de Sorocaba: fundamentos pedagógicos	44
3	RETROSPECTO HISTÓRICO E POLÍTICO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA.....	54
3.1	Itinerário da Orientação Pedagógica ou Coordenação Pedagógica no Brasil.....	54
3.2	O início da Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo	59
3.3	A reorganização da democracia e da Coordenação Pedagógica	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS	78
	ANEXO A – MEMORIAL	88

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar a identidade profissional da Orientação Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Sorocaba, a partir da criação do cargo e atuação do Orientador Pedagógico nas instituições de Educação Infantil. A escolha pelo tema vem do percurso profissional da pesquisadora, iniciado na rede municipal, como professora, em 2002 e do exercício no cargo de Orientadora Pedagógica, por aprovação em Concurso Público em 2007 e atribuição no segmento da Educação Infantil. Pretende-se analisar historicamente as mudanças que ocorreram na denominação do cargo e no campo de atuação. Dentre elas, a última, com a renomeação do cargo de Coordenador Pedagógico de unidades de ensino de 1º e 2º graus regular e/ou supletivo para Orientador Pedagógico em unidades de educação básica, conforme redação dada pela Lei nº 8.119/2007 (Sorocaba, 2017).

Em janeiro de 2008, nas atividades para integração dos novos servidores municipais que deram início à formação profissional de todos os cargos, foi anunciada a existência do cargo no segmento da Educação Infantil, que, a partir de concurso, admitiu esse profissional no Suporte Pedagógico em suas unidades de ensino. Foram duas semanas de palestras, oficinas e apresentações sobre o Plano de Carreira, Projetos da Secretaria da Educação, Fundação do Servidor Público Municipal, entre outras apresentações. Também foram realizadas dinâmicas que envolviam assuntos diversos, como perfis de comportamentos, reflexão sobre comunicação e processo de autorreflexão do papel da Orientação Pedagógica nas unidades escolares. Vale destacar que, em momento algum, foi discutida a súmula de atribuições e o real papel do Orientador Pedagógico nas unidades escolares, tampouco o do Orientador Pedagógico da Educação Infantil, um cargo novo nesse segmento.

Desse modo, cada Orientador Pedagógico apoiou-se na sua experiência profissional para exercer as suas atribuições nas unidades escolares que escolheram trabalhar. Especificamente no caso da Orientação Pedagógica na Educação Infantil, o trabalho teria que ser feito em seis unidades escolares.

No ano de 2008, os Orientadores Pedagógicos tiveram encontros semanais para apresentação dos projetos e programas da Secretaria de Educação. Foram trabalhadas questões pedagógicas nos momentos de reflexão geral sobre projetos e programas atrelados ao Ensino Fundamental e Médio. Porém, não houve

oportunidades de estudo e reflexão sobre temas pedagógicos referentes ao segmento da Educação Infantil.

O desenvolvimento desta pesquisa se justifica pelo fato de que, apesar do que determina a súmula de atribuição, existem muitas possibilidades de atuação, intervenção e relações na organização escolar, tanto interna quanto externa, que não contribuem para a validação da identidade profissional do Orientador Pedagógico, sobretudo quando se trata da atuação desse profissional na Educação Infantil.

A discussão aqui empreendida está amparada no pressuposto da defesa da legitimidade de uma identidade profissional para o Orientador Pedagógico da Educação Infantil, bem como no esclarecimento de suas atribuições de acordo com a legislação.

Nesse sentido, é importante destacar o conceito de identidade em Dubar (2005), que, ao refletir sobre a condição na qual várias identidades são assumidas, opta por utilizar o termo “formas identitárias”. Para o autor, o processo de constituição da identidade é definido como um processo em construção, atrelado ao contexto e à história individual e social do sujeito, em que ocorre a articulação dos “atos de atribuição” (do outro para si) e dos “atores de pertença” (de si para o outro), em uma movimentação inquietante, contínua e permanente.

Sob essa perspectiva, defende-se a relevância da pesquisa para o campo profissional do Orientador Pedagógico, especialmente no que se refere à “atribuição” pela súmula de atribuições, pelo sistema escolar, pela organização escolar e seus agentes. Além disso, destaca-se o sentimento de pertencimento, entendido como a identificação do próprio Orientador Pedagógico com a escola ou com as imagens e representações associadas à Orientação Pedagógica.

A problemática em questão se concentra na construção da identidade profissional da Orientação Pedagógica na Educação Infantil no município de Sorocaba, com base na legislação vigente. O cerne da discussão busca compreender como a criação do cargo, suas atribuições estabelecidas e a atuação na gestão pedagógica contribuem para formar essa identidade profissional.

A pesquisa teve como objetivo explorar e analisar a trajetória histórica desse cargo, desde sua criação até o ano de 2017, quando o cargo completou uma década. Essa investigação visa esclarecer como os aspectos legais e as práticas de gestão influenciam a definição e a evolução do papel da Orientação Pedagógica na Educação Infantil. A análise da legislação e das atribuições legais do cargo, desse modo, são

primordiais para compreender as influências no processo identitário da profissão e na atuação na gestão pedagógica.

Para que se obter uma visão ampla e legítima do que tem sido discutido sobre o tema desta investigação em outras produções, é importante que o pesquisador conheça o que vem sendo estudado em determinada área ou campo científico. De acordo com Romanowski e Ens (2006), o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado é denominado como “Estado do Conhecimento”.

Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125) afirmam, ainda, que o

Estado de Conhecimento é um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois nesse rol de pesquisa é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema.

Com a intenção de ampliar os olhares sobre a pesquisa relacionada à Orientação Pedagógica, Morosini e Fernandes (2014, p.158) sustentam que o Estado de Conhecimento fornece um mapa das ideias já existentes, oferecendo segurança quanto às fontes de pesquisa e apontando subtemas que podem ser mais explorados ou que já foram suficientemente abordados.

Ao verificar a produção do conhecimento em uma área ou temática específica, amplia-se a compreensão sobre as teorias, métodos e dados relacionados ao campo de estudo. Essa revisão contribui para situar a pesquisa em seu contexto, reconhecer lacunas no conhecimento existente e apontar áreas que precisam de investigação.

Outro ponto a ser destacado é que, no município de Sorocaba, “Orientador Pedagógico” é a nomenclatura atribuída ao cargo responsável pelo acompanhamento e coordenação do processo pedagógico das unidades escolares. No entanto, denominações diferentes são usadas em outros municípios e estados. Após uma busca inicial, constatou-se que os termos “Orientador Pedagógico” e “Orientação Pedagógica” não são muito utilizados, sendo frequentemente confundidos com “Orientador Educacional” e “Orientação Educacional”. Justifica-se, assim, a adequação para o descritor “Coordenação Pedagógica”.

Optou-se por iniciar o rastreio nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-Uniso).

Os descritores aplicados nos dois repositórios foram os seguintes: “identidade profissional da Coordenação Pedagógica” e “identidade profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”. A consulta gerou resultados que serão discorridos a seguir.

Na biblioteca digital do PPGE-Uniso, foram encontradas 93 teses e 374 dissertações. Utilizou-se os descritores “identidade profissional da Coordenação pedagógica” e “identidade profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”, mas nenhum trabalho foi encontrado.

Diante desse resultado negativo e após a leitura de todos os títulos das dissertações e teses disponíveis, em busca de algo relacionado à Coordenação Pedagógica, concluiu-se que esse tema será inédito no PPGE-Uniso.

No rastreamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, aplicou-se o descritor “identidade profissional da Coordenação Pedagógica”, o que resultou em 54 trabalhos encontrados. Em seguida, ao utilizar o descritor “identidade profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil”, foram filtrados 13 trabalhos.

Após a leitura dos resumos desses 41 trabalhos, visto que os 13 trabalhos específicos relacionados ao descritor da Educação Infantil já constavam no rastreamento inicial, verificou-se que oito trabalhos se assemelhavam ao objeto da presente pesquisa. Destes, quatro foram encontrados utilizando o primeiro descritor e outros quatro com ambos os descritores citados. Todas as produções científicas analisadas tratam especificamente da identidade profissional da Coordenação Pedagógica.

Essas leituras trouxeram muitos elementos para iniciar as análises sobre a construção da identidade profissional da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, conforme consta no Quadro 1, apresentado a seguir:

Quadro 1 – Produções disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Autor(a)	Título	Natureza do trabalho	Instituição e ano
ALVES, Nanci Nonato de Lima	Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.	Tese	Universidade Federal de Goiás 2007
NOGUEIRA, Simone do Nascimento	O Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção	Dissertação	Universidade Católica de Santos 2013
MENDES, Ana Cláudia Bonachini	Coordenação Pedagógica na Educação Infantil no município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista 2013
LINS, Juliana Beltrão	O Coordenador Pedagógico e a construção da sua identidade profissional	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco 2016
OLIVEIRA, Lívia Gonçalves	O Coordenador Pedagógico e sua Identidade Profissional: entre o pensado e o concreto	Dissertação	Universidade de Brasília 2019
MARQUES, Tatiana Pinto	Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Rede Municipal de Ensino da região das Missões do RS	Dissertação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões 2021
SANTOS, Dulce Helena Teixeira dos	Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico: mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos 2021
SANTOS, Patrícia Amorim Bispo dos	O coordenador Pedagógico na Educação municipal pública de Feira de Santana-BA: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil (2005-2021)	Dissertação	Universidade Estadual de Feira de Santana 2022

Fonte: elaborado pela autora com base em dados extraídos do Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Fica claro, a partir das fontes analisadas, que a literatura sobre o tema relacionado à identidade profissional da Coordenação Pedagógica não é ampla, tornando-se ainda mais escassa quando se considera a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

A análise do Estado do Conhecimento realizada neste estudo permite inferir que o reduzido número de trabalhos evidencia a necessidade de ampliar a abordagem do tema e aprofundar os conceitos relacionados à Coordenação Pedagógica. Ainda assim, as produções científicas identificadas foram fundamentais para sistematizar o campo teórico e aprimorar o foco do presente objeto de pesquisa.

Esses trabalhos corroboraram a hipótese de que os coordenadores pedagógicos enfrentam desafios relacionados à indefinição de suas funções e formação. Alguns autores destacaram a fragilidade da formação desses profissionais, considerando que, em alguns casos, não há exigência de habilitação técnica específica na graduação. Além do mais, a falta de definição foi amplamente debatida, com destaque para as diversas demandas e responsabilidades atribuídas à Coordenação Pedagógica.

Tendo em vista a evolução histórica do cargo, a Coordenação Pedagógica desponta como um tema relevante a ser analisado sob a ótica da identidade. As representações, concepções, princípios e práticas abordadas no debate deste Estado do Conhecimento contribuem para compreender como se forma a identidade desses profissionais da educação.

A Coordenação Pedagógica ainda está em processo de consolidação do seu papel, e sua identidade e formação continuam sendo assuntos discutidos. Isso evidencia a necessidade de uma pesquisa mais aprofundada sobre a qualificação desse profissional.

Neste Estado do Conhecimento, buscou-se destacar a atuação da Coordenação Pedagógica como elo na articulação das atividades feitas no campo educacional, além de analisar os problemas e enfrentamentos que envolvem a construção da sua identidade profissional.

Um ponto em comum é a busca da identidade profissional, e algumas pesquisas apontaram autores como Dubar (2005, 2012), Hall (2011), Rösen (2015), Ciampa (2001) e Bauman (2007) relacionados a essa temática. Embora sejam consideradas as diferenças em suas produções teóricas em relação ao referencial teórico-metodológico assumido nesta pesquisa — o da Pedagogia Histórico-Crítica,

inspirada no marxismo — procura-se observar, neste estudo, suas definições sobre identidade para pensar uma característica fundamental na identidade da Orientação Pedagógica na Educação Infantil. Como afirma Hobsbawm (1998, p. 184), é preciso estar atento a contribuições provindas de outros campos teóricos:

A história marxista hoje não é, nem pode ser, isolada do restante do pensamento e da pesquisa histórica. Esta é uma proposição bilateral. Por um lado, os marxistas não mais rejeitam — exceto como fonte de matéria-prima para seu trabalho — os escritos de historiadores que não afirmam ser marxistas, ou que são, de fato, antimarxistas. Se constituem boa história, devem ser levados em conta. Isso, contudo, não nos impede de criticar e mover batalhas ideológicas até mesmo contra bons historiadores que atuam como ideólogos.

Com muitos aspectos que influenciam essa construção da identidade, a práxis da Coordenação Pedagógica, que consiste na ação-reflexão-ação constantes, exige que a formação inicial e continuada seja pautada em fundamentos teóricos e práticas que diferenciem o seu papel no trabalho pedagógico no ambiente escolar.

A fundamentação teórica procura responder ao problema de acordo com a legislação no município de Sorocaba: Plano de Carreira do Magistério, Súmula de Atribuições, Marco Referencial da Educação, leis e decretos, além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desse modo, adentrar no panorama da legislação traz uma perspectiva histórica da criação e atuação no cargo.

Placco e Almeida (2012, p. 7) empreendem uma grande pesquisa, em âmbito nacional, na busca por maior compreensão do trabalho e da identidade do Orientador Pedagógico. O estudo apresenta provocações em relação aos desafios enfrentados pelo profissional no cotidiano de trabalho, uma vez que lhe são demandados diversos compromissos e ações.

Nosso contato com os Coordenadores Pedagógicos de todo o Brasil nos trouxe novos desafios e encantamentos com o trabalho desse educador cuja identidade profissional transita entre a docência e a coordenação pedagógica, entre as demandas de variadas instâncias e suas crenças pedagógicas, na expectativa de maior aprendizagem dos alunos, de melhor qualidade de ensino (Placco; Almeida, 2012, p. 8).

O referencial teórico-metodológico assumido nesta pesquisa é o da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021, p. 76), que, embora não aborde diretamente a identidade profissional do Orientador Pedagógico, enfatiza a importância da consciência histórica e social, da formação teórica e da atuação coletiva na construção

da identidade do profissional da educação. Esses aspectos são fundamentais para a pesquisa, pois contribuem para uma compreensão crítica da realidade educacional e para uma ação transformadora, visando à legitimação da identidade do cargo em questão.

A Pedagogia Histórico-Crítica inspira-se nas análises empreendidas por Gramsci, representando uma face humanizadora do marxismo e até mesmo uma ênfase na lógica marxiana, em que as bases estruturais e econômicas são vistas como fontes de onde emanam transformações futuras e possíveis, a partir de uma práxis emancipatória. Gramsci propõe que é no universo da superestrutura, ou seja, da cultura transformada, que surgem resistências e transformações possíveis na vida social e política. Não se assume, aqui, uma dimensão ortodoxa do marxismo, mas, sim, a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, que privilegia a apropriação da cultura como meio para empreender forças de transformação.

Nenhuma expressão epistemológica se constitui como uma “camisa de força” em que as análises se restringem a conceitos e formas de compreensão da realidade fechadas. A perspectiva científica adotada, embora aberta, situa-se em um plano teórico específico, por uma questão de visão de mundo.

Saviani (2021, p. 119-120) afirma que,

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e de outro, que não se trata de uma dialética idealista entre os conceitos, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

O referencial teórico metodológico adotado pressupõe uma abordagem que possibilita a interpretação da realidade educacional (micro), e, por consequência, da realidade social (macro).

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. A abordagem bibliográfica tem como finalidade aprimorar, ler e analisar os materiais já publicados relacionados ao tema, incluindo, principalmente, livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses. Concomitantemente, a pesquisa documental foi conduzida por meio da análise de diversos documentos produzidos no período do recorte temporal:

leis, decretos, portarias, resoluções e instruções no município de Sorocaba associados ao tema.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro é dedicado à introdução para contextualizar e justificar o estudo, estabelecendo as bases para a análise das contribuições legais, históricas e práticas na construção da identidade profissional da Orientação Pedagógica, com destaque para a singularidade do tema na produção acadêmica local e nacional.

No segundo capítulo, é realizada uma breve discussão com base em marcos legais e referenciais pedagógicos referentes à nomenclatura do cargo, atribuições e campo de atuação. Em seguida, há a descrição e análise de alguns aspectos referentes às características e formas de organização da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba. Posteriormente, é verificada a súmula de atribuições da Orientação Pedagógica, bem como os documentos pedagógicos orientadores. A partir do conhecimento formal de toda a legislação que institui o cargo, é possível começar a delinear a identidade profissional do Orientador Pedagógico.

O terceiro capítulo apresenta um retrospecto histórico da Coordenação Pedagógica no Brasil, desde a chegada dos jesuítas até os dias atuais. São analisados os elementos constitutivos da identidade da Coordenação Pedagógica no país e sua influência na realidade na rede municipal de ensino público de Sorocaba. Essa retrospectiva está organizada em três momentos: inicialmente, aborda-se a vinda dos jesuítas até o período da Ditadura Militar, destacando um trabalho pedagógico que, no começo, não era formalizado e, ao final, voltou-se para a supervisão e a inspeção escolar, pautadas na fiscalização do trabalho docente. Em um segundo momento, discute-se o surgimento da Coordenação Pedagógica no estado de São Paulo, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, desempenhando um papel importante na institucionalização e no fortalecimento do cargo, alinhado às mudanças no cenário nacional. Finalmente, no terceiro momento, com redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 1988, ressalta-se o fortalecimento do papel da Coordenação Pedagógica voltado ao suporte, às orientações e à formação continuada dos professores.

Nas Considerações Finais, são sintetizados os principais resultados e conclusões alcançados ao longo da pesquisa. É destacado o processo de construção da identidade profissional do Orientador Pedagógico da Educação Infantil em Sorocaba, com base na análise da legislação municipal, estadual e nacional, da

história do cargo e das condições de trabalho. Além disso, o último capítulo reflete sobre as possíveis contribuições desta pesquisa para o entendimento da prática pedagógica e para a melhoria das condições de trabalho do Orientador Pedagógico na Educação Infantil.

2 MARCOS LEGAIS E REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SOROCABA

O presente capítulo resgata o trabalho da Orientação Pedagógica, a partir do contexto histórico e social, propondo a recuperação da historicidade do cargo e suas relações com o cenário social e político nos diferentes períodos que caracterizaram a educação pública no município de Sorocaba.

2.1 Do conceito de identidade à identidade profissional

De acordo com o Dicionário Houaiss (2009, p. 150), identidade é “o conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”.

O conceito de identidade, para Bonete (2022), faz parte de uma temática complexa, que assume diferentes características e definições, dependendo da perspectiva adotada.

Para uma visão ampliada, é importante considerar como as perspectivas de autores renomados na área contribuíram para uma maior compreensão do assunto. Segundo Hall (2011), a temática da identidade tem sido ampla e fortemente abordada pelas teorias sociais contemporâneas. Essas teorias buscam demonstrar que as antigas concepções de identidade, anteriormente capazes de manter a estabilidade social, estão perdendo sua força, sendo superadas por novas formas. Essas novas identidades são fragmentadas e, de acordo com o autor, provocam mudanças nas estruturas da sociedade.

Hall (2011) reforça a ideia de que está ocorrendo uma transformação no conceito de sujeito e identidade. As identidades modernas estão sendo deslocadas e fragmentadas e, por isso, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade. Ele destaca o conceito de modernidade tardia, marcada por mudanças sociais rápidas, permanentes e frequentes. Ela está associada à globalização, fenômeno que estabelece relações com a dinâmica da sociedade, caracterizado pela ausência de uma totalidade fixa e pela falta de delimitações, resultando, assim, descentralizações e deslocamentos causados por forças externas.

Porém, essa percepção é alvo de controvérsias, especialmente no âmbito das críticas às chamadas metanarrativas, que supostamente negariam as subjetividades. Autores marxistas criticam essa perspectiva por, em geral, desconsiderar o sentido da totalidade, o qual inclui as subjetividades.

Além disso, Hall (2011, p. 8) caracteriza as identidades culturais como “aqueles aspectos de nossa identidade que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”.

Nas palavras de Hall (2011, p. 75),

[...] quanto mais a vida se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas-desalojadas - de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.

Para Hall (2011), no mundo contemporâneo não há mais espaço para uma identidade plena e unificada. As pessoas estão inseridas em uma sociedade em permanente transformação, o que reflete na forma como se percebem, resultando em diversas identidades. Conclui-se que identidade, sociedade e cultura são inseparáveis e, quanto mais o mercado global afeta os grupos sociais, mais as identidades culturais se distanciam do tempo, das histórias e das tradições. Desse modo, não se configura o “pertencimento”, citado anteriormente, impossibilitando a “homogeneização cultural”.

Bauman (2005), por outro lado, afirma que o conceito de identidade não está atrelado ao “pertencimento” citado por Hall (2011). Para ele, a identidade pode ser pensada como uma atividade contínua, que marca, assim, o surgimento de uma crise de pertencimento.

Para compreender o conceito de identidade em Bauman, é preciso, em um primeiro momento, situá-lo no contexto histórico e social denominado pelo autor como “modernidade líquida”. Esse termo alude à ideia de fluidez, em que tudo se transforma em todos os momentos, impedindo a estabilidade de sistemas de proteção social, familiar, das relações de trabalho, entre outras, que predominavam na sociedade até o século XVIII.

Bauman (2007) reforça a ideia de que a existência na era da modernidade líquida pulsa sob a constante incerteza e enfatiza que não é possível antecipar o futuro nem garantir a permanência das estruturas. Então, como pensar a identidade em tempos de incertezas e mudanças?

Para o filósofo, a identidade é algo complexo, uma vez que

O mundo construído de objetos duráveis foi substituído pelo de produtos disponíveis projetados para a imediata obsolescência. Num mundo como esse, as identidades podem ser adotadas e descartadas como uma troca de roupa. O horror da nova situação é que todo diligente trabalho de construção pode mostrar-se inútil e o fascínio da nova situação, por outro lado, se acha no fato de não estar comprometida por experiências passadas de nunca irrevogavelmente anulada, sempre “mantendo as opções abertas” (Bauman, 1998, p.112-113).

Bauman (2005) assegura que, na modernidade líquida, uma multiplicidade de identidades está disponível para escolha, além de outras a serem concebidas. Consequentemente, a construção da identidade só pode ser compreendida como uma jornada de experimentação infinita.

Ciampa (1984, 2001) afirma que a formação da identidade resulta das interações e das circunstâncias em que elas ocorrem. Por exemplo, a relação entre pais e filhos só pode ser definida como paterno-filial quando os pais desempenham efetivamente o papel de pais. Nesse sentido, o autor propõe que a identidade seja reposta a cada momento.

Um exemplo de identidade pode clarear essa noção de identidade pressuposta. Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente como filho, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como filho daquela família (Ciampa, 2001, p. 161).

Outro aspecto que se destaca no conceito de identidade em Ciampa (1984) é o entendimento de identidade como metamorfose, ou seja, um processo contínuo de transformação, resultante da convergência entre a história individual, o contexto histórico e social, e os projetos da pessoa, sendo, desse modo, sempre provisória. Entretanto, é importante considerar que, mesmo com as diferentes identidades e as constantes mudanças (metamorfose), a identidade é concebida como uma totalidade.

Conforme Ciampa (1984, p. 61), “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, uma totalidade”.

O autor afirma que a expressão da identidade como metamorfose se dá por meio de personagens, os quais cada indivíduo “representa” socialmente. Nesse sentido, é possível dizer que “as personagens são momentos de identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e regressão” (Ciampa, 2001, p. 198).

Em tal contexto, Almeida (2005, p. 85) reitera:

Em cada contexto, o indivíduo expressa sua pretensão de ser reconhecido como determinada pessoa (que supõe ou procura ser) e é reconhecido ou não (conforme o que os outros pressupõem que ele seja). Em cada contexto, ele é o que está sendo para si e para os outros, ou seja, sua subjetividade incorpora de modo conformista ou conflitivo a intersubjetividade, pois está agindo sempre levado em consideração às expectativas dos outros e às pretensões de si mesmo.

De maneira similar, Rüsen (2015, p. 261) afirma que

O sujeito humano relaciona-se sempre com algo de fora de si (em termos psicológicos, chamado usualmente de “objeto”). Isso pode ocorrer de diversas formas. Uma forma de relacionamento pode consistir em identificar-se com algo que não se é, apropriando-se dele. Com essa apropriação, o eu ganha perfil, forja suas características individuais [...]. A subjetividade humana forma-se em uma miríade de diferentes identificações, com intensidade diversa e alto grau de variação. Ela se constitui, por assim dizer, em inúmeras identificações pelo mundo afora.

Contudo, o autor acrescenta a essa subjetividade o pensamento histórico e a narrativa. Desse modo, desenvolve-se a identidade histórica, ou seja,

[...] o suprassumo de uma diversidade de identificações articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo. O critério dessa coerência é uma concepção do tempo que viabilize a consciência e a vida do eu humano em sua extensão temporal (Rüsen, 2015, p. 263).

De acordo com Rüsen, a síntese entre o presente de um indivíduo e seus projetos futuros é alcançada por meio da narração de histórias. Ele conclui que as narrativas históricas modelam a identidade, aumentando o horizonte temporal da experiência humana. No entanto, essa formação identitária é profundamente

influenciada pelas dinâmicas de poder e representação, tornando-se uma fonte permanente de preocupações no cenário cultural da existência humana.

Segundo Rüsen (2015, p. 263-264),

A identidade não surge assim, do nada. Ela requer esforços ingentes, de modo a poder ser vivida e ser eficiente no relacionamento (individual) de cada pessoa e de cada sociedade, assim como na relação (social) de uma sociedade a outra. É nela que se ancoram as relações previamente presentes na vida, a serem interpretadas na profundidade da subjetividade humana. Nesse “aprofundamento”, tais relações carregam consigo seu potencial de conflito e lidam com ele na formação do eu humano.

Germinari, ao analisar os conceitos colocados por Rüsen, pactua que

[...] sua ideia de consciência histórica, articula o passado como experiência e o presente e o futuro como campos de ação orientados pelo passado, e tem como funções essenciais à orientação temporal e a criação de identidades individuais e coletivas (Germinari, 2011, p. 363).

Rüsen define a “consciência histórica” como a percepção da relação estrutural entre passado, presente e futuro. Germinari (2011), ao analisar as teorias propostas pelo historiador e filósofo alemão, afirma ser possível conceber a identidade como um lugar no qual o indivíduo é moldado por meio da narrativa. Essa perspectiva instaura um senso de continuidade temporal e uma lógica interna, permitindo que o indivíduo se analise narrativamente como uma entidade singular, ainda que permeada e moldada por fatores sociais, culturais e interpessoais.

De acordo com Bonete (2022, p.127),

[...] o conceito de identidade formulado por Rüsen – *identidade histórica* – e corroborado pela concepção de identidade para si e identidade para o outro – emerge entre as concepções de identidade como algo exclusivo da subjetividade humana e também aquelas que reduzem os indivíduos a meros determinismos ou reflexos da sociedade. O ser humano constitui-se por meio de um discurso coerente que faz de si mesmo, um discurso coerente que faz de si mesmo, um discurso que exige um processo de consciência de sua própria historicidade, sem negar as influências culturais e as pressões situacionais das diferentes realidades sociais.

É importante ressaltar que a citação acima introduz o pensamento do sociólogo francês Claude Dubar, cuja obra contribui para esta pesquisa ao abordar o conceito de identidade, especialmente no que se refere à identidade profissional, um dos objetos de estudo deste trabalho: a identidade profissional da Coordenação Pedagógica.

Dubar (2005) conceitua a identidade profissional como resultante de modos diversos de socialização, abrangendo a socialização antecipatória (anterior ao início da formação profissional), a formação inicial e o desenvolvimento ao longo da prática profissional.

Faria e Souza (2011, p. 36) afirmam que

Dubar (1997) concebe identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). Para ele, a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro. Porém essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e ocorre dentro do processo de socialização.

Nas palavras de Dubar (2005, p. 40),

De maneira sistemática, a identidade, enquanto característica singular de uma pessoa, consiste numa dualidade social, isto é a “Identidade para si” e a “identidade para o outro”, que são inseparáveis e articuladas problematicamente entre si. Inseparáveis, porque a identidade para si é correlata ao outro e ao seu reconhecimento, visto que nunca sabemos quem somos a não ser pelo olhar do outro. Problemáticas porque a experiência do outro nunca é vivida diretamente pelo eu, de modo que contamos com nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui e, dessa forma, para forjar uma identidade para nós mesmos.

A partir dessas diferentes e complementares postulações sobre o conceito de identidade, pode-se inferir que tanto as características particulares quanto as mais gerais de uma função profissional somente podem se constituir em um processo histórico complexo. Nesse processo, diversas relações, como econômicas e de poder, influenciam a produção de sentidos e concepções de educação. Estas, por sua vez, impactam a definição da identidade de atuação profissional, que sempre se manifesta na práxis — entendida como prática social capaz de exercer efeitos de transformação ou de confirmação dessas concepções.

Em conformidade com o referencial teórico-metodológico desta pesquisa, infere-se que a identidade profissional da Orientação Pedagógica na Educação Infantil é constituída, na prática, a partir de uma dinâmica histórica que requer maior explicitação. Essa abordagem permite perceber nuances, mudanças, permanências e transformações, como será explorado a seguir.

De certo, a Pedagogia Histórico-Crítica, derivada das teorias progressistas no Brasil e fortemente influenciada pelo ideário marxista, especialmente do marxismo revisionista, propõe a transformação dos processos educacionais. Essa mudança ocorre a partir da apropriação da cultura acumulada ao longo da história da humanidade, como um dos caminhos para reagir a mecanismos de dominação social.

Como se sabe, as teorias liberais da educação insistem na centralidade da mudança no indivíduo e são hegemônicas em seus efeitos sobre as práticas sociais educacionais, como políticas públicas e imaginários educativos. Porém, essas teorias sempre atendem a determinados interesses de grupos e classes. Por outro lado, as chamadas teorias educacionais contra-hegemônicas, como a Pedagogia Histórico-Crítica, ensejam transformações possíveis ao centrar sua atuação prática em uma perspectiva coletiva, e não apenas no indivíduo.

2.2 Identidade do município de Sorocaba e do seu sistema de ensino

O município de Sorocaba está situado a cerca de 87 km da capital paulista e conta com uma população estimada de 723.682 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022). É o principal dos 27 que compõem a Região Metropolitana de Sorocaba¹ (RMS). Atualmente, ocupa uma área de 449,8 km², dividida em quatro distritos (Sorocaba, Brigadeiro Tobias, Cajuru do Sul e Éden), além de centenas de bairros.

Sorocaba possui o décimo maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado de São Paulo, atingindo 44,5 milhões de reais (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2021). Sua economia é diversificada, com abrangência de vários setores: indústria automotiva, metalurgia, logística, serviços e comércio. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,798, ocupando a 25º no ranking do estado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Na Figura 1, observa-se o mapa da Região Metropolitana de Sorocaba:

¹ Institucionalizada em 8 de maio de 2014 pela Lei Complementar Estadual nº 1.241 (São Paulo, 2014). É composta por 27 municípios, agrupados em três sub-regiões: Sub-região 1, composta por Alambari, Boituva, Capela do Alto, Cerquilha, Cesário Lange, Jumirim, Sarapuí, Tatuí, Tietê e Itapetininga, município que foi incorporado à região após sua institucionalização; Sub-região 2, formada por Alumínio, Araçariguama, Ibiúna, Itu, Mairinque, Porto Feliz, Salto e São Roque; e Sub-região 3, que contempla Araçoiaba da Serra, Iperó, Piedade, Pilar do Sul, Salto de Pirapora, São Miguel Arcanjo, Sorocaba, Tapiraí e Votorantim.

Figura 1 – Mapa da Região Metropolitana de Sorocaba



Fonte: Empresa Metropolitana de Transportes Urbanos de São Paulo (2024).

O governo do prefeito Vitor Lippi (PSDB) teve início no ano de 2005 e se estendeu até 2012. Como o objeto da pesquisa é a análise da identidade de uma função profissional na educação, vale a pena ressaltar que seus dois mandatos foram marcados por uma série de projetos e transformações significativas na cidade. Sob essa gestão, ocorreu a expansão da Rede Escolar Municipal, com a inauguração de unidades escolares, aumento de vagas na educação infantil e diminuição das listas de espera. Também houve a adequação do número de alunos por sala de aula. O acesso à Educação Infantil foi garantido com a criação de Centros de Educação Infantil em parceria com o governo federal.

Em 2007, a Prefeitura de Sorocaba lançou um concurso público, com o intuito de preenchimento de muitas vagas nos serviços municipais, principalmente na área da educação, com o objetivo aumentar a capacidade e tornar a gestão pública do município mais eficiente.

Dando continuidade à gestão anterior, o governo de Antonio Carlos Pannunzio (PSDB), iniciado em 2014, manteve o foco nas construções e reformas de unidades escolares.

Já o governo de José Crespo foi caracterizado por diversos acontecimentos que trouxeram instabilidade. Denúncias de corrupção, conflitos internos e investigações comprometeram a sua gestão, culminando em seu afastamento e, posteriormente, na cassação de seu mandato em agosto de 2019. Os escândalos e investigações enfraqueceram a confiança da população nas instituições governamentais municipais, retardando a implementação de projetos e políticas públicas.

Após o afastamento de Crespo, a vice-prefeita Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho assumiu a prefeitura, propondo mudanças na administração a fim de estabilizar a gestão municipal sorocabana. A instabilidade, no entanto, também se refletiu na Secretaria da Educação de Sorocaba (SEDU), marcada por constantes trocas de secretários, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 – Prefeitos e Secretários Municipais da Educação de Sorocaba (2007-2017)

Período	Prefeito	Partido	Secretário da Educação
01/01/2005 a 31/12/2008	Vitor Lippi	PSDB	Maria Teresinha Del Cistia
01/01/2009 a 31/12/2012	Vitor Lippi	PSDB	Maria Teresinha Del Cistia
01/01/2013 a 31/12/2016	Antonio Carlos Pannunzio	PSDB	Dulcina Guimarães Rolim (assume em 01/01/2013) José Simões de Almeida Júnior(assume em 03/08/2013) Flaviano Agostinho de Lima (assume em 30/06/2015)
01/01/2017 a 24/08/2017	José Caldini Crespo	DEM	Marta Regina Cassar (assume em 01/01/2017)
24/08/2017 a 06/10/2017	Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho	PTB	Marta Regina Cassar
06/10/2017 a 02/08/19	José Caldini Crespo	DEM	Marta Regina Cassar Mario Luiz Nogueira Bastos (assume em 19/03/2018) André Luis de Jesus Gomes (assume em 06/09/2018)
02/08/2019 a 31/12/2020	Jaqueline Lilian Barcelos Coutinho	PTB	Wanderlei Acca (assume em 07/08/2019)

Fonte: elaboração própria a partir de informações extraídas do Jornal do Município de Sorocaba.

A instabilidade afetou tanto a gestão administrativa quanto a pedagógica, gerando uma oscilação na qualidade de ensino ofertado. A descontinuidade das políticas educacionais manifestou-se de diversas formas, como no ano de 2019,

quando a rede de ensino recebeu o material didático do modelo SESI, porém, no ano seguinte, a utilização dos livros não foi mantida. Essa mudança abrupta ocasionou desconfiança nas comunidades externa e interna das escolas em relação à gestão educacional, inviabilizando a participação da comunidade escolar nos processos educativos.

2.3 As legislações e atribuições do Orientador Pedagógico²

Neste momento, é válido buscar indicar e analisar o movimento histórico dos marcos legais da rede municipal de ensino de Sorocaba, desde o início do processo de implantação do cargo de Coordenador Pedagógico até a sua configuração atual como Orientador Pedagógico. O intuito é apontar as atribuições desse profissional à luz das determinações legais que regulamentam seu trabalho e compreender quais são as influências que essas normas exercem na construção da sua identidade profissional.

Para entender as atribuições da Orientação Pedagógica, exercida pelo Orientador Pedagógico — cargo criado a partir da alteração da Lei nº 4.599/94 e contemplado na Lei nº 8.119/07, que versa sobre o plano de carreira do magistério municipal —, faz-se necessário contextualizar sua trajetória histórica.

A Lei nº 1.815, de 6 de janeiro de 1975, que dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino municipal, apresenta a instituição de dois cargos com funções pedagógicas, em seu artigo 14:

- I – Diretor de Escola
- II – Orientador Educacional
- III – Orientador Pedagógico
- IV – Professor (Sorocaba, 1975, art. 14).

O Quadro 3 permite observar a organização das classes de cargos docentes e de direção:

² Nomenclatura usada pelo município de Sorocaba para quem exerce o cargo por coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.

Quadro 3 – Quadro organizacional da SEDU, mediante a organização e funcionamento do ensino municipal de Sorocaba (1975)

CLASSE	CARGO	REQUISITO PARA INGRESSO NO CARGO	FORMA DE INGRESSO	CAMPO DE ATUAÇÃO
Magistério	Diretor de Escola	Habilitação específica em curso de Graduação Plena	Concurso público de provas	Escolas de 1º e 2º Graus, Supletiva ou Pré-Escola
Magistério	Orientador Educacional	Habilitação específica em curso de Graduação Plena	Concurso público de provas	Escolas de 1º e 2º Graus, Supletiva ou Pré-Escola
Magistério	Orientador Pedagógico	Habilitação específica em curso de Graduação Plena	Concurso público de provas	Escolas de 1º e 2º Graus, Supletiva ou Pré-Escola
Magistério	Professor	Habilitação específica de 2º Grau, para cargo de professor de 1ª a 4ª séries e Ensino Supletivo e mais certificado de especialização em Educação Infantil	Concurso público de provas	Escolas de 1º e 2º Graus, Supletiva ou Pré-Escola
Magistério	Professor	Habilitação Específica, em curso Superior de graduação correspondente a licenciatura plena	Concurso público de provas	Escolas de 1º e 2º Graus, Supletiva ou Pré-Escola

Fonte: Sorocaba (1975).

A Lei nº 2.180, de 28 de dezembro de 1982, acrescenta em seu artigo 5º, que trata dos critérios para ingresso, a necessidade de experiência de, no mínimo, três anos no magistério para os cargos de Diretor de Escola, Orientador Educacional e Orientador Pedagógico. Esse critério contribui para a identidade do Coordenador, pois, de acordo com Oliveira (2011, p. 42-43),

A identidade do coordenador é construída a partir da sua identidade docente. O coordenador pedagógico é, antes de tudo, um professor. Ele passa por todos os processos de construção de identidade docente antes de se identificar como coordenador.

Foram instituídos dois cargos ligados ao trabalho pedagógico: Orientador Educacional e Orientador Pedagógico, que tinham suas respectivas Súmulas de Atribuições, como apresentado no Quadro 4:

Quadro 4 – Súmula de Atribuições, Sorocaba (1975)

Súmula 1 – ORIENTADOR EDUCACIONAL	Súmula 2 – ORIENTADOR PEDAGÓGICO
<p>a) coordenar a orientação vocacional do educando, incorporando-o ao processo educativo global;</p> <p>b) coordenar o processo de sondagem de interesses, aptidões e habilidades do educando;</p> <p>c) coordenar o processo de informação educacional e profissional com vistas a orientação vocacional;</p> <p>d) sistematizar o processo de acompanhamento dos alunos, encaminhando a outros especialistas aqueles que exigirem assistência especial;</p> <p>e) coordenar o acompanhamento pós-escolar;</p> <p>f) emitir pareceres sobre matéria concernente à Orientação Educacional;</p> <p>g) participar no processo de identificação das características básicas da comunidade;</p> <p>h) participar no processo de caracterização da clientela escolar;</p> <p>i) participar no processo de elaboração do currículo pleno da escola;</p> <p>j) participar na composição, caracterização e acompanhamento de turmas e grupos;</p> <p>l) participar do processo de avaliação e recuperação dos alunos;</p> <p>m) participar do processo de encaminhamento e acompanhamento dos alunos estagiários;</p> <p>n) participar do processo de integração escola-família-comunidade;</p> <p>o) realizar estudos e pesquisas na área da Orientação Educacional;</p> <p>p) cumprir dentro das suas atribuições, as determinações do Diretor de Escola.</p>	<p>a) participar da organização de classes, horários, reuniões e demais atividades da Escola;</p> <p>b) estimular a reformulação de programas, de métodos e processos de ensino e aprendizagem, de técnicas de avaliação, de critérios de promoção e mais instrumentos operacionais de ação didático- pedagógica;</p> <p>c) organizar e manter atualizado um serviço de documentação sistemática do trabalho planejado e realizado;</p> <p>d) auxiliar os professores em suas dificuldades metodológicas e pedagógicas, em relação à sua disciplina;</p> <p>e) cumprir dentro das suas atribuições, as determinações do Diretor de Escola.</p>

Fonte: Jornal do Município (Sorocaba, 1975).

Já a Lei nº 3.631, de 9 de julho de 1991, que dispõe sobre a criação de cargos de docentes e especialistas de educação, em seu artigo 10, cita em quais campos os profissionais iriam atuar:

Professor de Pré-escola: como Professor na educação pré-escolar em pré-escolas;

Professor de Creche: como Professor na educação de crianças de zero a seis anos em creches;

Professor I: como Professor polivalente de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau;

Professor II: como Professor de componente curricular, para o qual inexista habilitação a nível de licenciatura plena, exclusivamente no ensino de 1º grau, da 5ª a 8ª séries;

Professor III- como Professor de componente curricular de 5ª a 8ª série do ensino do primeiro grau, e em todo o segundo grau;

Diretor de Pré-Escola: como Diretor de unidade de educação pré-escolar;

Diretor de Escola de 1º e 2º Graus do Ensino Regular ou Supletivo: como Diretor de Escola de 1º e 2º Graus do Ensino Regular ou Supletivo;

Assistente de Direção: como Assistente de Direção de unidades de Ensino de 1º e 2º Graus Regular ou Supletivo;

Orientador Educacional: como Orientador Educacional de unidade ou conjunto de unidades de 1º e 2º Grau Regular ou Supletivo;
 Orientador Pedagógico: como Orientador Pedagógico de unidade ou conjunto de unidades de Ensino de 1º e 2º Grau ou Supletivo (Sorocaba, 1991a, art. 10).

Vale notar que o artigo menciona mudanças significativas na estrutura dos cargos. O cargo de Professor passa por uma reestruturação, com divisões claras que especificam os diferentes locais de atuação e responsabilidades. Já os cargos de Orientador Educacional e Orientador Pedagógico continuam a existir, mas o número de locais de atuação torna-se indefinido. Os profissionais podem trabalhar tanto em uma única unidade de ensino quanto em várias unidades simultaneamente.

Dando continuidade, a Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e, no artigo 8º, ficam estabelecidas algumas mudanças:

I- Professor de Educação Infantil, em unidades com alunos de período integral;
 II-Professor de Educação Infantil II, em unidades com alunos de período parcial;
 III-Professor I, polivalente de 1ª a 4ª séries do ensino de primeiro grau;
 IV-Professor II, de componente curricular, para o qual inexista habilitação em nível de Licenciatura Plena, exclusivamente no ensino de 1º grau, de 5ª a 8ª série;
 V-Professor III, de componente curricular de 5ª a 8ª séries do ensino de 1º grau e em todo o 2º grau em todo o 2º grau regular e/ou supletivo;
 VI-Professor de Classe Especial ou sala de recursos em Escolas Municipais;
 VII- Diretor de Escola de Educação Infantil;
 VIII-Diretor de Escola de 1º e 2º graus do ensino regular e/ou supletivo;
 IX-Assistente de Direção de unidade escolar de 1º e 2º graus do ensino regular e/ou supletivo;
 X-Orientador Educacional de unidade ou conjunto de unidade de ensino de 1º e 2º graus regular e/ou supletivo;
 XI-Coordenador Pedagógico de unidade ou conjunto de unidades de ensino de 1º e 2º graus regular e/ou supletivo
 XII-Supervisor Didático Pedagógico em conjunto de unidades de Educação Infantil (Sorocaba,1994, art. 8º, I-XII).

Em seguida, a referida lei, em seu artigo 46, determina que “O cargo de Orientador Pedagógico das escolas de 1º e 2º graus de ensino regular e supletivo passa a denominar-se Coordenador Pedagógico” (Sorocaba, 1994, art. 46). Embora o texto da súmula tenha sido reescrito para maior clareza, as ações descritas permanecem as mesmas.

Além disso, a lei acrescenta atribuições ao Coordenador Pedagógico, como a coordenação da programação e execução das atividades de recuperação dos alunos,

bem como o acompanhamento do processo dos alunos transferidos, que antes eram responsabilidades da Orientação Educacional (Quadro 5).

Quadro 5 – Súmula de Atribuições, Sorocaba (1994)

Súmula 1- ORIENTADOR EDUCACIONAL	Súmula 2- COORDENADOR PEDAGÓGICO
<p>Prestar assistência aos educados em estabelecimento de ensino de primeiro e/ou segundo grau, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação, aconselhando e auxiliando os alunos na solução de seus problemas, possibilitando-lhes o desenvolvimento intelectual e a formação integral e sua orientação quanto ao conhecimento e escolha profissional. II- Elaborar a programação das atividades de sua área de atuação, mantendo-a articulada às demais programações do núcleo de apoio técnico-pedagógico da escola. III- Colaborar na elaboração do currículo pleno da escola, opinando sobre suas implicações no processo da avaliação e recuperação dos alunos. V- Coordenar o processo de informação educacional e profissional, com vistas à orientação vocacional do aluno. VI- Participar do processo de integração escola-família-comunidade, organizando reuniões com pais e professores da própria escola e de outras comunidades.</p>	<p>Coordenar e orientar o planejamento pedagógico e eficácia de sua execução, em unidades educacionais. II- Propiciar condições para a participação efetiva de todo o corpo docente em torno dos objetivos educacionais da escola. III- Participar da elaboração do Plano Escolar, coordenando as atividades de planejamento quanto aos aspectos curriculares, acompanhando e avaliando o desenvolvimento da programação do currículo. IV- Prestar assistência técnicas e procedimentos, selecionando e fornecendo materiais didáticos e discutindo sistemáticas de avaliação, visando assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos. V- Coordenar a programação e execução das atividades de recuperação de alunos. VI- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da Escola, e propor reformulação quando for o caso. VII- Assessorar a Direção da Escola, especificamente quanto a decisões relativas a matrículas e transferências, agrupamento de alunos, organização de horários de aulas e do calendário escolar. VIII- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos.</p>

Fonte: adaptado de Brito (2011).

De acordo com Libâneo (2004, p. 221-224), as funções do Coordenador Pedagógico são, em resumo,

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores.

Segundo Arroyo (2008, p. 19), no cotidiano escolar, o Professor constrói sua identidade coletiva. Já o Coordenador Pedagógico, procedente da profissão de docente, segue um caminho contrário: desconstrói a sua identidade coletiva de Professor para constituir outra identidade, a de Coordenador Pedagógico.

No contexto da legislação do município de Sorocaba, a Lei nº 7.370, de 2 de maio de 2005, extingue o cargo de Orientador Educacional. Em virtude dessa mudança, o único cargo ligado exclusivamente a área pedagógica passa a ser o de Coordenador Pedagógico (Sorocaba, 2005).

Com a Lei nº 8.119, de 29 de março de 2007, que dispõe sobre a alteração de dispositivos da Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, são estabelecidos o Quadro e o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba. Essa legislação apresentou mudanças no quadro do magistério, especialmente no cargo de Coordenador Pedagógico, que passa a ser denominado como Orientador Pedagógico, com alterações em sua súmula. Tais mudanças estão dispostas no Quadro 6:

Quadro 6 – Organização da SEDU conforme o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba (2007)

(continua)

Classe	Cargo	Requisito para ingresso no cargo	Forma de ingresso	Campo de atuação
Docente	Professor de Educação Básica I	Nível Superior em curso de licenciatura específica de graduação plena	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de educação infantil parcial e integral e nos anos iniciais do ensino fundamental
Docente	Professor de Educação Básica II	Nível Superior em curso de licenciatura específica de graduação plena	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de anos finais do ensino fundamental e/ou médio
Suporte Pedagógico	Orientador Pedagógico	Nível Superior em Pedagogia ou curso que atenda o Artigo 64 ³ , da LDB e experiência docente de 03 anos	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de educação básica
Suporte Pedagógico	Vice-diretor	Nível Superior em Pedagogia ou curso que atenda o Artigo 64, da LDB e experiência docente de 03 anos	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de educação básica do ensino fundamental inicial/final e médio
Suporte Pedagógico	Diretor de Escola	Nível Superior em Pedagogia ou curso que atenda o Artigo 64, da LDB e experiência docente de 05 anos	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de educação básica

³ Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, art. 64).

Quadro 6 – Organização da SEDU conforme o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Sorocaba (2007)

(conclusão)				
Classe	Cargo	Requisito para ingresso no cargo	Forma de ingresso	Campo de atuação
Suporte Pedagógico	Supervisor de Ensino	Nível Superior em Pedagogia ou curso que atenda o Artigo 64, da LDB e experiência docente de 05 anos	Concurso público de provas ou provas e títulos nas condições a serem regulamentadas	Unidades de educação básica

Fonte: Sorocaba (2007).

Ao comparar os dois últimos planos de carreira (1994 e 2007), é possível destacar as mudanças que impactaram diretamente o cargo de Orientador Pedagógico e, por consequência, sua identidade no sistema escolar.

A primeira alteração no quadro organizacional se refere à gestão das unidades escolares, que passaram a ser designadas como “suporte pedagógico” em vez de “especialistas em educação”. Em seguida, observa-se que o critério de ingresso no cargo, mediante concurso público, permanece exigindo três anos de experiência. No entanto, para os cargos de Direção de Escola e Supervisão Escolar, o tempo exigido foi ampliado para cinco anos de experiência.

De acordo com Almeida, Placco e Souza (2013, p. 765), o tempo reduzido de experiência exigido expõe esses profissionais a grandes desafios para se identificarem com as atribuições da coordenação pedagógica e para consolidarem sua identidade profissional.

A análise desta pesquisa aponta uma divergência em relação à súmula de atribuições, apresentada no Quadro 7, no qual as responsabilidades do Orientador Pedagógico estão inteiramente atreladas ao âmbito “pedagógico da unidade escolar”.

Quadro 7 – Súmula de Atribuições do Orientador Pedagógico

Súmula de Atribuições do Orientador Pedagógico
<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e colocá-lo em prática; - Orientar pedagogicamente o educador da instituição; - Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente; - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais; - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução; - Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas às matrículas, transferências e agrupamento de alunos; - Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos; - Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso; - Implementar programas e projetos da Secretaria da Educação; - Desenvolver trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.

Fonte: Jornal Município de Sorocaba (2007).

Segundo as análises de Galão (2012, p. 52),

É possível perceber que a lei trouxe alterações no âmbito dos cargos do quadro de magistério, em específico do Orientador Pedagógico, que passa por mudanças, bem como as suas atribuições. Com base na legislação, as funções do Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico, cada qual com as suas distintas referências e atribuições, denominadas súmulas, são modificadas e transformadas em cargo de Orientador Pedagógico, que passa a atuar em unidades de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil.

Além disso, ao analisar as ações da Coordenação Pedagógica/Orientação Pedagógica, identificam-se quatro atribuições distintas. A primeira delas é “colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e colocá-lo em prática” (Sorocaba, 2007).

No entendimento de Libâneo (2003, p. 125), “o conceito de projeto político-pedagógico tem um sentido de abrangência nacional, a concretização do processo de planejamento”, ou seja, refere-se ao plano de organização escolar.

Em conformidade com Domingues (2014, p. 84),

Cabe, ao projeto político pedagógico organizar as atividades educativas promovidas pela escola, no qual os planos de ensino, os planos de trabalho de seus profissionais e de formação devem estar inseridos. A formação, sendo contemplada no projeto da escola, torna-se a expressão da concepção e das decisões coletivas. Essa conjuntura possibilita ao coordenador pedagógico a busca das condições e dos conhecimentos para desenvolver o plano de formação construído a partir das necessidades apontadas pelo projeto educativo da escola.

Lima e Pereira (2013, p. 34-35) afirmam que

[...] o PPP da escola, por ser um dos alicerces da gestão democrática, deve incentivar a consciência coletiva. Mas não envolve apenas a responsabilidade pelas ações instrumentais da comunidade interna e externa, mas também a inserção de um clima organizacional que favoreça a participação ativa de todos os envolvidos no processo político da escola.

Com base nos autores mencionados e nas atribuições da súmula do Orientador Pedagógico, Libâneo (2003) reforça a importância de organizar o PPP como um meio para promover o desenvolvimento profissional do docente, ressaltando a responsabilidade da ação do Orientador Pedagógico nesse processo:

O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma colaboração entre pedagogos especialistas⁴ e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico da escola, o sistema de gestão, o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação. Fazendo assim ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática (Libâneo, 2003, p. 29).

A organização proposta por Libâneo (2003) e incorporada ao PPP das escolas, consolida a cultura escolar ao identificá-la, organizá-la e legitimá-la por meio de princípios pedagógicos, éticos e políticos. Quando bem delineados, esses princípios se transformam em ações educativas concretas (Pinto, 2006).

A segunda atribuição do Orientador Pedagógico, conforme descrita, é “propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais” (Sorocaba, 2007).

A terceira atribuição é “implementar Programas e Projetos da Secretaria da Educação” (Sorocaba, 2007).

Por fim, a quarta atribuição, considerada uma novidade na adequação da súmula de Orientação Pedagógica, consiste em “Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniformidade dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino” (Sorocaba, 2007).

⁴ No texto, Libâneo faz entender que pedagogo especialista se refere às várias denominações de quem tem a atribuição de coordenar e orientar pedagogicamente o professor.

Essas três últimas atribuições, juntamente com a primeira já contextualizada, reforçam o papel do Orientador Pedagógico como articular e organizador no ambiente escolar.

Mansano (2014) afirma, em sua dissertação, que é possível identificar algumas ações que são de responsabilidade do Orientador Pedagógico (Quadro 8):

Quadro 8 – Ações do Orientador Pedagógico do município de Sorocaba

AÇÕES	ITENS
Planejar	<ul style="list-style-type: none"> - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.
Formar professores	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar pedagogicamente o educador da instituição; - Responder pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.
Organizar	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a colocá-lo em prática. - Propiciar condições para a participação de todos os elementos da instituição em torno de seus objetivos educacionais. - Assessorar a direção da escola quanto à organização do horário das aulas, à composição do calendário escolar, à tomada de decisões relativas as matrículas, transferências e agrupamentos de alunos. - Implementar programas e projetos da Secretaria de Educação. - Desenvolver seu trabalho em estreita consonância com a equipe de suporte pedagógico, a fim de garantir unidade de ação e uniforme dos preceitos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino.
Avaliar	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção. - Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso. - Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.

Fonte: adaptado de Mansano (2014).

Diante do quadro exposto, retoma-se discussão inicial do capítulo, avançando na análise do objeto desta pesquisa, que é a construção da identidade profissional da Orientação Pedagógica, com o objetivo de avaliar como as reflexões e autores citados podem contribuir para essa compreensão.

Para Placco (2017, p. 13),

A identidade é um processo constituído nas interações com os outros, no caso do C. P, professores e gestores (com quem se relacionam) e alunos, família e sistema de ensino, também presentes no processo de atribuir-lhe papéis e funções, expectativas e representações.

Partindo da análise apresentada no quadro acima, percebe-se que as quatro novas atribuições da Orientação Pedagógica estão intimamente relacionadas às ações de organizar e articular no ambiente escolar.

Nas palavras de Oliveira (2011, p. 46),

[...] o articulador é definido como via de facilitação do processo de aprendizagem. [...] o coordenador pedagógico é o organizador do trabalho pedagógico feito pela escola. Portanto o coordenador pedagógico promove a união das atividades pedagógicas, assim como dos segmentos que trabalham e usufruem da escola.

A ação “Planejar”, destacada no quadro, engloba as atribuições de propiciar as condições necessárias para a participação de toda a escola em torno dos seus objetivos educacionais, além de coordenar e acompanhar a execução do planejamento pedagógico da unidade escolar.

Segundo as análises de Riscal, Oliveira e Baldan (2016, p. 12),

O planejamento é a elaboração de uma caracterização da escola, de um diagnóstico e de um plano de ação, que devem ser realizados como prosseguimento à proposta pedagógica. É importante o empenho de todos os agentes escolares, que devem, por meio do trabalho coletivo e do comprometimento de toda a equipe, buscar implementar instrumentos para a melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, a ação do Coordenador Pedagógico, segundo Dubar (2005, p. 78), está diretamente associada à sua identidade profissional. Isso porque, a partir das relações estabelecidas e da forma como os sujeitos se identificam no campo de trabalho, o coordenador será capaz de avaliar, ao final do processo, se o planejamento realizado alcançou os objetivos propostos.

Já a ação de “Formar professores” envolve orientar pedagogicamente os educadores da instituição e ser responsável pela formação contínua dos professores, coletiva e individualmente.

Placco e Silva (2000), ao abordar a ação de “Formar”, fazem a seguinte indagação: o que é formar? As autoras destacam que o ato de formar deve promover uma consciência crítica diante dos diversos parâmetros e interpretações existentes, incentivando uma prática reflexiva. Porém, afirmam que não há uma única maneira de desenvolver esse processo. Ressaltam que a formação continuada é complexa, marcada por inúmeras determinações, e se concretiza em diferentes espaços e atividades. Essa formação vai além de cursos ou treinamentos, sendo um processo

que busca saberes diversos, promovendo empoderamento, abertura e diálogo com novas perspectivas.

Ao ingressar no mundo do trabalho, desenvolvem-se traços de uma identidade profissional, além de “uma projeção para si mesmo em relação ao futuro, a antecipação de uma trajetória profissional e a operacionalização de uma lógica de aprendizagem ou de formação” (Dubar, 2005, p. 145).

Com base nessa atribuição da súmula, é notória a importância da Orientação Pedagógica na criação de vínculos diretos com o desenvolvimento profissional do Professor. Essa relação, por sua vez, exerce influência mútua nas identidades profissionais de ambos os envolvidos.

Quanto às atribuições agrupadas sob a ação de “Organizar” no Quadro 8, pode-se concluir que,

É função da coordenação pedagógica a organização das atividades escolares em torno do sentido e significado propostos pelo Projeto Político Pedagógico para a educação que se deseja implementar na escola. Trata-se de uma tarefa que se realiza por meio do trabalho coletivo, que deve articular os interesses dos diferentes setores da escola, buscando formas de integração pedagógica entre alunos, docentes e comunidade escolar, sem deixar de considerar a cultura local e os problemas enfrentados pela comunidade escolar (Riscal; Riscal; Stabelini, 2020, p. 5).

Ao concluir a análise de Mansano (2014, p. 61), chega-se à última ação, “Avaliar”:

- Acompanhar os processos de adaptação de alunos transferidos, classificação e reclassificação de alunos, assim como sua promoção e retenção.
- Avaliar os resultados do ensino no âmbito da escola e propor reformulação, quando for o caso.
- Coordenar o planejamento pedagógico da unidade escolar e acompanhar sua execução.

Almeida (2012, p. 13) propõe que, em relação à avaliação dos alunos,

A avaliação é a definição de um processo pelo qual se possa aferir o resultado da aprendizagem do aluno, como decorrência do ensino do professor. Lembrando que, ao mesmo tempo em que está buscando averiguar o conhecimento adquirido pelo aluno e sua capacidade de relacioná-lo com outros conhecimentos nas situações que tiver de enfrentar, o professor está averiguando seu ensino e, em função disso, tomando as decisões mais adequadas à efetivação da aprendizagem.

No que tange à avaliação dos projetos da unidade escolar, a Coordenação Pedagógica se depara com a tarefa de analisar, considerar e reestruturar os projetos quando necessário, a fim de garantir de resultados positivos. Isso se deve ao fato de que, como citado, a Coordenação participou da elaboração e implementação desses projetos educacionais.

É possível concluir que, diante dos diversos sujeitos com os quais o Orientador Pedagógico deve interagir, e tendo como base suas ações concretas e complexas de atuação no cargo, é fundamental que esse profissional priorize os sujeitos e as atividades que compõem sua prática. Isso evitará que ele seja visto como o “faz-tudo” da unidade escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 59).

2.4 Orientação Pedagógica na Educação Infantil de Sorocaba: fundamentos pedagógicos

Explorar a história da Educação Infantil de Sorocaba permite compreender o cenário atual do atendimento educacional do município. No princípio, com a presença das grandes fábricas de tecelagem Santa Rosália e Santo Antônio, a demanda por mão de obra feminina e a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho exigiram a criação de uma nova estrutura para atender às crianças (Pereira, 2009).

Por intermédio do deputado estadual Campos Vergueiro, foi fundada a primeira escola maternal (ou parque), que foi inaugurada em 20 de março de 1924. A partir desse momento, outras instituições educacionais foram criadas no decorrer dos anos.

Em 1954 o primeiro Parque Infantil nº 01 no bairro Além Ponte, região central da cidade. A fundação do primeiro parque infantil surgiu a partir de esforços do então professor José Carlos de Almeida, estudante de Educação Física, e ao realizar estágios nos parques infantis em São Paulo, idealizados por Mário de Andrade, achou interessante sua instalação em Sorocaba (Pereira, 2009, p. 54).

Desde sua inauguração, a escola atendia crianças na faixa etária de 3 a 12 anos. Para evitar que as crianças mais velhas ficassem na rua, as turmas eram compostas por 40, 60 e até 80 alunos. Nesse modelo, os alunos mais velhos frequentavam o parque em um período e a escolar regular no outro (Oliveira, 2010).

Segundo algumas diretoras, foram criados outros Parques Infantis, que eram localizados em terrenos simples do município, em bairros novos, afastados

do centro, e eram desenvolvidas atividades com as crianças relacionadas à recreação, assistência ao ensino, prevenção para a vida prática, como noções de higiene, oferecendo, também, a merenda escolar (Nogueira; Martinez, 2006, p. 11).

Nogueira e Martinez (2006) apontam que, em 1964, os Parques adotaram o Método Montessoriano⁵, o que auxiliou no aprimoramento do planejamento pedagógico. Já em 1970, os Parques foram transformados em CERIs (Centros de Educação e Recreação Infantil).

Nessa nova etapa, passaram a ser implementadas “atividades planejadas para o desenvolvimento cognitivo da criança, com ênfase nos pré-requisitos para o ingresso na primeira série: habilidade motora fina, global, lateralidade, entre outras” (Nogueira; Martinez, 2006, p. 12).

Após quatro anos, os Centros de Educação e Recreação Infantil, embora simples, proporcionaram uma evolução na aprendizagem infantil. Os espaços passaram a ser chamados de EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil), atendendo crianças na faixa etária de 4 a 6 anos. Em 1978,

Uma equipe de pessoas que atuava na divisão social, resolveu desenvolver um projeto para ocupar espaços ociosos da prefeitura, colocando classes para atender crianças em fase pré-escolar. Foram então criados 10 CECOPEs (Centro de Convivência do Pré-Escolar) onde as crianças eram atendidas por professoras treinadas em ação comunitária e com especialização em educação pré-escolar (Nogueira; Martinez, 2006, p. 13).

No governo seguinte, houve a unificação das EMEIs e CECOPEs sob o nome PEMSO, sigla para Pré-escola Municipal de Sorocaba, com a adoção de um modelo educacional único baseado na filosofia pedagógica de Carl Rogers⁶. Essa abordagem compreende que a criança é responsável por seu próprio aprendizado, enquanto o professor atua como facilitador (Pereira, 2006).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, as creches passaram a integrar a Secretaria da Educação, adquirindo não apenas um caráter assistencial, mas também pedagógico. Segundo o art. 208, no inciso IV, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade” ficará sob responsabilidade do

⁵ O Método Montessoriano é uma abordagem pedagógica idealizada pela médica italiana Maria Montessori em 1907. Seu principal objetivo é promover o desenvolvimento do potencial de cada criança, baseando-se no princípio de que elas devem ser estimuladas a aprender e crescer de forma independente e livre.

⁶ Carl Rogers propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes na construção do conhecimento. Uma das ideias mais importantes em sua obra é a de que a pessoa é capaz de controlar seu próprio desenvolvimento, algo que não pode ser realizado por outra pessoa em seu lugar.

Estado (Brasil, 1988, art. 208, IV). No art. 205, há a validação e responsabilização da educação:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, art. 205).

Oliveira (2005) reitera que, apesar da legislação assegurar o acesso à educação infantil, a efetivação e a permanência na escola não eram prioridades nos projetos de políticas públicas. Porém, com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, os direitos das crianças foram garantidos pela Constituição (Brasil, 1990).

Após a criação da Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994 (Sorocaba, 1994), que trata do Plano de Carreira do Magistério Público de Sorocaba, ocorre uma nova mudança: as escolas infantis passam a ser denominadas como CEIs (Centros de Educação Infantil), atendendo crianças de 0 a 6 anos. Posteriormente, com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estendeu para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, que deve ser iniciado aos 6 anos de idade, as CEIs foram reorganizadas, recebendo crianças de 0 a 3 anos em creches, e de 4 a 5 anos em pré-escolas.

Em 1996, com a promulgação da LDBEN — Lei nº 9.394/06 —, é legitimada a Educação Infantil no 29º artigo, com uma nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 05 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996, art. 29, p. 12).

Em seu art. 9º, inciso IV, diz que a União incumbir-se-á de:

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 1996, art. 9º, IV, p. 14).

Diante dos amparos legais, em 1998, o Ministério da Educação publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que

forneceu orientações didáticas importantes para a organização do trabalho com crianças, respeitando os estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O RCNEI tinha como base orientar os currículos em âmbito nacional e, embora não fosse obrigatório, teve sua distribuição ampliada para todos(as) os(as) profissionais da Educação Infantil. O documento apresentou a concepção de que educar e cuidar são processos interligados, assim como aprender e se desenvolver.

Nessa perspectiva, as crianças elaboram o conhecimento a partir de interações e vivências. O conhecimento não é uma cópia do real, mas, sim, o produto do trabalho de criar, significar e ressignificar (Brasil, 1998a).

Os principais fundamentos para a construção das bases curriculares, com o objetivo de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 6 anos, estão ancorados nos conceitos de educar, aprender por meio de brincadeiras e cuidar. Este último adquiriu novos princípios, deixando de ser compreendido como uma visão meramente assistencialista, limitada à alimentação e boas condições de sobrevivência. Cuidar, segundo o RCNEI, significa valorizar e ajudar a desenvolver as capacidades das crianças (Brasil, 1998a).

Cabe destacar que, desde 2008, os Orientadores Pedagógicos que ingressam nos Centros de Educação Infantil têm encontrado no RCNEI um documento norteador para a prática pedagógica. As especificidades da Educação Infantil demandam que os profissionais dessa etapa da educação básica possuam conhecimentos profundos sobre o público atendido, de forma que suas ações promovam o pleno desenvolvimento e aprendizagem das crianças, assegurando, assim, uma educação de qualidade.

Sobre o espaço de coordenação, Vanconcellos (2008, p. 11) pontua que

A coordenação tem para nós esta acepção ampla da aglutinação de pessoas em torno da busca de sentido para as práticas educativas que, embora ocorrendo em vários espaços e tempos de escola, têm (devem ter) uma profunda articulação. A atividade educativa é essencialmente relacional. A coordenação corresponde ao esforço de caminhar junto, de superar as justaposições, as fragmentações ou a ação desprovida de intencionalidade.

Existem diversas legislações federais elaboradas para direcionar e regulamentar o direito à Educação Infantil no Brasil. Entre elas, destacam-se:

- a) Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998b);

- b) Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (Brasil, 2005);
- c) Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006a);
- d) Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006b);
- e) Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009);
- f) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — DCNEI (Brasil, 2010);
- g) Plano Nacional de Educação — PNE, com vigência de 2001 a 2010 e, depois, de 2014 a 2024 (Brasil, 2014);
- h) Base Nacional Comum Curricular — BNCC (Brasil, 2018).

Segundo Pereira (2019), enquanto o MEC implementava o RCNEI, o Conselho Nacional de Educação organizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 1999. Porém, o documento não contou com ampla divulgação e, dez anos depois, foi publicada uma nova versão da DCNEI (Pereira, 2019, p. 31).

A SEDU, em Sorocaba, publicou a Instrução SEDU/GS nº 38, de 14 de dezembro de 2016, instituindo as Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba. O documento apresenta as orientações para essa etapa do ensino conforme o que está regulamentado nas DCNEI:

Art. 5. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, art. 5, p. 17).

As Diretrizes para a documentação pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba foram elaboradas por uma comissão formada por Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Orientadores Pedagógicos e Professores do segmento da Educação Infantil. Este documento descreve as concepções norteadoras de criança, infância, Educação Infantil, currículo e avaliação, bem como as propostas a serem consolidadas, como a documentação pedagógica, portfólio da criança e

relatório individual (Sorocaba, 2016). Vale mencionar a concepção de currículo na Educação Infantil apresentada no documento:

O currículo na Educação Infantil, deve contemplar um caráter integrador e construir-se envolvendo todos os atores do processo educativo, tendo como eixos norteadores a interação e o brincar, rompendo com o caráter prescritivo e homogeneizador (Sorocaba, 2016, p. 12).

Em 2007, a SEDU iniciou um processo participativo para a construção do currículo das suas unidades escolares, englobando todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse documento foi desenvolvido com a ampla participação das unidades escolares e seus profissionais, tendo como base valores e teorias retirados do Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba (Sorocaba, 2010). Assim, a proposta de Organização Curricular da Educação Municipal de Sorocaba foi implementada a partir de 2011.

O que é inovador no currículo do ensino municipal de Sorocaba é a adoção das áreas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, uma tentativa pioneira de construir um olhar unificado sobre a inteireza da educação básica. Isso se obtém debulhando teorias e especificando seus desdobramentos práticos, adotando a linguagem rigorosa que permita refinar a análise para desvelar o que há de comum e o que de fato é e precisa ser genuinamente distinto nos enfoques curriculares da educação Infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental (Sorocaba, 2016, p. 45).

O documento também apresenta a Matriz Curricular da Educação Infantil, elaborada com base nas DCNEI, de 2009, em diálogo com o RCNEI, de 1998, e com a história das unidades escolares do município. A matriz destaca o caráter lúdico e estético, em especial para as aprendizagens da Primeira Infância na construção do sujeito humano. Essa concepção de currículo na Educação Infantil está em conformidade com o art. 3º das DCNEI:

O currículo é concebido enquanto um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Sorocaba, 2011, p. 122).

Nesse contexto, Oliveira (2012, p. 50) destaca

[...] que a atuação do coordenador pedagógico tem relação com os sujeitos que fazem parte da escola e com suas instâncias formativas. Assim, sua ação

pedagógica está presente nos trabalhos da instituição de maneira formativa envolvendo as ações em sala de aula, a efetivação do currículo e do Projeto Político-Pedagógico. Para além de um ambiente responsável por questões burocráticas e de ordem técnica, acreditamos que a atuação do coordenador pedagógico é constituída de ações desafiadoras e rica em possibilidades. Esse fator interage com as relações dos sujeitos e a qualidade das atividades desenvolvidas nas instituições de educação infantil.

Ocorre que, na Súmula de Atribuições do Orientador Pedagógico, encontram-se as seguintes competências: responder pela formação continuada dos professores e propiciar condições para a participação de todos em torno de objetivos educacionais. Arroyo (2007, p. 18) explana que

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. Dependendo do prestígio dado pelos currículos aos conhecimentos que ensinamos, teremos categorias docentes mais ou menos prestigiadas.

Percebe-se, entre as atribuições da Orientação Pedagógica e a fala de Arroyo, que o currículo das unidades escolares interfere na organização do trabalho de orientadores, professores e alunos. O Orientador Pedagógico deve que se posicionar como sujeito ativo, coordenando as ações e articulando-as de maneira prática, elaborando e sugerindo momentos e discussões para a elaboração de planejamentos, projeto pedagógico, diretrizes curriculares e outros projetos da rede e da escola, dentro de uma visão integralizada. A base deve ser o currículo da instituição, porém, um currículo que ultrapasse as teorias tradicionais e se torne um “lugar, espaço, território, percurso e relação de poder que nos possibilita transcender o ensino, a educação para além dos muros da escola” (Silva, 2011, p. 150).

No mesmo contexto, durante o ano de 2010, a SEDU promoveu encontros temáticos com os profissionais da educação para a construção da primeira versão do Marco Referencial da Rede Pública Municipal de Sorocaba, que se constitui em uma sistematização dos referenciais filosóficos, sociais, psicológicos e educacionais do trabalho pedagógico da rede. Nos anos de 2015 e 2016, a SEDU intermediou a atualização do documento vigente por meio da organização de um Comitê Executivo, formado por profissionais da rede de ensino eleitos entre os pares e técnicos da Secretaria da Educação. Foram realizadas plenárias com os profissionais da

educação, que tiveram a abertura de opinar sobre o documento, tornando-o, assim, um instrumento de diálogo e elaboração dos referenciais do trabalho pedagógico.

Assim como a Matriz Curricular (Sorocaba, 2011), o Marco Referencial tem como uma de suas bases as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e menciona o art. 6º,

[...] que apresenta os princípios éticos, políticos e estéticos que permeiam o currículo da Educação Infantil construído no espaço e tempo vivido, como objeto pedagógico crítico, onde se revelam conflitos, tensões, intenções, valores e contradições éticas e estéticas, que nos permitem (re)planejá-lo e construir novas ações (Sorocaba, 2016, p. 78).

Saviani (2021) refere-se à função da escola como um espaço destinado à socialização do saber sistematizado. Isso porque “É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola” (Saviani, 2021, p. 19). Portanto, é possível compreender que a escola, em uma perspectiva histórico-crítica, cumpre seu papel ao proporcionar à população o acesso ao saber sistematizado. Nesse sentido,

[...] a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material cujo produto não se separa do ato de produção nos permite situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (Saviani, 2021, p. 28).

Pautado na ideia do autor, o Marco Referencial esclarece que o trabalho educativo é permeado por intenções pedagógicas. No dia a dia da escola, os sujeitos históricos interagem, elaborando significados e sentidos acerca do objeto de conhecimento, construindo saberes, valores e atitudes.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, com suas metas e estratégias, serviu de base para o Plano Municipal de Educação (PME) que foi aprovado pela Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015 (Sorocaba, 2015). Na meta 1 do PME, relacionada à Educação Infantil, assegura-se a incorporação dos avanços das pesquisas na elaboração do currículo e das propostas pedagógicas, a formação continuada em serviço, regular e periódica, com a garantia de um Orientador Pedagógico específico para o segmento em escolas que atendem o público-alvo da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a partir do ano de 2017, bem como a

garantia de padrão até o final do terceiro ano de vigência do plano. Cabe destacar que esta pesquisadora participou como delegada na elaboração do PME.

Outro documento importante para as instituições escolares é o Regimento Escolar, que é mencionado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013):

O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas (Brasil, 2009, p. 51).

Porém, durante o ano de 2022, considerando as realidades de organização e atendimento, o Regimento Escolar da Rede Municipal de Sorocaba foi atualizado. Com essa nova versão, no Capítulo III, art. 49, que se remete ao currículo da Educação Infantil, é relatado que:

§ A Base Nacional Comum Curricular deverá ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, sendo o Currículo Paulista homologado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação como o currículo da rede municipal de ensino de Sorocaba (Sorocaba, 2023, cap. III, art. 49, p. 17).

Notadamente, o objeto de pesquisa deste estudo tem destaque no art. 7º: “A orientação do trabalho pedagógico é exercida pelo Orientador Pedagógico” (Sorocaba, 2023, art. 7º, p. 5).

Finalizando as documentações que regem a Educação Infantil sorocabana, destacam-se os Cadernos de Orientações para Planejamento, produzidos anualmente pela SEDU. Esses documentos reúnem aspectos organizacionais e de planejamento, com o objetivo de auxiliar a Equipe Gestora (Diretor de Escola e Orientador Pedagógico) durante o ano letivo. Assim, sua intencionalidade é fornecer elementos às instituições escolares para alinhar as propostas educativas e colaborar na construção e implementação do PPP da unidade escolar. De acordo com Veiga (2011), o PPP é um instrumento que envolve teoria e metodologia, elaborado coletivamente pela escola para nortear os caminhos a serem percorridos, com foco na garantia de qualidade educacional.

Ao articular os principais documentos educacionais que regem a Educação Infantil da rede municipal de ensino de Sorocaba, ressalta-se a figura do Orientador Pedagógico, cuja função é coordenar o trabalho pedagógico na escola, independentemente de condições de tempo, espaço ou materiais. Em outras palavras, esse profissional tem a responsabilidade de contribuir para a melhoria na qualidade de ensino. Na Educação Infantil, o Orientador Pedagógico possui uma série de atribuições, já descritas anteriormente e reforçadas no Regimento Escolar, o que destaca a relação fundamental entre o caminhar pedagógico e as reflexões sobre a prática educativa.

São muitos os desafios enfrentados pela Orientação Pedagógica na Educação Infantil na busca por compreensão e legitimação da sua identidade profissional. Esse profissional não é apenas um gestor de sistemas, responsável por planejar e coordenar; ele também precisa articular ações, proporcionar momentos formativos para os educadores e transformar as condições de ensino e aprendizagem.

Entretanto, é preciso que ele trabalhe com o coletivo, o que implica o envolvimento dos demais atores da escola, cujo processo de constituição identitária deverá provocar mudanças em seus modos de pensar e agir, provocando um movimento de constituição das identidades de todos os profissionais da escola, além de seus alunos (Placco; Souza, 2012, p. 19).

Com a Lei nº 9.132, de 26 de maio de 2010, ocorreu a ampliação do número de cargos de Orientadores Pedagógicos, permitindo que esses profissionais passassem a exercer o cargo em duas unidades escolares (Sorocaba, 2010). Esse cenário apresenta um desafio duplo, especialmente quando o Orientador Pedagógico da Educação Infantil da rede municipal de Sorocaba precisa exercer suas funções em duas escolas, seja em prédios que também atendem ao Ensino Fundamental ou em unidades totalmente distintas.

3 RETROSPECTO HISTÓRICO E POLÍTICO: ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA IDENTIDADE DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES NA REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SOROCABA

3.1 Itinerário da Orientação Pedagógica ou Coordenação Pedagógica no Brasil

A historiografia e a legislação do Brasil registram que uma parcela das atividades atualmente desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos esteve, de certo modo, prevista no sistema das instituições escolares e associada a outras funções e cargos, dentro do organograma educacional de cada época. Desse modo, é necessário revisitar a história e compreender o contexto em que se deu o exercício dessa função ao longo dos anos, a fim de observar e compreender o presente.

A história da educação brasileira remonta aos primeiros experimentos com a chegada dos jesuítas, em 1549. Nesse primeiro momento, predominavam características religiosas e humanísticas, com destaque para a prática de conversão dos indígenas e a formação dos colonos portugueses. Para Negrão (2000, p. 2),

A formação religiosa configurava-se como maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos.

Após 1570, teve início a construção de um plano de ensino elaborado pela Companhia de Jesus (Ordem dos Jesuítas), com o objetivo de criar um padrão para o sistema educacional ao redor do mundo. Depois de algumas revisões, sua versão final foi promulgada em 1599. Esse plano, chamado de *Ratio Studiorum*, traduzido do latim, significa “Plano de Estudos” ou “Método de Estudos” (Saviani, 2015).

O Plano é constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, passando pelas do reitor, do prefeito dos estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas Academias (Saviani, 2015, p. 23).

Ao Reitor cabia a direção geral dos estudos, enquanto o Prefeito Geral dos Estudos era responsável pelo planejamento, organização e orientação de todo o fazer

pedagógico. Além disso, ele deveria observar a conduta dos professores e alunos, e, caso surgisse necessidade, relatar ao Reitor qualquer atitude considerada inadequada na instituição escolar. Como se observa, inicia-se aqui a ideia de supervisão educacional, representada pela figura do Prefeito dos Estudos.

O Brasil, por ocasião de sua colonização, não acompanhou o desenvolvimento europeu, e durante 210 anos o ensino foi atrelado a Companhia de Jesus; os aspectos administrativos e pedagógicos foram organizados conforme os preceitos das escolas jesuítas. Com o declínio da influência da igreja ocorreu a expulsão dos jesuítas em 1759, desmantelou-se a estrutura administrativa de ensino existente na época, o Estado assumiu, pela primeira vez, a educação pública, mas entre a expulsão e as primeiras providências houve uma demora de 13 anos na organização do sistema escolar (Domingues, 2014, p. 22-23).

Surgiu, então, a Reforma Pombalina, quando o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas em uma tentativa de reduzir a influência e o poder da nobreza e da Igreja sobre o Estado, implementando políticas voltadas para o fomento econômico e moderno. Na área educacional, foi criado o cargo de diretor-geral dos estudos e a designação de comissários para realizar, em cada local, o levantamento do estado das escolas (Saviani, 2015). Nessa fase, o conceito de supervisão permanecia presente dentro dos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representado pelo papel do diretor-geral e pela função de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, desempenhada, em nível local, pelos diretores de estudo ou comissários.

A Independência do Brasil, em 1822, marcou um novo momento, trazendo expectativas de mudanças em diversas áreas, inclusive na educação. A novidade trazida foi o método de ensino mútuo. Esse modelo, segundo, Saviani (2006), baseava-se em uma organização na qual um professor instruía os alunos mais avançados, chamados de “monitores”, para que ensinassem os demais alunos. Enquanto isso, o professor assumia as funções de docente e supervisor. Esse método permitia que um único professor atendesse a muitas crianças, proporcionando economia e rapidez diante do contexto de recente independência da metrópole portuguesa. Ao mesmo tempo, era vantajoso, já que existia escassez de professores qualificados.

Em 1854, com a Reforma do Ensino, surgiu a figura do inspetor-geral, que tinha a função de supervisionar e avaliar o funcionamento das escolas, garantindo que seguissem as normas e padrões estabelecidos pela reforma. Essa supervisão incluía

avaliar as condições das salas de aula, o número de alunos por turma e a qualidade do material didático. O inspetor-geral também era responsável por avaliar os professores e verificar se possuíam a qualificação necessária para o ensino, além de enviar periodicamente relatórios detalhados ao governo imperial com informações sobre as escolas.

Segundo Saviani, as atividades desses profissionais se reduziam, na prática, “aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar” (Saviani, 2006, p. 29).

Entre 1892 e 1896, ocorreu a Reforma da Instrução Pública Paulista, que criou os primeiros grupos escolares. Por meio dessa reforma, surgiu o cargo de Inspetor de Distrito, cuja atuação era predominantemente burocrática, prevalecendo sobre as atribuições técnico-pedagógicas. Contudo, no ano seguinte, essa iniciativa não apresentou os resultados esperados, levando à criação do cargo de Inspetor-Geral em todo o estado de São Paulo, auxiliado por dez inspetores escolares.

A década de 1920 foi marcada pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e pelo incentivo ao surgimento dos primeiros “profissionais da educação”, denominados “técnicos” em escolarização, estimulados pela associação. A separação entre as questões administrativas e as questões técnicas condicionou o surgimento de um supervisor, responsável pela parte técnica, enquanto o diretor cuidaria das questões administrativas, e o inspetor orientaria e estimularia pedagogicamente. Nesse contexto, o papel do supervisor passou a incluir a fiscalização (Saviani, 2015).

[...] dentro da conjuntura da época, os inspetores exerciam e promoviam o aperfeiçoamento dos educadores em serviço por meio de conselhos aos jovens professores e também aos mais experientes, de aulas de demonstração, de orientação metodológica e sugestão de material colhido em outras escolas por eles inspecionadas (Fusari, 1997, p. 52)

Considerando que realizavam um trabalho de formação de educadores em serviço, pode-se afirmar que os inspetores foram os precursores dos coordenadores pedagógicos na atualidade.

Destaca-se que a educação passou a ser reconhecida e valorizada como uma questão nacional com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, após a Revolução de 1930.

Na sequência tivemos uma série de medidas relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação: as “leis orgânicas do ensino”, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo (Saviani, 2014, p. 19).

Dessa forma, Saviani (2015) afirma que as Reformas Francisco Campos, em 1931, e as Reformas Capanema, de 1942 a 1946, proporcionaram condições, em âmbito nacional, para a reorganização do ensino no Brasil. Para a figura do Coordenador Pedagógico, a Reforma Francisco Campos destacou a relevância da formação de professores, consolidando uma herança educacional incontestável.

Com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, foi criado o Curso de Pedagogia, com a finalidade de formar bacharéis e licenciados tanto para a docência quanto para áreas específicas, como a de Técnico em Educação, que correspondia ao Supervisor da época. Esse decreto resultou das reformas educacionais que buscavam estruturar e modernizar a educação no país, no contexto do Estado Novo⁷.

Em 1946, a Constituição determinou que caberia à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Foi formulado um projeto que, após muitas transformações, culminou na promulgação, em 1961, da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa lei definiu e regularizou o sistema educacional brasileiro com base nos princípios estabelecidos na Constituição.

No final dos anos 1950 e durante os anos 1960, “a formação dos professores em serviço estava pautada no suprimento das falhas da formação inicial” (Souza, 2005 *apud* Domingues, 2014, p. 24). Nesse período, o foco estava em treinar o domínio de técnicas, bem como em reproduzir e repetir procedimentos.

Segundo Lima (2013, p. 71), a política de aliança entre o Brasil e os Estados Unidos modernizou a função do Supervisor Escolar:

Essa supervisão se inicia no Brasil mediante cursos promovidos pelo Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), que formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas a modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino. O PABAE expandiu-se no Brasil durante o

⁷ O Estado Novo foi um período ditatorial no Brasil, entre 1937 e 1945, sob o governo de Getúlio Vargas. Foi marcado pela centralização do poder no Executivo, censura à imprensa e aos artistas, proibição de partidos políticos, restrição a manifestações e greves, exaltação do nacionalismo e repressão ao comunismo.

período de 1957 a 1963, revestindo-se de caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se principalmente com os meios que possibilitaram o reformismo educacional.

Dentro dessa proposta, o Supervisor Escolar tinha a atribuição de atuar como multiplicador e, ao mesmo tempo, de inspecionar as ideias implementadas pelo PABEE.

Com o golpe militar de 1964, vieram as reformas educacionais, incluindo a assinatura dos acordos MEC-USAID. Por meio desses acordos, o Ministério da Educação do Brasil estabeleceu mecanismos de cooperação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, com o objetivo de reformular aspectos específicos do ensino brasileiro.

No que diz respeito à reforma universitária, ocorreram duas mudanças significativas: a criação da Lei nº 5.540/68, que extinguiu o bacharelado no curso de Pedagogia, e, com o Parecer nº 52/60, a elaboração do Conselho Federal de Educação, que instituiu habilitações e a formação de especialistas em assuntos educacionais no mesmo curso.

As mudanças relacionadas à formação de pedagogos “respondiam à necessidade de legitimar a educação frente às concepções modernas impostas à nacionalidade brasileira” (Côrrea; Ferri, 2016, p. 8). Havia uma demanda por profissionais técnicos e qualificados para o mercado de trabalho, alinhada à visão capitalista estadunidense.

Côrrea e Ferri (2016) destacam a criação de cargos de Supervisores, Orientadores e Administradores Escolares. Os Administradores passaram a auxiliar a direção da unidade escolar em questões administrativas. Aos Orientadores, foi atribuída a aplicação de testes vocacionais e a realização de trabalhos junto às famílias e alunos, com atenção especial aos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Já os Supervisores Escolares ficaram encarregados de analisar os planos de aula e acompanhar seu desenvolvimento, uma função que, atualmente, é desempenhada pelos Coordenadores Pedagógicos.

Sob essa perspectiva, e com um enfoque tecnicista, o Supervisor e, posteriormente, o Coordenador assumem a função de exercer controle sobre a educação e as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição escolar.

A legitimidade da formação do especialista em Educação foi reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971, que estabeleceu critérios específicos para a formação desses profissionais.

A Lei nº 5692/71 foi elaborada sob princípios teóricos de uma maior aproximação entre os sistemas de ensino e unidades escolares e na perspectiva de que o ensino deveria atender às demandas das comunidades e, portanto, as escolas teriam características semelhantes. Sendo assim, intenta uma atuação menos burocratizada da supervisão, porém na prática não foi o que aconteceu. A supervisão encontrou resistência dos administradores de escola que, diferente do que propunha a lei, acabaram fechando-se para a prática da supervisão, acreditando que o papel desta seria, ainda, o da fiscalização (Franco; Campos, 2016, p. 39).

No ano de 1977, as funções de Orientador e Supervisor foram unificadas, de acordo com o MEC, resultando em uma maior valorização da ação supervisora na década seguinte. Essa unificação também tornou essas funções importantes para a efetivação de transformações nos espaços escolares (Macedo, 2016). Todavia, o perfil do Supervisor começou a ser alvo de questionamentos, assim como todos os elementos associados ao viés impositivo e disciplinador, característico do período da ditadura militar.

Esses novos paradigmas fundamentaram-se na ideia de que todos os atores envolvidos no processo educacional tinham como único objetivo o sucesso na aprendizagem dos alunos e, portanto, cada um, na sua especificidade, teria contribuições a dar ao outro, sendo que todos deveriam envolver-se na discussão das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem (Macedo, 2016, p. 41).

Os eventos relatados refletem as transformações e os conceitos construídos conforme o contexto vivido em cada período histórico. Esses elementos carregam, em sua essência, as lutas, conquistas e desafios enfrentados por uma educação em contínuo processo de desenvolvimento, sempre buscando consolidar sua identidade tanto na sociedade quanto nas legislações.

3.2 O início da Coordenação Pedagógica no Estado de São Paulo

A análise do percurso da Coordenação Pedagógica no estado de São Paulo revela-se significativa, uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa se concentra em um município do interior paulista, Sorocaba.

Algumas escolas experimentais seguiram a legislação federal (Lei nº 4.024/1961, art. 104, ratificado pelo art. 64 da Lei nº 5.692/1971) e instituíram a Coordenação Pedagógica com significativa visibilidade até os dias atuais. A LDB nº 4.024/61 visava à preservação da estrutura educacional vigente, fundamentada pela atuação reguladora do Estado. Essa lei aborda modalidades como o Ensino Industrial, a Economia Doméstica e as Artes Aplicadas, tendo como aspecto central a vocação (Brasil, 1961). Já a LDB nº 5.692/1971 previa que a Coordenação Pedagógica, apesar de fazer parte dos ginásios técnicos, fosse executada pelo Orientador Educacional, cargo existente por concurso público desde a década de 1950.

Com a regulamentação do Decreto nº 7.709, de 18 de março de 1976, foi determinada a presença do Coordenador Pedagógico:

Artigo 3º- A Escola Estadual de 1º Grau, 2º Grau e de 1º e 2º Grau contarão, além do pessoal docente, com:
 IX- 1 (uma) função de Coordenador Pedagógico;
 X- 1 (uma) função de Professor- Coordenador para cada área do Currículo Pleno, quando o número de horas-aulas semanais, por área for superior a 200 (duzentas) (São Paulo, 1976, art. 3º, IX-X).

O Decreto regulamentou a função do Coordenador Pedagógico em seu art. 11:

A designação para a função de Coordenador Pedagógico será feita pelo delegado de Ensino a que estiver subordinada a escola mediante indicação do Diretor de escola feita de acordo com as normas a serem fixadas em Resolução do Secretário de Educação, e deverá recair em funcionário efetivo que atenda aos seguintes requisitos mínimos:
 I - ocupar cargo de Professor I, II ou III;
 II - ter curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena em Pedagogia;
 III - ser preferencialmente portador de habilitação específica em Supervisão Escolar;
 IV - possuir no mínimo 5 (cinco) anos de efetivo exercício docente na Carreira do Magistério (São Paulo, 1976, art. 11, I-IV).

E a função do Professor-Coordenador Pedagógico em seu art. 13:

A designação para a função de Professor-Coordenador será feita pelo Diretor da Escola, ouvido o Coordenador Pedagógico, e deverá recair em funcionário efetivo que atenda aos seguintes requisitos mínimos:
 I - ocupar cargo de Professor I, II ou III;
 II - ter curso superior de graduação correspondente à licenciatura plena em pelo menos uma das disciplinas integrantes da área em que deva atuar;
 III - ter no mínimo 3 (três) anos de efetivo exercício docente na Carreira do Magistério (São Paulo, 1976, art. 13, I-III).

Assim, há uma separação entre as funções de Coordenador Pedagógico e Professor-Coordenador Pedagógico. Primeiramente, ressalta-se a exigência de formação em Pedagogia para o cargo de Coordenador Pedagógico, de preferência com habilitação em Supervisão Escolar, o que delimita claramente suas atribuições. Essa diferenciação é reforçada pelo início do artigo que menciona que o Diretor deve ouvir o Coordenador Pedagógico ao atribuir a função de Professor-Coordenador, o que evidencia o sistema hierárquico dentro do espaço escolar. Além disso, ao exigir que o Professor-Coordenador possua graduação na área do conhecimento em que deverá atuar, pode-se presumir que existia mais de um profissional desempenhando essa função.

Em outras palavras, até esse momento, os professores efetivos, dependendo do tempo de exercício docente, podiam atuar na Coordenação Pedagógica por meio dessas designações.

Com a Lei Complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978, em seu art. 17, ocorreu a seguinte mudança para o Coordenador Pedagógico:

Serão transformados em cargos de Coordenador Pedagógico os cargos dos professores efetivos que em, 31 de agosto de 1978, estivessem no exercício da função de Coordenador Pedagógico designados na forma da legislação pertinente, mediante processo seletivo, desde que, na data da publicação desta lei complementar, contém no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício no magistério oficial de 1º e/ou 2º graus do Estado de São Paulo (São Paulo, 1978, art. 17).

Enquanto o Coordenador Pedagógico passou a ser um cargo, o Professor-Coordenador continuou como uma função a ser designada, como é possível perceber no art. 18:

A designação para o posto de trabalho de Professor-Coordenador far-se-á pelo Diretor de escola, em cada ano letivo, dentre os docentes mediante prévia indicação do Conselho de Escola, ouvido os professores da área e o Coordenador Pedagógico (São Paulo, 1978, art. 18).

Segundo Almeida (2013) a rede estadual de ensino passou, então, a contar com Coordenadores Pedagógicos efetivos. Alguns foram participando de concursos para prosseguimento da carreira, outros permaneceram como coordenadores, chegando em 2012 com apenas uma coordenadora efetiva na rede coordenadora efetiva que estava na rede.

Segundo Almeida (2013), a rede estadual de ensino passou a contar com Coordenadores Pedagógicos efetivos. Alguns desses profissionais participaram de concursos para prosseguir na carreira, enquanto outros permaneceram como coordenadores. Em 2012, havia apenas uma Coordenadora Pedagógica efetiva na rede.

Diante da exigência de coordenadores nas escolas, a Resolução SE 28/1996 ampliou o número de coordenadores para atender todas as escolas, e a Resolução SE 76/1997 fixou as atribuições para o Professor-Coordenador. A partir dessas resoluções, a Coordenação Pedagógica tornou-se uma função e não mais um cargo, de modo que os professores efetivos deveriam se submeter a um processo seletivo pelas Diretorias de Ensino e, posteriormente, apresentar um projeto que precisaria ser apreciado pelo Conselho de Escola da unidade escolar em que o candidato desejava atuar.

A Resolução SE 76/1997 estabeleceu as atribuições do Professor-Coordenador, destacando a atuação “no processo de articulação e mobilização da equipe escolar e na construção do projeto pedagógico da unidade escolar”. Com essa função, foi acrescentado o termo "Pedagógico" à nomenclatura, passando a ser chamado de Professor-Coordenador Pedagógico (PCP).

No ano de 2012, com a Resolução SE 42/2012, o PCP passou a ser designado por ato do Diretor de Escola. No entanto, em seguida, a Resolução SE 03/2013 determinou que o PCP deveria, novamente, passar por um processo seletivo, e uma comissão heterogênea, formada por representantes da unidade escolar e da Diretoria de Ensino, seria responsável por decidir a designação.

A coordenação pedagógica, identificada com a possibilidade de democratização da escola, de alteração nas rígidas estruturas de administração escolar, e vista como uma inovadora forma de participação docente na gestão, capaz de ampliar as possibilidades de trabalho coletivo e de articulação pedagógica, foi, com as medidas impostas, assumindo outras tarefas e tendo sua natureza e identidade alteradas (Fernandes, 2011, p. 459).

Dessa forma, Fernandes (2011) entende que a função do PCP foi incorporada às reformas educacionais contemporâneas mais como uma ferramenta de controle do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, assumindo o papel de executar, junto aos professores, a implementação de projetos previamente definidos pelas reformas educacionais.

Venas (2012, p. 8) manifesta a ideia de que

A proposta desenvolvida em São Paulo, baseada na eleição entre os professores, que não necessitavam ser pedagogos, para o cargo de PCP, deve ser observada por meio das dimensões política, técnica e pedagógica, pois os professores que possuíam melhor relação interpessoal geralmente assumem a função, mas não tinham domínio técnico nem pedagógico para o seu exercício, sendo este profissional, muitas vezes, atropelado pelo rolo compressor da incerteza, da insegurança e burocratização.

Logo, percebe-se que os fatores políticos e as condições materiais objetivas influenciaram para que o desenvolvimento do projeto de implantação da função nos moldes planejados não alcançasse plenamente a ideia originalmente concebida na criação da função de PCP.

3.3 A reorganização da democracia e da Coordenação Pedagógica

Com a redemocratização, a partir da década de 1980, e com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a educação brasileira vivenciou reformas substanciais, com a implementação da gestão democrática no ensino público.

Na década de 1980, o cenário político refletiu o aprofundamento da crise econômica, com altos índices de inflação e o crescimento da dívida externa. Era o fim do período de crescimento acelerado, discurso predominante na década anterior, acompanhado pela certeza de que tempos difíceis exigiriam propostas capazes de transformar a situação econômica.

Essa conjuntura impulsionou o Banco Mundial⁸ a formular conceitos de análise e prestar suporte técnico no desenvolvimento de planos de políticas educacionais. Assim, influenciou diretamente o ritmo e a orientação das reformas educacionais, alinhando-as às demandas econômicas predominantes e subordinando-as à lógica da racionalidade econômica e do planejamento tecnocrático, característicos das abordagens desenvolvimentistas da época.

De acordo com Silva (2002), que realizou um estudo sobre o impacto de instituições financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI)⁹, essas entidades exerceram uma influência

⁸ O Banco Mundial (BM) é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento.

⁹ O Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional fundada em 1944, com o objetivo de promover a cooperação econômica internacional, o comércio global, o emprego e a

significativa na política interna do Brasil durante as décadas de 1980 e 1990. Segundo a autora, o poder dessas organizações foi tão abrangente que, com o aval de seus direcionamentos, contribuíram para a implementação de um modelo neoliberal no país na década de 1980, posteriormente consolidado nos anos 1990.

Dessa maneira, Silva (2002) revela, a partir de documentos de orientação do BM, aspectos que, em particular, chamam a atenção em relação ao objeto deste estudo, especialmente sobre a necessidade de formação especializada e vocacional em institutos acadêmicos, institutos de ensino e outros espaços de capacitação extraescolar.

Venas (2012) afirma que, dessa forma, a política central, elaborada nas repartições oficiais, norteava os caminhos das políticas educacionais, introduzindo no discurso da época termos como eficiência, autonomia, liderança, parceria e competitividade. Esses termos foram compondo uma rede de significados associada à ideia de modernidade, sustentada pela promessa de alcançar maior eficiência, produtividade e qualidade na educação.

Nessa perspectiva, alguns estados já começam, em meados de 1976, a utilizar a nomenclatura de Coordenador ou Orientador Pedagógico, que assumiria a função antes desempenhada pelo Supervisor de Ensino. Vasconcellos (2008) percebe que, apesar de a função de coordenação ter iniciado com a intenção de democratizar a educação, ainda apresenta traços da supervisão escolar. Ele defende que a hierarquização, o controle e a vigilância deveriam dar espaço ao trabalho coletivo e à mediação.

Segundo Saviani (2014, p. 44), “é nesse contexto que se foi impondo cada vez mais fortemente a exigência de se modificar por inteiro o arcabouço da educação nacional, o que implicava a mudança da legislação em vigor”.

A nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, manteve o dispositivo que atribui à União a competência para fixar diretrizes e bases da educação nacional. Porém, a regulamentação da educação foi revisada e concluída somente em 1996, consolidando a nova proposta com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, que apresentou transformações e adequações.

estabilidade cambial. Além disso, o FMI disponibiliza recursos financeiros aos países membros para auxiliar no equilíbrio de suas balanças de pagamentos.

Para Barros, Lopes e Carvalhedeo (2016), nesse contexto surgiu a necessidade de pensar em um profissional da educação que assumisse a formação continuada dos professores, com foco na preocupação com a qualidade do ensino para os alunos.

De acordo com a LDBEN, para atuar na Coordenação Pedagógica  necessário ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou ps-graduação:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de ps-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996, art. 64, p. 45).

Em virtude de aspectos legais como esse, intensificou-se a discussão sobre a formação oferecida nos cursos de Pedagogia, sobretudo pela divisão entre formar o professor e formar o especialista em Educação. Porém, como afirma Domingues, (2014, p. 34), “ necessário pensar de formar sistemática sobre os saberes que ajudam no exercício da função do coordenador, não são em relação  prática localizada, mas no processo reflexivo desse profissional”.

Ainda segundo Domingues (2014, p. 35),

Considerando que a Pedagogia é um campo de conhecimento que se configura na ação prática, materializando uma teoria, a formação inicial desse educador, longe de se configurar como um rol finito e esttico de ações ou teorias, deve dot-lo de ferramentas que permitam a esse pedagogo escolar construir uma competência profissional que o ajude a intervir frente às demandas de seu trabalho, em especial, na condução dos processos de formação do docente sistematizadas na escola.

Dando continuidade, o art. 67 estabelece os requisitos necessários para o exercício da função de gestão escolar, ressaltando a importância da experiência na docência e da formação pedagógica:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento perdico remunerado para esse fim;
III - piso salarial profissional;
IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho & 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (Brasil, 1996, art. 67, I-VI).

A LDBEN (Brasil, 1996) reconhece as transformações na área educacional e reformula a função da Coordenação Pedagógica e suas ações no interior das unidades escolares, fortalecendo um trabalho fundamentado na gestão democrática. A coordenação passa a assumir um novo perfil, com o objetivo de assegurar, no ambiente escolar, a qualidade educacional e os resultados desejados para a aprendizagem dos discentes, conforme previsto no art. 12:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

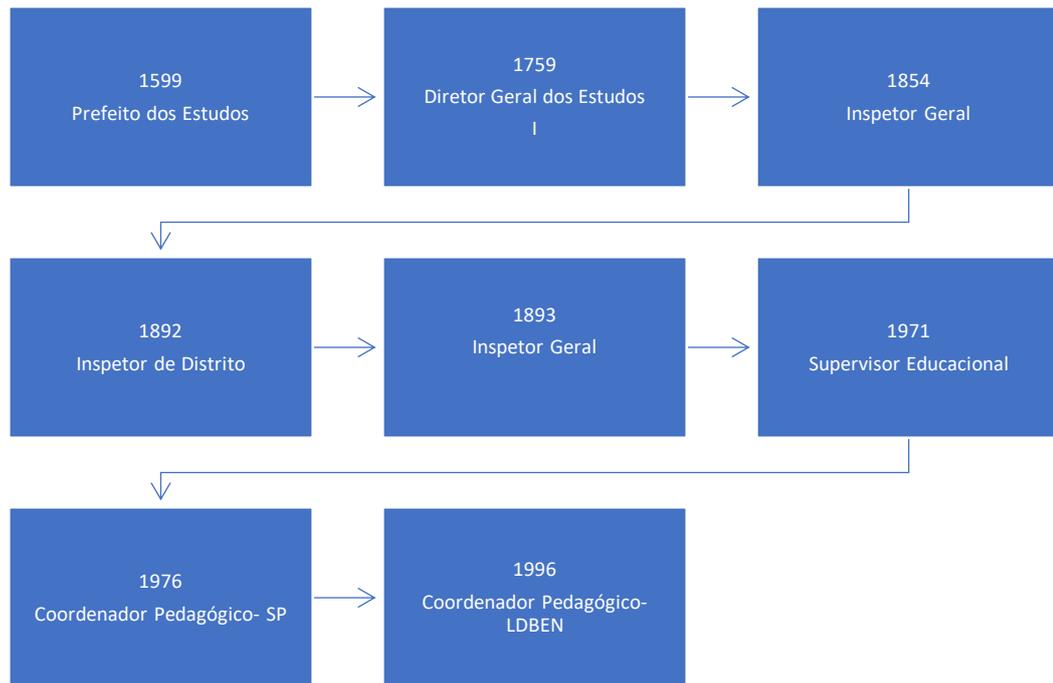
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (Brasil, 1996, art. 12, I-VI, p.15).

No que se refere à formação dos educadores, são citadas algumas orientações:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.

- I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (Brasil, 1996, art. 61, I-II, p. 24).

A linha do tempo a seguir (Figura 2) ilustra os marcos mais significativos dessa trajetória:

Figura 2 – Linha do tempo do cargo de Coordenador Pedagógico

Fonte: elaboração própria.

A figura acima destaca a falta de continuidade e a desvalorização dos profissionais da educação ao longo dos anos, colocando sobre eles responsabilidades sem considerar adequadamente a formação inicial desses sujeitos, assim como a das demais pessoas envolvidas no processo educativo que estão sob sua orientação.

De certa maneira, o sistema sempre estabeleceu formas de conciliar, entre as várias atribuições desenvolvidas pelos profissionais da educação (Diretores, Inspetores, Supervisores e Professores), ações relativas à Coordenação Pedagógica que, anteriormente foi exercida de forma superficial por vários educadores.

Para tanto, dentro do sistema educacional de Sorocaba, apesar do cargo de Orientador Pedagógico ter sido criado com a Lei nº 8.119/07, onde dei início a pesquisa, visto que é instituído no segmento da Educação Infantil. O cargo com outras nomenclaturas teve seu percurso histórico iniciado com a Lei nº 1.815/75, em outros segmentos da Educação Básica. O que de forma inevitável culmina em descaracterizações das atribuições no cargo pesquisado na contemporaneidade.

Após a extinção do cargo de Orientador Educacional e junção com o de Coordenador Pedagógico em 2005. E em seguida com a Lei nº 8.119/07, o cargo retoma a primeira nomenclatura de Orientador Pedagógico, com alterações na súmula e introdução do segmento da Educação Infantil para atendimento.

Na atualidade, o Orientador Pedagógico precisa equilibrar funções que antes eram divididas entre duas cargas distintas. Isso significa que ele atua tanto no acompanhamento dos alunos e da comunidade interna e externa, incluindo o grupo de docentes que anteriormente tinha atendimento exclusivo. O caráter fiscalizador, que antes era predominante no Orientador Educacional e no Coordenador Pedagógico, cede espaço a uma abordagem mais mediadora e integrada.

A Orientação Pedagógica passa a desempenhar três funções essenciais: articular, formar e transformar. Como articuladora, passa a entender que a ação educativa deve ser minuciosamente planejada e incorporada a todos os membros da escola, participando como um elo fundamental por meio de práticas interativas, momentos de estudo, discussão e ações colaborativas. Na formação, sua responsabilidade é garantir a formação contínua dos profissionais da instituição, valorizando o conhecimento adquirido no cotidiano e incorporando-o ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Já na função transformadora, deve estar vigilante às mudanças de atitudes na comunidade escolar, questionando e incentivando reflexões e experiências que aprimorem as relações escolares.

Quanto à sua identidade profissional, é fundamental que a Orientação Pedagógica tenha clareza sobre suas atribuições para que possa efetivamente realizá-las e abandonar o papel de “faz tudo”, descaracterizando o seu cargo. Isso evitará que assuma múltiplas funções, que possam comprometer a essência do seu papel profissional e gerar conflitos entre as diferentes responsabilidades dos diferentes profissionais que fazem parte do ambiente escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*É preciso ter esperança, mas ter
Esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera.
Esperança é se levantar,
esperança é ir atrás, esperançar é
construir, esperançar e não desistir!
Esperançar é levar adiante,
Esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...
(Paulo Freire)*

Ao iniciar as principais conclusões obtidas na realização desta pesquisa com uma reflexão de Freire (2007), destaca-se a esperança como algo essencial para a existência humana. Porém, para que a esperança deixe de ser um ideal abstrato e se transforme em uma realidade concreta na história, ela precisa ser acompanhada de prática e transformação, o que resultará na materialização de desejos e aspirações. Cabe reconhecer que a autora desta pesquisa se apropriou do verbo “esperançar” para investigar seu objeto de estudo, e que seu trabalho não oferece conclusões definitivas ou rígidas, mas, sim, abordagens particulares de entendimento dos contextos vivenciados, agregando ao processo de formação tanto enquanto profissional quanto pesquisadora. Além disso, a esperança de lutar por um sonho que, após muita ação e lutas internas e externas, torna-se realidade é expressa no trecho de Paulo Freire acima citado.

O estudo tem como problemática a construção da identidade profissional do Orientador Pedagógico da Educação Infantil, conforme a legislação do município de Sorocaba, abordando elementos relacionados à criação do cargo e à atuação na gestão pedagógica. Com base nessa questão de pesquisa, o objetivo geral foi compreender a identidade profissional do Orientador Pedagógico na Educação Infantil, a partir da criação e atuação do cargo na rede municipal de Sorocaba, na primeira década. Para delimitar e alcançar o objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: descrever a trajetória histórica do cargo de Orientador Pedagógico, esclarecer a criação do cargo na Educação Infantil no município de

Sorocaba e investigar a legislação e as atribuições do cargo, bem como suas implicações no processo identitário da profissão e na gestão pedagógica.

Para atingir os objetivos propostos, foi iniciada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. Foi escolhido o Estado do Conhecimento, que sistematizou o que foi produzido na área de abrangência, analisando os vestígios deixados ao longo do percurso histórico da produção.

A análise bibliográfica-documental forneceu dados importantes para caracterizar o cenário político de surgimento da função de Coordenação Pedagógica, ou algo que se assemelhasse a ela, no Brasil, no estado de São Paulo e, especificamente, no município de Sorocaba. A análise documental da legislação, realizada desde a criação do cargo no município, baseou-se em leis, normativas e documentos oficiais que abordam a Coordenação Pedagógica nos diversos níveis: nacional, estadual e municipal. A pesquisa bibliográfica foi feita por meio de leituras de teses e dissertações após a realização do Estado do Conhecimento, além de literaturas de teóricos que tratam da temática da Coordenação Pedagógica, garantindo um repertório de dados históricos, políticos e pedagógicos sobre o início e a constituição identitária da Coordenação Pedagógica.

Os estudos analisados mostram sua significância ao retratar uma contradição inerente à constituição identitária da Coordenação Pedagógica. Tal contradição é caracterizada por indefinições de papéis, fragmentação das atividades, insuficiência de tempo para dedicação ao estudo, carência de formação adequada para o exercício da função e a multiplicidade de tarefas atribuídas.

O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2021), que propõe uma reflexão crítica sobre o contexto, no qual o conhecimento é apropriado de forma consciente para uma atuação que ultrapasse as contradições sociais e históricas. Isso possibilita uma análise profunda da realidade educacional e uma prática transformadora, aliada ao compromisso com a emancipação dos sujeitos e a legitimação da identidade da Orientação Pedagógica como articuladora do processo educativo. Essa parte da análise contribuiu para o referencial teórico, que foi utilizado como base para os fundamentos relativos à formação da identidade do Coordenador Pedagógico: Dubar (2005, 2012), Bauman (1997, 2005, 2007), Hall (2011) e Ciampa (1984, 2001). Para amparar o estudo referente à Coordenação Pedagógica, foram utilizados os trabalhos de Placco (2000, 2012), Souza (2012) e Almeida (2012, 2013). Alinhando essas duas temáticas, foi

possível refletir sobre a formação da identidade profissional e gestão pedagógica, com as contribuições de Libâneo (2004). O resgate histórico da Coordenação Pedagógica teve como principal aporte Saviani (2006, 2014, 2015).

A análise das fontes evidencia que a Educação Infantil ocupa um lugar central no desenvolvimento integral das crianças, sendo a base para a formação de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. No entanto, observa-se uma falta de estudos específicos sobre a identidade profissional da Coordenação Pedagógica nesse segmento, o que aponta para a necessidade de um maior investimento em pesquisas e reflexões sobre a atuação desse profissional na primeira etapa da Educação Básica. Essa lacuna salienta a importância de aprofundar o conhecimento sobre o papel da Coordenação Pedagógica na Educação Infantil, de modo a garantir um suporte pedagógico qualificado ao trabalho docente e estimular práticas pedagógicas que atendam às especificidades e às demandas desse segmento primordial no contexto educacional.

A primeira parte da pesquisa, intitulada Introdução, embasou-se nos fundamentos teóricos que auxiliaram na reflexão sobre o papel do profissional da Coordenação Pedagógica, protagonista na prática educativa, e suas implicações na constituição de sua identidade.

O segundo capítulo apresentou o conceito de identidade, pois a constituição da identidade da Coordenação Pedagógica constituiu-se como parte do objeto de estudo. A identidade profissional da Coordenação Pedagógica foi abordada como um processo em constante construção, marcado pelas interações sociais, experiências individuais e mudanças no campo da educação. A identidade não se apresenta de forma fixa, mas como uma configuração que se elabora a partir das relações entre as expectativas externas, impostas pela sociedade e pela instituição escolar, e as particularidades dos próprios sujeitos. Em se tratando do Coordenador Pedagógico, essa identidade foi relacionada ao papel de mediador entre docentes, discentes, gestão escolar e as políticas educacionais, o que exigiu uma resignificação constante de sua prática profissional. Compreender essa identidade à luz de Dubar (2005) permitiu uma observação mais profunda das dinâmicas de poder, dos embates e das adaptações que formam o papel desse profissional, ressaltando sua relevância para o alcance de um ambiente educacional mais integrado e reflexivo.

A seguir, foi trabalhada a identidade de Sorocaba, com seus dados geográficos, econômicos, populacionais e políticos, os quais demonstraram que, apesar do

município ter experimentado ascensão econômica, a descontinuidade política interferiu de forma negativa no sistema educacional. A cada mudança de Prefeito, e até mesmo dentro da mesma gestão, as inúmeras mudanças de Secretários de Educação resultaram na interrupção de programas estabelecidos, dificultando a consolidação de estratégias de longo e médio prazo, fundamentais para a melhoria estrutural e qualitativa do projeto de ensino. Isso causou, concomitantemente, incertezas para os profissionais da educação em geral. A falta de uma visão integrada e da participação da comunidade escolar comprometeu o avanço educacional e causou instabilidade no sistema de ensino, ressoando nas práticas pedagógicas e na qualidade da educação.

Para entender o processo histórico e os marcos legais que constituem o cargo, foram analisadas as legislações relacionadas ao cargo de Orientador Pedagógico, conforme citado durante a pesquisa. Essa nomenclatura é atribuída ao profissional da educação responsável pela parte pedagógica das unidades de ensino no município de Sorocaba. Foram analisadas leis, editais e súmulas de atribuição, a partir de 1975 até 2024. Uma constatação positiva foi que, apesar da mudança de nomenclatura do cargo e das atribuições, sempre houve a realização de concursos públicos, com provas e títulos. Isso foi relevante porque garantiu a transparência e a igualdade de oportunidades no acesso às funções públicas, assegurando que os candidatos fossem selecionados com base em suas qualificações e competências.

Os primeiros cargos pedagógicos criados foram os de Orientador Educacional e Orientador Pedagógico, em 1975. Em 1994, ocorreu a mudança de nomenclatura do cargo de Orientador Pedagógico para Coordenador Pedagógico, sem alteração na sua súmula de atribuições. Em 2005, o cargo de Orientador Educacional foi extinto, demonstrando que o único cargo pedagógico nas unidades escolares era o de Coordenador Pedagógico. Com a alteração do Plano de Carreira de 1994, em 2007, foi criado o cargo de Orientador Pedagógico, extinguindo-se o cargo de Coordenador Pedagógico. Este novo cargo possuía uma súmula de atribuições que representava a fusão das súmulas dos antigos cargos de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico. Além disso, passou a atuar não só nas unidades escolares de e Fundamental II (Anos Finais) e Ensino Médio, mas também na Educação Infantil e Ensino Fundamental I (Anos Iniciais).

Desse modo, os desafios enfrentados no início da jornada profissional incluíram o domínio das competências específicas do cargo e a construção de uma percepção

clara de si mesmo enquanto Orientador Pedagógico, o que gerou insegurança diante da comunidade escolar. Um cargo novo enfrenta obstáculos nas unidades escolares, que antes contavam apenas com a presença do Diretor Escolar, o qual também orientava a parte pedagógica. Junto a essa comunidade escolar interna e externa, é necessário mediar conflitos, promover o trabalho coletivo entre docentes, discentes e famílias, além de atuar em parceria com o Diretor de Escola no suporte pedagógico, lidando com expectativas muitas vezes divergentes. Dentro de um sistema municipal de ensino, passou-se a enfrentar a pressão por resultados, o cumprimento de programas e projetos de políticas públicas, e a constante adequação às mudanças nas diretrizes curriculares e nos processos oficiais.

Com efeito, a exploração do processo histórico da Educação Infantil, que começou de forma assistencialista e, ao longo do tempo, transformou-se em uma abordagem educacional, consolidou a presença desse segmento como parte da Educação Básica. A presença do Orientador Pedagógico nas unidades de ensino do sistema municipal de Sorocaba, inicialmente em seis unidades escolares, e após um ano e meio, em duas unidades, contribuiu para a articulação do processo educativo, fomentando qualidade e coerência nas práticas pedagógicas. Essa atuação teve impacto positivo na aprendizagem na Educação Infantil, que deixou de ser vista apenas como um espaço de cuidado e consolidou seu reconhecimento como alicerce do processo educacional e do desenvolvimento integral da criança.

Para isso, a SEDU trabalhou (ou trabalha, conforme as alterações) com documentações específicas desse segmento, nos níveis federal, estadual e municipal. Vale ressaltar as documentações em vigor no município que interferem de forma significativa no cotidiano profissional do Orientador Pedagógico: Marco Referencial, Plano Municipal de Educação, Regimento Escolar da Rede Municipal, Diretrizes para a documentação pedagógica da Educação Infantil, Currículo Paulista e Cadernos de Orientações para Planejamento, com periodicidade anual. A conclusão do capítulo é que a Orientação Pedagógica na Educação Infantil assume a mediação ativa, sendo preciso promover reflexões, fomentar a inovação e estabelecer uma dialogicidade com a comunidade escolar. O estudo e a reflexão sobre essa documentação são essenciais para garantir a coerência e continuidade de ações educativas, como planejar, avaliar registros e práticas. Essa atuação pode fortalecer a identidade profissional da Orientação Pedagógica, mas também enfrenta fragilidades, como a falta de clareza ou objetividade nos documentos, gerando inúmeras interpretações

diferentes entre os docentes, a defasagem dos materiais, a falta de conexão entre as teorias apresentadas nos documentos e a prática pedagógica cotidiana das instituições e, principalmente, a falta de formações continuadas sobre a implementação desses materiais, o que limita a aplicabilidade do fazer pedagógico.

No último capítulo, foi abordada inicialmente a origem da Coordenação Pedagógica, que surge com os jesuítas, dentro do modelo *Ratio Studiorum*, com os Prefeitos dos Estudos, responsáveis por garantir a eficácia e a coesão do processo educacional. A eles cabia planejar, organizar e orientar todo o fazer pedagógico, além de observar a conduta dos professores e repassar a um superior caso julgassem inadequada alguma postura. Com a Reforma Pombalina, buscou-se reduzir a influência e o poder da nobreza e da Igreja sobre o Estado, sendo implementadas políticas voltadas para o estímulo econômico e a modernização. À medida que as instituições escolares foram se transformando, com maior organização e atuação da sociedade, aliadas a um projeto de melhorias da nação, o controle e a fiscalização se tornaram mais evidentes, o que conferiu privilégios à parte política e administrativa. Esse objetivo de supervisionar gerou resistência entre os demais profissionais da educação dentro da instituição escolar.

Com a Independência do Brasil, foi introduzido o ensino mútuo, um método pedagógico baseado na colaboração entre os alunos, em que os mais avançados auxiliavam no aprendizado dos colegas e eram vistos como monitores, cabendo ao professor a função de supervisionar. Com a Reforma do Ensino, surgiu a função do Inspetor Geral, com a mesma tarefa de supervisionar e avaliar o cotidiano das unidades escolares, e com o surgimento dos grupos escolares, essa função passou a ser chamada de Inspetor de Distrito, atuando mais na parte burocrática e deixando em segundo plano a parte pedagógica. Porém, na década de 1920, surgiu o cargo de supervisor, que passou a fiscalizar, deixando para o inspetor a orientação pedagógica. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, diversas reformas ocorreram, com destaque para a formação dos docentes. Nesse período, foi criado o curso de Pedagogia, a primeira LDBEN e uma forte aliança com os Estados Unidos, que influenciava diretamente a função de supervisor escolar, tornando moderno o ensino para o professor inexperiente. Com o golpe militar, essa aliança foi fortalecida, e o supervisor escolar passou a ter como atribuição a leitura e análise de planejamentos de aula, além de acompanhar o desenvolvimento no local. Apesar das

oscilações no processo histórico da Coordenação Pedagógica, esse período foi o mais influenciado pela visão de imposição e disciplina.

No estado de São Paulo, a Coordenação Pedagógica surgiu durante o período militar, inicialmente como função e, posteriormente, como cargo, separado da função de Supervisão Pedagógica. Em 2012, esse cargo foi extinto. Até os dias de hoje, existe a designação de professores efetivos para a função de Professor-Coordenador Pedagógico, que, ao ter uma função de fomento ao trabalho coletivo, acaba executando a implementação de projetos fechados. Concluindo o capítulo, com a redemocratização na década de 1980 e a promulgação da Constituição Federal, foi utilizado, pela primeira vez, o conceito de gestão democrática na educação pública. Com o término do regime militar em 1985 e a promulgação da nova Constituição em 1988, passando pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, foi assegurado o direito à educação, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao acesso aos bens culturais, por meio da Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. Em seguida, com a LDBEN, de 1996, afirmou-se que a primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 5 anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, social e intelectual. A LDBEN legitimou o cargo da Coordenação Pedagógica, estabelecendo normas comuns para os estabelecimentos de ensino sobre a atribuição desse cargo, além de exigir formação acadêmica obrigatória em nível superior para atuar na Coordenação Pedagógica.

Por meio das análises elaboradas no terceiro capítulo, verifica-se que a redemocratização da educação pressupõe a redemocratização do conhecimento e da gestão democrática, compreendendo que ela possibilitaria à comunidade educativa um espaço de decisão sobre as políticas públicas educacionais. O Coordenador Pedagógico, enquanto parte da gestão das unidades escolares, tem um papel importante, não garantindo o pleno funcionamento da educação, considerando os limites e possibilidades, mas promovendo o diálogo, a escuta ativa, a participação coletiva nos processos de decisão, a formação continuada dos professores e a construção de um ambiente escolar colaborativo. Assim, ele e os demais profissionais assumem corresponsabilidade no processo educativo, a fim de garantir uma gestão democrática. A LDBEN, desde sua publicação, reforça a necessidade de uma gestão democrática, com a participação dos professores, da equipe gestora, dos alunos e

das famílias, colaborando para o planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas.

Conclui-se que a atuação do Coordenador Pedagógico, enquanto formador, desempenha um papel essencial na transformação da Educação Infantil, especialmente ao promover intervenções que auxiliam os professores a superarem a visão dividida entre as dimensões do cuidar e educar. Por meio desse processo, o Coordenador Pedagógico auxilia na conscientização docente ao estimular a incorporação de fundamentos que emergem da reflexão individual, da formação continuada e do compartilhamento de experiências com seus pares, consolidando práticas pedagógicas mais articuladas e alinhadas às demandas e especificidades desse primeiro segmento da Educação Básica.

Ao final deste trabalho de pesquisa, foi possível responder ao problema de pesquisa, pois, no decorrer dos capítulos, foram identificados os elementos que influenciam a identidade profissional da Orientação Pedagógica. Ao examinar o trajeto histórico, político, pedagógico e legal da constituição da Orientação Pedagógica nos âmbitos local e nacional, observa-se que seu percurso foi influenciado por alternâncias na história da educação brasileira. Esse processo demonstrou momentos de avanço, caracterizados pela ampliação de suas atribuições e pela relevância no ambiente escolar, intercalados com períodos de retrocesso, caracterizados pela desvalorização de seu legítimo papel frente a mudanças políticas e educacionais.

Na esfera municipal, verificou-se que a história do cargo de Orientador Pedagógico é relativamente nova e permanece em construção. Foi criado juntamente com outros cargos do Suporte Pedagógico (Supervisor de Ensino, Diretor de Escola e Vice-Diretor de Escola), em atendimento à LDBEN, por meio de concurso público de provas e títulos. No primeiro ano de atuação da Orientação Pedagógica, a autora desta pesquisa esteve entre as 12 primeiras pessoas a quem o cargo foi atribuído. Foram enfrentadas situações adversas durante a implantação do cargo nesse segmento. Apesar de representar um marco significativo para a qualificação do processo educativo, em muitas unidades escolares o cargo carregava um concepção antiga, a de fiscalizador, enquanto em outras foi encarado como o de articulador do processo educativo. Como citado na pesquisa, as frequentes mudanças de Secretários de Educação e suas respectivas equipes dificultaram a construção de uma visão pedagógica tanto na comunidade escolar quanto entre os próprios profissionais, que buscavam desenvolver sua identidade no cargo.

O maior desafio ao elaborar esta pesquisa foi o fato de a pesquisadora fazer parte do objeto de estudo, mantendo a objetividade e equilibrando a subjetividade inerente à participação no objeto de estudo, o que exigiu uma fundamentação teórica e análise criteriosa dos dados, além do rigor científico necessário para o trabalho acadêmico. Para pesquisas futuras, seria interessante trabalhar a prática diária da Orientação Pedagógica, com um estudo de caso em uma ou mais instituições. A relevância deste trabalho está em reforçar a potencialidade da Orientação Pedagógica no processo de democratização da gestão escolar sorocabana, especialmente na Educação Infantil.

Que os futuros Orientadores Pedagógicos compreendam todo o processo histórico e político que o cargo vivenciou até os dias atuais. Deve-se entender que a identidade, seja ela pessoal ou profissional, é compreendida como um processo dinâmico e multifacetado de diferenciação individual, no qual cada pessoa se distingue das demais, ao mesmo tempo em que estabelece vínculos de pertencimento a determinados grupos sociais em contextos específicos. Há sempre muito a ser discutido e feito, mas é necessário realizar essas ações de forma coletiva, com significado para toda a comunidade escolar. Não se trata de supervalorizar esse profissional, e, sim, de revisar seu papel, na busca pela superação de uma identidade difusa, entrelaçada pelo sistema, mas com a possibilidade de se reorganizar coletivamente como um agente articulador na construção de um projeto pedagógico que reverberem na qualidade da Educação Infantil sorocabana. Esta pesquisa se encerra com o pensamento de Nóvoa (1992), para quem a identidade não é um produto adquirido, mas um espaço de lutas e conflitos, e, sobretudo, de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. R. de. Estilos de coordenação pedagógica na rede pública estadual paulista no período de 1960-2010. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 503-523, set./dez. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol29n32013.47222>. Acesso em: 18 dez. 2024.
- ALVES, N. N. L. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil**: trabalho e identidade profissional na Rede Municipal de Goiânia. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/5f36fb89-8448-4d52-ab15-56edd8f8cfb2>. Acesso em: 3 jan. 2025.
- ARROYO, M. G. **Educando e Educadores**: seus direitos e o currículo. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BONETE, W. Jr. O conceito de identidade em perspectiva: as contribuições de Jörn Rüsen, Claude Dubar e Stuart Hall para a pesquisa sobre a formação de professores de História. **CLIO: Revista Pesquisa Histórica**, Recife, v. 40, n. 1, p. 113-131, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistaclio/article/view/251078>. Acesso em: 5 jun. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 out. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 9 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília: MEC/SEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRITO, A. P. S. **Orientação Pedagógica**: um trabalho de atuação e intervenção no contexto escolar. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/843819>. Acesso em: 5 ago. 2024.

CIAMPA, A. C. **Identidade**: a estória do Severino e a história da Severina: um ensaio da Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIAMPA, A. C. Identidade. *In*: CODO, W.; LANE, S. T. M. (org.) **Psicologia social: O homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/zrnhPNJ4DzKqd3Y3nq7mKKH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2024.

EMPRESA PAULISTA DE TRANSPORTES METROPOLITANOS. **EMTU - Empresa Paulista de Transportes Metropolitanos [Home]**. São Paulo, 2024. Disponível em: <https://www.emtu.sp.gov.br/EMTU/home/home.htm>. Acesso em: 15 jul. 2024.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DTxHk78xxwXWq6gcH7RKjQG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2024.

FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A Coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, M. A. S.; NOGUEIRA, S. N. Coordenação Pedagógica: marcas que constituem uma identidade. FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A Coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 49-58.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista**

Brasileira de Políticas e Administração da Educação, Brasília, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

FUSARI, J. C. **Formação contínua de educadores**: um estudo de representações de coordenações pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

GALÃO, S. A. **Atuação dos orientadores pedagógicos dos centros de educação infantil do município de Sorocaba**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São Carlos, Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16877>. Acesso em: 2 jul. 2024.

GERMINARI, G. História da cidade, consciência histórica e jovens escolarizados: o caso de Curitiba. **Antíteses**, Londrina, v. 4, n. 7, p. 363-382, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5185/0>. Acesso em: 5 ago. 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

IDENTIDADE. *In*: HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2009. p. 15.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sorocaba (SP) - Panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>. Acesso em: 15 jun. 2024.

KOHL-SANTOS, P; MOROSINI, M. C. O revisitar a metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, Pontal do Araguaia, v. 33, p. 123-145, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 5 ago. 2024.

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

LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. **O Projeto Político Pedagógico e a possibilidade da Gestão Democrática e Emancipatória da Escola**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LIMA, E.C. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (org.). **Supervisão Pedagógica**: princípios e práticas. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 69-80.

LINS, J. B. **O Coordenador pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18376>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MACEDO, S. R. B. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A Coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-48. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 9 dez. 2024.

MANSANO, M. S. **Dilemas no cotidiano do orientador pedagógico: entre o confronto com a profissão e o (auto) confronto na formação docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal São Carlos, Sorocaba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8546?show=full>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MARQUES, T. P. **Identidade do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil: Rede Municipal de Ensino da região das Missões do RS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, 2021. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente232/arq_1621363582.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

MENDES, A. C. B. **Coordenação pedagógica na Educação Infantil no município de Araçatuba: perspectivas, desafios e a formação da identidade profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/899>. Acesso em: 6 ago. 2024.

MORAES, M. L. B. Stuart Hall: cultura, identidade e representação. **Educar Mais**, Joinville, v. 3, n. 2, p. 167-172, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1482>. Acesso em: 5 ago. 2024.

MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 5 ago. 2024.

NEGRÃO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: introdução e tradução. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LqB7SVwpmcCQ8Qp8zHJdB3k/>. Acesso em: 5 jan. 2025.

NOGUEIRA, E. J.; MARTINEZ, S. L. F. A educação infantil na cidade de Sorocaba: um resgate da história no período de 1950 a 1990. *In*: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, 7., 2006, Campinas. **Cadernos de Resumos [...]**. Campinas: Graf.Fe – Unicamp, 2006. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO S/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHO%20S/E/Eliete%20jussara%20nogueira%20.pdf). Acesso em: 5 jul. 2024.

NOGUEIRA, S. N. **O Coordenador pedagógico**: uma identidade em construção. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1202>. Acesso em: 4 ago. 2024.

OLIVEIRA, J. C. de. A Identidade do Coordenador Pedagógico: Um Estudo nas Escolas Públicas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro. **Revista Cocar**, Belém, v. 3, n. 5, p. 39-50, 2009. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/67>. Acesso em: 5 ago. 2024.

OLIVEIRA, L. G. **O Coordenador pedagógico e sua identidade profissional**: entre o pensado e o concreto. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_7da4c005b47fa7442ca5834cf8de0f29. Acesso em: 6 ago. 2024.

OLIVEIRA, R. C. M. **A Qualidade na atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil**: um estudo em Barreiras – BA. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/11328?mode=full>. Acesso em: 10 ago. 2024.

OLIVEIRA, S. A. R. de. **A história do primeiro parque infantil municipal de Sorocaba**: o contexto histórico e as circunstâncias específicas da criação e da instalação da escola. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2010. Disponível em: <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/941adaaf-5c3e-4098-ac90-83d823e12006>. Acesso em: 6 ago. 2024.

PEREIRA, M. C. **Professores da Educação Infantil em Sorocaba/SP**: formação continuada, encaminhamentos e solicitações. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

PINTO, U. de A. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-095259/en.php>. Acesso em: 5 ago. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. S. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000. v. 5, p. 25-32.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, p. 754-771, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RISCAL, S. A.; OLIVEIRA, B. A. de; BALDAN, M. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2016.

RISCAL, S. A.; RISCAL, J. R.; STABELINI, A. M. O papel da coordenação pedagógica no processo de democratização da escola pública. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 14, n. 27, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1341>. Acesso em: 5 ago. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RÜSEN, J. A História entre a modernidade e a pós-modernidade. **História, Questões e Debates**, Curitiba, v.14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gBHCVsLVmCJs3m9kNbwLnrG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2024.

RÜSEN, J. **Razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília, DF: UnB, 2001.

RÜSEN, J. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: UFPR, 2015.

SANTOS, D. H. T. dos. **Identidade Profissional do Coordenador Pedagógico**: mapeamento de teses e dissertações de 2009-2019. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10873?locale-attribute=en>. Acesso em: 6 ago. 2024.

SANTOS, P. A. B. dos. **O Coordenador Pedagógico na Educação municipal pública de Feira de Santana – BA**: implicações do desenvolvimento da práxis em escolas de Educação Infantil (2005-2021). 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2022.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 7.709, de 18 de março de 1976**. Dispõe sobre o pessoal das escolas estaduais de 1.º e 2.º graus e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1976. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto-7709-18.03.1976.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 201, de 9 de novembro de 1978**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1978. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar>

ar-201-09.11.1978.html#:~:text=Artigo%201%C2%BA%20%2D%20Esta%20lei%20complementar,se%2D%C3%A1%20Estatuto%20do%20Magist%C3%A9rio. Acesso em: 8 jul. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 1.241, de 8 de maio de 2014**. Cria a Região Metropolitana de Sorocaba e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa, 2014. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2014/lei.complementar-1241-08.05.2014.html>. Acesso em: 8 jul. 2024.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SAVIANI, D. **História do tempo e tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas: Autores associados, 2021.

SILVA, M. A. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Editora FAPESP: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOROCABA. **Lei nº 1.815, de 6 de janeiro de 1975**. Dispõe sobre organização e funcionamento do Ensino Municipal e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 1975. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/legislacao-municipal/5317/leis-de-sorocaba?q=1815%2F75>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 3.631, de 9 de julho de 1991**. Dispõe sobre a criação de cargos de docentes e especialistas de educação e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 1991a. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/1991/364/3631/lei-ordinaria-n-3631-1991-dispoe-sobre-a-criacao-de-cargos-de-docentes-e-especialistas-de-educacao-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 3.800, de 2 de dezembro de 1991**. Dispõe sobre o estatuto dos Servidores Públicos Municipais de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 1991b. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/prefeitura/sp/sorocaba?o=&q=SOROCABA.+Lei+n%C2%BA+3.800%2C+de+2+de+dezembro+de+1991>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994.** Estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 1994. Disponível em:

http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura_texto_original.html?id=5e3f0e1905d7040f28b4675c&keywords=. Acesso em: 5 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 7.370, de 2 de maio de 2005.** Reorganiza a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Sorocaba e dá outras providências.

Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 2005. Disponível:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2005/737/7370/lei-ordinaria-n-7370-2005-reorganiza-a-estrutura-administrativa-da-prefeitura-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 8.119, de 29 de março de 2007.** Dispõe sobre alteração de dispositivos da Lei nº 4.599, de 6 de setembro de 1994, que estabelece o Quadro e o Plano de Carreira do Quadro do Magistério Público Municipal de Sorocaba e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 2007. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2007/812/8119/lei-ordinaria-n-8119-2007-dispoe-sobre-alteracao-de-dispositivos-da-lei-n-4599-de-6-de-setembro-de-1994-que-estabelece-o-quadro-e-o-plano-de-carreira-do-quadro-do-magisterio-publico-municipal-de-sorocaba-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 ago. 2024.

SOROCABA. **Lei nº 9.132, de 26 de maio de 2010.** Amplia e regulamenta cargos do quadro permanente da administração direta, autárquica e fundacional e dá outras providências. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 2010. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2010/914/9132/lei-ordinaria-n-9132-2010-amplia-e-regulamenta-cargos-do-quadro-permanente-da-administracao-direta-autarquica-e-fundacional-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SOROCABA. **Lei nº 11.133, de 25 de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba. Sorocaba: Câmara Municipal de Sorocaba, 2015. Disponível em:

<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/propositura.html?id=5e3f0e0a05d7040f28b4542b&keywords=>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Caderno de Orientações SEDU Nº 04:**

Diretrizes para Documentação Pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Sorocaba. Sorocaba: SEDU/DAGP, 2016. Disponível em:

<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2019/03/caderno-04.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Caderno nº 16:** Regimentos Escolares.

Sorocaba: SEDU, 2023. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/caderno-no-16-regimentos-escolares.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede pública municipal de Sorocaba**. Sorocaba: SEDU, 2017. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marcoreferencial.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOROCABA. Secretaria da Educação. **Matriz Curricular da Educação Infantil**. Sorocaba: SEDU, jan. 2011. Disponível em: <http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SOUZA, M. V. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1956-2004):** gênese, transformações e desafios. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político pedagógico:** uma construção. Campinas: Papyrus, 2011.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais eletrônicos** [...]. São Cristóvão, SE: EDUCON, set. 2012.

ANEXO A – MEMORIAL

A elaboração deste memorial tem como objetivo relatar as experiências, desafios e realizações que marcaram minha jornada na área acadêmica, consolidando meu desenvolvimento pessoal e profissional até o presente momento.

Filha de migrantes nordestinos, nasci em São Paulo, capital, na década de 1970. Estudante de escola pública, cursei a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na mesma unidade escolar. No ano de 1991, com apenas 15 anos, fui submetida a três avaliações: Avaliação Geral (Vestibulinho), Psicotécnica e Psicológica, em busca de uma vaga no antigo Magistério.

Cursei o primeiro ano de Magistério em São Paulo e, no segundo semestre, consegui um estágio em uma escola de Educação Infantil privada. Esse estágio seria uma forma de avaliação para, no ano seguinte, almejar uma vaga na referida escola. Foi um semestre bastante desafiador, pois eu estudava pela manhã e estagiava à tarde. Mas, ao final do ano, fui comunicada que teria uma vaga para mim na sala do Pré II. Chegando em casa, contei a novidade para minha mãe, principal incentivadora dos meus estudos na área do Magistério. Ela me parabenizou, mas também me deu a notícia de que, no ano seguinte, nos mudaríamos para outra cidade. Meu pai, que era metalúrgico, havia recebido uma proposta de transferência para o interior, o que, traria uma vida mais tranquila e produtiva para nossa família.

No ano de 1993, cheguei a uma cidade nova, com meus 16 anos e um turbilhão de sentimentos. Iniciei o segundo ano de Magistério na E. E. Prof. Júlio Bierrenbach de Lima, após uma transferência de escola. No primeiro ano, cursei os componentes curriculares padrões para o 2º Grau (como era denominado o Ensino Médio na época) e logo percebi que o segundo ano seria bem diferente. Começamos as aulas com componentes curriculares mais específicos, e nesse momento percebi que eu estava no caminho certo.

Durante os três anos seguintes do Magistério, estudei tanto os componentes básicos quanto os específicos, como História, Geografia, Ciências, Arte e Língua Portuguesa para crianças em início de alfabetização. Aprendi sobre o comportamento infantil, a importância da ludicidade e, principalmente, o valor imensurável que a educação tem na vida dos pequenos.

Senti o peso da responsabilidade quando iniciei os estágios e comecei a refletir sobre o tipo de educadora que eu queria ser — e, com tristeza, sobre o tipo de

educadora que eu não queria me tornar. Porém, sempre busquei compreender o porquê de determinadas maneiras de trabalho, sem julgamentos, tentando entender as escolhas feitas por outros(as) profissionais.

Tive muitos professores excelentes, mas quem mais me chamou a atenção foi uma jovem senhora que explicava com tanta propriedade e de forma tão calma que as suas aulas se tornaram indispensáveis. Nenhum aluno faltava, pois todos sabiam que aquela fonte do saber era de suma importância para nossa formação como futuros professores. Nunca esqueci seu nome: Vânia Regina Boschetti.

Foram muitos momentos preciosos e educativos. No último ano, fiz uma avaliação, chamada Regência, que se trata de uma aula que deve ser ministrada pelo aluno de Magistério diante de uma banca composta por três professores, sentados ao fundo da sala, que iriam me avaliar. Minha aula teve como tema o quebra-cabeças Tangram. Levei materiais coloridos, organizei grupos e, a meu ver, a minha atuação e a participação e aprendizagem dos alunos foram um sucesso. No dia seguinte, recebi minha nota: 9,0. A justificativa, porém, me surpreendeu. Segundo a avaliação, eu deveria mais firme na comunicação com os alunos, pois “muita alegria e sorrisos atrapalham o processo da aula”. Soube depois que essa observação foi feita pela professora regente da sala.

Terminei o ano com uma linda formatura, com um diploma nas mãos, cercada por meus amigos e minha família. Reitero o orgulho de meus pais, migrantes nordestinos, com pouco estudo formal, mas com o hábito de ler, assistir a documentários e uma vontade imensa de “formar” seus três filhos. No mesmo ano, prestei vestibular na Universidade de Sorocaba (Uniso) para o curso de Pedagogia e, em 1996, ingressei na faculdade.

Estudar e trabalhar ao mesmo tempo foi um grande desafio. Iniciei minha trajetória profissional na rede estadual, atuando como auxiliar e professora substituta. Sempre que uma professora estava ausente, eu assumia a sala de aula. Durante dois anos, trabalhei com alunos da 1ª à 4ª série, de diferentes faixas etárias. Mas a sala de aula que mais me marcou foi uma terceira série composta por alunos mais velhos, conhecidos como os “repetentes” da escola. A professora estava afastada por problemas de saúde, e eu, aos 19 anos, precisei planejar, aplicar atividades, orientar e, acima de tudo, convencer aqueles alunos de que eles eram capazes de aprender. Foi um processo árduo, com algumas vitórias e alguns “não avanços”. Não tive apoio

da gestão, mas os colegas professores sempre foram muito solícitos e sempre compartilharam suas experiências comigo.

Ainda na faculdade, tive minha primeira experiência na rede municipal de Sorocaba, no CEI 76, uma creche localizada em uma comunidade bastante carente na época. Trabalhei como auxiliar de crianças muito pequenas, de 1 a 3 anos, e depois de 4 anos. Ali, conheci de fato a Educação Infantil, desempenhando a função de cuidar e educar. Trocava fraldas, brincava, colocava as crianças para dormir e desenvolvia atividades lúdicas. Foi um aprendizado muito rico, com a orientação da única gestora da unidade, a diretora Sueli, e de professores que sempre me davam muitos conselhos e ideias valiosas.

Ao final do estágio, engravidei e me casei. No último ano de faculdade, estive de licença-maternidade, o que dificultou minha rotina de estudos. No entanto, contei com o apoio da minha orientadora de monografia/TCC, a Profa. Dra. Vânia Regina Boschetti. Meu esposo, levava o TCC à casa dela, e assim trocávamos orientações no início. Quando voltei da licença, consegui concluir minha monografia e apresentá-la dignamente.

Após concluir o estágio de Pedagogia, voltei a trabalhar como professora substituta e ministrando oficinas de recuperação na escola estadual em que atuava anteriormente e ali eu permaneci durante dois anos. Em 2001, a Prefeitura de Sorocaba abriu concurso para professores da rede municipal. Dediquei-me exclusivamente ao estudo durante dois meses, fui aprovada e comecei a lecionar na E. M. Profa. Maria Ignez Figueiredo Deluno.

Durante os seis anos em que estive nessa escola, participei de muitos cursos de formação da rede municipal e de alguns particulares, sempre com foco em alfabetização e matemática. Também fiz uma pós-graduação presencial em Psicopedagogia. Ao final do curso, engravidei novamente, mas isso não prejudicou meus estudos. Essa pós-graduação foi riquíssima em aprendizado e, nesse momento, senti que estava preparada para enfrentar maiores desafios na área acadêmica.

Porém, ao final de 2007, foi lançado um concurso público para todas as áreas da educação sorocabana, inclusive o Suporte Pedagógico. Fiz o concurso e, no ano de 2008, ingressei como Orientadora Pedagógica na rede municipal, atendendo o segmento da Educação Infantil. Trabalhava o dia todo, e ficava inviável estudar no período noturno, já que eu tinha dois filhos pequenos e um marido que trabalhava nesse horário. Passei a buscar cursos on-line de especialização, abordando temas

como Coordenação Pedagógica, Educação Infantil, entre outros. Em 2011, a Prefeitura de Sorocaba nos ofertou uma pós-graduação presencial com o tema “Gestão de Excelência”, realizada em horário de trabalho. Essa oportunidade foi única, e consegui concluí-la com êxito. Permaneci como Orientadora Pedagógica na rede municipal até 2014, quando solicitei remoção para uma escola de Ensino Fundamental.

Durante minha atuação como Orientadora Pedagógica, sempre busquei estudar e aprofundar os temas necessários para oferecer formações de qualidade aos professores. Eu procurava lembrar, na minha trajetória profissional, as vezes em que recebi apoio enquanto professora — e também aquelas em que esse direito me foi negado. Não queria repetir, com meus professores e alunos, os erros que haviam me marcado. Minha intenção era contribuir para uma educação de qualidade. No entanto, na maioria dos dias, me vi desempenhando múltiplos papéis: atendimento a pais e alunos, gestão de comportamentos, cobranças de presença, resolução de problemas envolvendo merenda, entre outros. Era como se eu fosse a “faz-tudo” da escola, e isso ainda me incomoda. Essa experiência foi o ponto de partida para a escolha do objeto da minha pesquisa: “A identidade profissional do Orientador Pedagógico da Educação Infantil”. Por isso, em 2024, retornei a essa função, buscando vivenciar novamente os desafios e, assim, embasar minha pesquisa com mais propriedade.

Academicamente, minha trajetória estava estagnada até o momento em que uma colega decidiu fazer um processo seletivo para aluna especial na UFSCar e, posteriormente, tornou-se aluna regular. Inspirada por ela, fiz o processo no semestre seguinte e entrei como aluna regular. Entretanto, por motivos pessoais, resolvi trancar a matrícula. Na época, eu havia perdido minha única rede de apoio com o falecimento dos meus pais, o que tornou aquele período muito difícil.

Com o tempo, meus filhos se tornaram independentes, e decidi me inscrever novamente como aluna especial, dessa vez no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-Uniso), incentivada por outra colega e amiga de trabalho. Fiz a inscrição e, para minha surpresa, no dia da entrevista online, apareceu na tela a Profa. Vânia Regina Boschetti. Ingressei como aluna especial no segundo semestre de 2022, cursando disciplinas com a Profa. Vânia, o Prof. Fernando e o Prof. Jefferson. Confesso que, após tantos anos afastada do meio acadêmico, tudo parecia diferente: a linguagem técnica, as metodologias, as linhas de

pesquisa etc. Enfim, terminei o ano com a dúvida se faria ou não a inscrição para aluna regular do mestrado para ingresso em 2023.

Mais uma vez, fiz a inscrição, passei pela entrevista e consegui alcançar o meu sonho: ser uma aluna do mestrado, sob orientação da Profa. Vânia. Sou imensamente grata por tê-la como orientadora e por sua presença em algumas das disciplinas que cursei, além de toda a força e os argumentos que me ofereceu para que eu não desistisse novamente.

Hoje, sou orientanda do professor Polli, que tem me mostrado, com sua delicadeza e calma, a importância de uma relação de respeito e admiração entre orientador e orientanda. Finalizo este memorial com o desejo de ter esclarecido o motivo do meu interesse no objeto da pesquisa, que é a Orientação Pedagógica. Busco compreender sua identidade profissional, almejando que essa função reverbere em uma educação de qualidade, beneficiando educadores e, principalmente, os educandos.