

ALINE DINIZ DE AMORIM-DUQUE

**O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE PROFESSORES
INICIANTE NA DOCÊNCIA**



ALINE DINIZ DE AMORIM-DUQUE

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES NA DOCÊNCIA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

ARARAQUARA - SP
2022

A524t Amorim-Duque, Aline Diniz de
O trabalho da coordenação pedagógica no processo de
inserção de professores iniciantes na docência / Aline
Diniz de Amorim-Duque. -- Araraquara, 2022
183 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Coordenação pedagógica. 2. Professor iniciante. 3.
Formação continuada. 4. Iniciação na docência. 5.
Inserção profissional docente. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ALINE DINIZ DE AMORIM-DUQUE

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE NA DOCÊNCIA

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação Escolar, da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Araraquara/SP, para a obtenção do título de **Doutora em Educação Escolar, na área de concentração: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

Orientadora: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Data da Defesa Pública: 24/08/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA DE DEFESA:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes _____
Orientadora, UNESP/FCLAr – Araraquara/SP, Professora do Departamento de Educação/
UNESP – Faculdade de Ciências de Bauru – SP

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri _____
Universidade de Araraquara/SP (UNIARA)

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício _____
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Renata Barrichelo Cunha _____
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – GEPEC/UNICAMP

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato _____
UNESP/FCLAr – Araraquara/SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Araraquara/SP

AGRADECIMENTOS

Nesse momento, ao final do Doutorado, o sentimento que transborda é gratidão.

Foram inúmeras as personagens em minha vida que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui e é indispensável que eu ocupe esse espaço para agradecê-las.

Primeiramente, agradeço pela presença forte e constante de Deus que me preparou o caminho e me guiou para que alcançasse esse objetivo. Gratidão pelas bênçãos recebidas!

Agradeço a querida professora Maria José, muito mais que orientadora, tornou-se minha mentora e inspiração. Me faltam palavras para descrever o quanto sou grata a Deus por tê-la em minha vida, não apenas acadêmica como profissional e pessoal também. Gratidão por ser meu exemplo de professora, profissional e mulher!

Agradeço à UNESP, pois foi espaço físico e emocional de grandes despertares em minha vida.

Agradeço à minha família por ser amor e fortaleza em minha vida, por sempre acreditar em mim e me apoiar incondicionalmente. Gratidão aos meus pais, José Carlos e Sofia, pois com sabedoria me cuidaram, educaram e orientaram. Gratidão a minha irmã Lilian, companheira e amiga de todas as horas. E gratidão ao Milton, meu companheiro de vida, por me incentivar sempre e acreditar no meu potencial.

Agradeço às professoras iniciantes e coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa, pela disposição para expor suas experiências profissionais, permitindo que fossem investigadas e publicadas.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri e ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, pelas sugestões e reflexões no exame de qualificação que foram fundamentais para a conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos professores membros da banca de defesa da tese, Dra. Maria Regina Guarnieri e ao Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato, Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício e Profa. Dra. Renata Barrichelo Cunha por terem aceitado de maneira afável participar da avaliação final deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

Gratidão!

RESUMO

A profissão docente é permeada por diversos fatores complexos e dignos de análise, um deles refere-se à inserção do professor iniciante na escola. Ao adentrar o ambiente escolar, este importante sujeito do processo de ensino-aprendizagem se depara com situações diversas que podem ser decisivas para sua permanência ou não na profissão. Neste período delicado de iniciação na docência, a equipe gestora, especialmente o coordenador pedagógico (CP), exerce um papel fundamental junto ao iniciante. Dada a importância da relação e acompanhamento da gestão nos processos de inserção do professor na escola, estabeleceu-se os focos específicos do presente estudo. O objetivo geral desta pesquisa é investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escolas de uma rede municipal de ensino. Em consonância com o objetivo geral, a pesquisa também buscou responder aos seguintes questionamentos: de quais maneiras o CP pode favorecer a inserção profissional do iniciante e sua apropriação da cultura escolar? Quais as particularidades do trabalho do CP junto aos professores iniciantes no que diz respeito à formação continuada? Partiu-se da hipótese de que as muitas atribuições do CP, adicionado à falta de cuidado específico ao período de iniciação na docência e à ausência de políticas públicas de acompanhamento, dificultam o trabalho pari passu com os iniciantes e a realização de ações de suporte profissional. Dentre o referencial adotado na pesquisa destacam-se os estudos e proposições de Marcelo García, Huberman, Fernandes, Placco, Almeida e Souza e Domingues. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com levantamento de dados empíricos, cujo percurso metodológico delineou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas com quatro CPs e quatro professoras iniciantes atuantes em uma rede municipal do interior do estado de São Paulo. Como principais resultados constatou-se que embora a iniciação na docência seja reconhecida pelas CPs como importante fase da vida do professor, não há diferenciação no seu tratamento e acompanhamento nas atividades cotidianas das escolas. Além disso, foi observada a ausência de práticas de acolhimento sistematizadas para receber o novo professor, bem como a fragilidade dos processos formativos específicos àqueles que estão em inserção na docência. A condição peculiar de inserção do professor especialista também emergiu, assim como a influência do trabalho remoto ocasionado pelo distanciamento social devido à pandemia de COVID-19 sobre o processo de iniciação e aprendizagem da docência.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica. Professor iniciante. Formação continuada. Iniciação na docência. Inserção profissional docente.

ABSTRACT

The teaching profession is permeated by several complex factors, one of which refers to the insertion of the beginning teacher in school. When entering the school environment, this important subject of the teaching-learning process is faced with different situations that can be decisive for their permanence or not in the profession. In this delicate period of initiation into teaching, the management team, especially the pedagogical coordinator (PC), plays a fundamental role with the beginner. Given the importance of the relationship and monitoring of management in the processes of insertion of the teacher in the school, the specific focuses of the present study were established. The general objective of this research is to investigate the work of the pedagogical coordinator in the process of insertion and monitoring of beginning teachers in Early Childhood Education and in the initial and final years of Elementary School in schools of a municipal education network. Based on the general objective, the research also sought to answer the following questions: in what ways can PC favor the professional insertion of beginners and their appropriation of school culture? What are the particularities of the PC's work with beginning teachers with regard to continuing education? It started with the hypothesis that the many tasks of the PC, added to the lack of specific care during the period of initiation into teaching and the absence of public monitoring policies, make it difficult to work with beginners and to carry out professional support actions. Among the reference adopted in the research, the studies and propositions of Marcelo García, Huberman, Fernandes, Placco, Almeida e Souza and Domingues stand out. This is a qualitative research, with empirical data collection, whose methodological course was outlined by conducting semi-structured interviews with four PCs and four beginning teachers working in a municipal network in the interior of the state of São Paulo. As main results, it was found that although the initiation into teaching is recognized by the PCs as an important phase of the teacher's life, there is no differentiation in its treatment and monitoring in the daily activities of schools. In addition, the absence of systematized reception practices to receive the new teacher was observed, as well as the fragility of specific training processes for those who are entering teaching. The peculiar condition of insertion of the specialist teacher also emerged, as well as the influence of remote work caused by social distancing due to the COVID-19 pandemic on the process of initiation and learning of teaching.

KEYWORDS: Pedagogical coordinator. Beginning teacher. Continuing education. Teaching initiation. Teaching professional insertion.

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------------|--|-----|
| Quadro 1 | Trabalhos selecionados durante o levantamento bibliográfico | 20 |
| Quadro 2 | Delineamento das pesquisas selecionadas | 20 |
| Quadro 3 | Fases da carreira docente segundo Huberman (1992) | 33 |
| Quadro 4 | Possíveis causas do choque de realidade, segundo Veenman (1984) | 40 |
| Quadro 5 | Caracterização das professoras iniciantes quanto a formação | 59 |
| Quadro 6 | Caracterização das professoras iniciantes quanto a atuação | 60 |
| Quadro 7 | Caracterização das coordenadoras pedagógicas quanto a formação profissional | 61 |
| Quadro 8 | Caracterização das coordenadoras pedagógicas quanto a experiência profissional | 62 |
| Quadro 9 | Relações das profissionais entrevistadas | 63 |
| Quadro 10 | Caracterização das escolas envolvidas no presente estudo | 64 |
| Quadro 11 | Orientações iniciais compartilhadas com as iniciantes nos primeiros momentos na escola | 110 |
| Quadro 12 | Organização da jornada de trabalho na rede municipal de ensino | 119 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------------|--|----|
| Tabela 1 | Levantamento de trabalhos científicos no banco de dissertações e teses da CAPES (2014-2020) | 18 |
| Tabela 2 | Levantamento de periódicos nos bancos da CAPES e da SciELO (2014-2020) | 18 |
| Tabela 3 | Caracterização dos principais focos de pesquisa investigados nos estudos levantados sobre o professor iniciante e coordenador pedagógico | 19 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|-----------------|---|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CENP | Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| COVID-19 | Coronavirus Disease 2019, doença causada pelo coronavírus 2019 |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| DFE/FCC | Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas |
| EaD | Educação à Distância |
| EFAP | Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| UE | Unidade Escolar |
| GQT | Gestão da Qualidade Total |
| HTPC | Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo |
| HTPI | Horário de Trabalho Pedagógico Individual |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OT | Orientações Técnicas |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência P. 41 duas vezes |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEG | Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SEE-SP e | |
| SEDUC-SP | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo |
| SEB/MEC | Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação |

SME Secretaria Municipal de Educação
SMS Short Message Service
TEA **Transtorno do Espectro Autista**

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| A atuação da coordenação pedagógica junto ao professor em início de carreira no Brasil: o que dizem as pesquisas mais recentes? | 17 |
| 1. PROFISSÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DO PROFESSOR INICIANTE..... | 26 |
| 1.1. Aspectos relevantes da dinâmica de inserção do professor iniciante na docência | 32 |
| 2. A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DO PROFESSOR NA DOCÊNCIA | 45 |
| 3. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA | 57 |
| 3.1. Opção metodológica e etapas da pesquisa | 57 |
| 3.2. Os sujeitos da pesquisa..... | 58 |
| 3.3. A rede de ensino..... | 64 |
| 3.3.1. A Coordenação Pedagógica no Estatuto do Magistério do município | 65 |
| 3.4. Processo de coleta de dados | 68 |
| 4. COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS INICIANTES: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES..... | 75 |
| 4.1. Percursos de entrada na docência e desafios da profissão..... | 75 |
| 4.2. Práticas de acolhimento, acompanhamento e formação continuada | 104 |
| a) Práticas de acolhimento e acompanhamento dos iniciantes por parte da coordenação pedagógica..... | 104 |
| b) Organização e estrutura da formação continuada em serviço na rede municipal de ensino e especificidades dos processos formativos | 119 |
| c) A formação continuada no contexto da iniciação na docência..... | 134 |
| 4.3. A atuação da coordenação pedagógica no período de iniciação na docência | 137 |
| a) Percepções das professoras iniciantes sobre a atuação da coordenação pedagógica no período de inserção na docência..... | 137 |
| b) Concepções das coordenadoras pedagógicas sobre professores iniciantes e o período de iniciação na docência | 144 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 152 |
| REFERÊNCIAS | 163 |
| APÊNDICES | 171 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa *Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas* e apresenta como temática a relação profissional entre professores em início de carreira e a coordenação pedagógica em escolas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, no que se refere às práticas de formação e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Esta temática surgiu dos desdobramentos da pesquisa desenvolvida em nível de Mestrado, concluída em 2016, que investigou o processo de constituição da identidade docente de professores em início de carreira (AMORIM, 2016).

Durante a investigação mencionada, observei¹ que um dos aspectos ressaltados durante as entrevistas realizadas com os iniciantes referia-se à atuação da equipe gestora no processo de inserção do professor na escola. Os dados relativos a esse aspecto surgiram de forma espontânea por meio das falas dos professores entrevistados, já que dentre as questões pré-elaboradas não havia enfoque ou referência direta sobre o papel da equipe gestora, com destaque para os coordenadores pedagógicos (CPs), para com os docentes. Alguns desses relatos estão apresentados a seguir:

Professor 1: “[...] você não tem filhos, você não tem sobrinhos, você não tem contato com criança, como que você vai trabalhar com criança?”. Essa foi uma das falas da coordenadora [...] tentando me desanimar, nesse sentido.

Essa mesma coordenadora falou pra mim há algumas semanas “Olha só você, a gente não acreditava. Você nunca tinha ido pra sala de aula e você superou, você dá conta e tudo, os alunos avançam...!”

Então, eu senti uma resistência, não uma resistência, um descrédito por parte da gestão.

Professora 2: Minha coordenadora tem bastante experiência e ela defende muito o professor que tem dentro da sala.

Professora 3: Pensei [em abandonar a profissão] por questões de me sentir muito massacrada [pela coordenação e pelos pais].

Professora 4: Como você monta uma rotina pra crianças de dois anos? Não tive esses exemplos na faculdade e fazem falta. Aí eu fui perguntar pra minha coordenadora e ela também não sabia, ela é uma coordenadora do Ensino Fundamental.

[...] Porque a mãe falar incomoda? Claro que incomoda. Mas a coordenadora falar? Incomoda muito mais, porque você vê que o que você

¹ A primeira parte da introdução e as considerações finais serão escritas na primeira pessoa do singular.

acredita não é a mesma que a da estrutura da escola e você tá ali e é ali que você convive diariamente.

[...] Mas eu não tenho, não sinto apoio, respaldo dela [coordenadora], ela em nenhum momento me perguntou se eu estava tendo alguma dificuldade, se eu precisava de alguma coisa, nunca!

Professora 5: *A diretora que eu trabalho hoje ajuda muito mais, porque ela tem uma formação não só de pedagoga, ela já tem formação em neuropsicopedagogia, enfim, ela estuda bastante, então ela entende muito (P5).*

Professora 6: *E aí eu sinto assim: que na escola, eu pelo menos senti [...] que o coordenador pedagógico, alguns não estão preparados pra exercer essa função de coordenador e dar apoio a esse professor, principalmente, a esse novo que tá chegando ali, então meio que já te jogam na boca, sabe... Sem nenhuma orientação (AMORIM, 2016).*

Nas escolas, o acompanhamento dos professores e a organização do trabalho coletivo, normalmente, são realizados pelos coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, a recepção dos profissionais que chegam à instituição de ensino, iniciantes ou não na docência, pode ser considerada parte do papel de articulador do trabalho pedagógico exercido pelos CPs, assim como a transmissão, para além de meras boas-vindas, de informações básicas sobre a dinâmica específica daquela instituição de ensino, como apresentação do novo professor ao restante do corpo docente e introdução ao material didático e à organização das práticas de trabalho. Para isso, é necessário que o CP conheça a própria escola, com sua cultura, propostas e os funcionários que nela trabalham e tenha estratégias de relacionamento e liderança para lidar com todos, o que lhe possibilitará planejar formas de intervenção junto a eles (PLACCO, SOUZA, 2010).

Em alguns fragmentos dos discursos extraídos de minha dissertação (AMORIM, 2016), destacam-se aspectos positivos relacionados ao apoio, auxílio e confiança manifestados por parte dos coordenadores pedagógicos e diretores de escolas aos professores iniciantes. Da mesma forma, os professores entrevistados referiram-se à oportunidade de aprender com as profissionais da coordenação que, segundo eles, devem se manter atualizados para oferecer o suporte que os docentes necessitam, contribuindo para se efetivar boas práticas por parte desses profissionais.

Sobre os aspectos frágeis da atuação da coordenação pedagógica, os professores iniciantes destacaram a inexistência de colaboração por parte de suas coordenadoras em relação ao seu desenvolvimento profissional num momento de grande necessidade. Além disso, também foi apontada a ausência de uma avaliação formativa por parte da coordenação pedagógica que pudesse amparar, guiar, dar feedbacks, quando necessário, e acompanhar a

atuação dos iniciantes em suas atividades em sala de aula. Outro ponto ressaltado foi a falta de comunicação, no sentido de uniformização de conceitos e pontos de vista sobre a educação e o ensino, entre a gestão e o corpo docente, e sobre a organização da escola com relação aos aspectos próprios do cotidiano, tais como, horários, combinados sobre entrada e saída de alunos etc. que parecem tão simples àqueles que já convivem no espaço, mas tão complexos àqueles que estão chegando.

Adicionado a isto, também foi ressaltada a falta de preparo da equipe gestora para receber o professor iniciante na escola e a falta de confiança que o coordenador deixa transparecer, muitas vezes, em relação a esse novo professor que se insere na instituição de ensino.

Decorrente da pesquisa de mestrado, eu, enquanto pesquisadora e docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1 de uma rede municipal, comecei a observar no cotidiano escolar do qual fazia parte, a dinâmica de trabalho da coordenação pedagógica junto aos professores que estavam ingressando na docência. E, considerando a relação dialética necessária ao desenvolvimento de estudos científicos, busquei articular a prática observada e problematizada em minha pesquisa inicial e a teoria acerca do tema. Conforme Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999):

A percepção de um problema deflagra o raciocínio e a pesquisa, levando-nos a formular hipóteses e realizar observações.

Em relação ao conhecimento científico, os problemas podem surgir do conflito entre os resultados de observações ou experimentos e as previsões de teorias; de lacunas nas teorias ou, ainda, de incompatibilidade entre duas teorias (p. 66).

Imbuída das percepções iniciais, passei a questionar qual a importância do trabalho do coordenador pedagógico para o processo de aprendizagem e inserção na docência do professor em início de carreira. Obviamente que todos a equipe gestora tem responsabilidade neste processo, mas, o profissional da coordenação, até pelas atribuições que a ele são destinadas, vivencia e se aproxima muito mais da organização do trabalho pedagógico.

É indispensável também tratar de alguns termos inerentes à temática abordada utilizados no presente trabalho, quais sejam: inserção profissional, professores iniciantes e indução docente.

Amparados nas formulações de Cruz, Farias e Hobold (2020) cabe esclarecer que tratarei por inserção profissional o momento de iniciação na docência, no qual o professor intenta incorporar, compreender e se integrar à cultura docente e escolar, bem como adquirir

familiarização com os saberes da profissão. Do mesmo modo, compreendo professor iniciante ou principiante como o profissional que esteja vivenciando os primeiros três anos no magistério. Na compreensão sobre o período de iniciação na docência, busquei referência em Huberman (1992) e, embora não tenha a intenção de corroborar as pontuações do autor sobre a relação entre o tempo cronológico de entrada na profissão e as características vividas pelo professor, reconheço que o estudo do autor é uma referência fundamental sobre essa temática. Por fim, as práticas de indução docente se caracterizam pelo processo intencional e sistemático de acompanhamento do professor durante sua inserção profissional (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020).

A respeito do meu questionamento inicialmente apresentado, refleti sobre as ações cotidianas da coordenação no sentido de receber o iniciante na escola, orientá-lo quanto aos procedimentos burocráticos/administrativos e pedagógicos de seu trabalho, bem como assisti-lo durante seus primeiros meses em sala de aula. Assim, algumas perguntas centrais passaram a ser formuladas: De quais maneiras o CP pode favorecer a inserção profissional do iniciante e sua apropriação da cultura escolar? Quais as particularidades do trabalho do CP junto aos professores iniciantes no que diz respeito a formação continuada?

Desses amplos questionamentos iniciais originou-se o objeto da presente pesquisa com a qual se pretende chamar a atenção para as temáticas do coordenador pedagógico e do professor iniciante, forjando a necessidade de investigações aprofundadas sobre o trabalho em parceria desses dois atores fundamentais do processo de ensino. Para tratar da temática do professor em início de carreira, foram utilizados estudos já mobilizados no Mestrado de autores como Veenman (1984), Abarca (1992), Huberman (1992), Marcelo García (1999, 2009, 2010), Giovanni e Guarnieri (2014), além de André (2018), Almeida, Pimenta e Fusari (2019), entre outros.

Especificamente sobre o professor iniciante e sua inserção na docência, é importante destacar que este profissional tem ganhado destaque nos últimos anos no contexto das políticas públicas no Brasil, aparecendo referência direta a ele no Plano Nacional de Educação (2014-2024), mais especificamente na meta 18.2, que prevê como estratégia para a “existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino”, a implantação:

Nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse

período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (BRASIL, s/p., 2014).

Sobre o iniciante, Papi e Martins (2010, p. 44) salientam que “quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor”. As limitações da formação inicial e as especificidades dos saberes docentes que são aprendidos somente na prática fomentam as dificuldades da iniciação do professor na docência. Dentre essas dificuldades, encontram-se aspectos muito pontuais da dinâmica da sala de aula, tais como a gestão do tempo, interação professor-aluno, intervenções em situações de indisciplina, relacionamento com os pais, articulação entre planejamento das aulas e atividades e currículo, etc. Além disso, os aspectos organizacionais da instituição escolar como horários de entrada e saída dos alunos para as aulas e recreio, podem, também, se tornar desafios para os professores recém-chegados. Tendo em vista a condição do iniciante, é possível refletir que este sujeito do processo de ensino e aprendizagem necessita de um acompanhamento muito próximo, até mesmo específico, dentro da escola por parte da equipe gestora. Diante disso, considerando o papel exercido pela coordenação pedagógica na organização do trabalho coletivo na instituição escolar, convém salientar a posição privilegiada que este profissional pode ter na recepção do iniciante e no favorecimento da sua inserção profissional. Para subsidiar a temática do trabalho do coordenador pedagógico, foram selecionados principalmente os estudos de Placco (1994), Libâneo (2004), Almeida (2008), Placco e Souza (2010), Domingues (2014), Fernandes (2004; 2008; 2012).

Além de todas as atribuições do CP junto ao corpo docente, em especial aos iniciantes, já listadas no início da introdução, também é seu papel acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da instituição de ensino, tanto individual quanto coletivamente. Assim, lhe são designadas ações específicas junto aos professores, como o acompanhamento do planejamento pedagógico e a sua execução em sala de aula, promovendo reflexões teórico-práticas, assim como a organização das reuniões de trabalho coletivo e da formação em serviço destes professores (PLACCO, SOUZA, 2010). Essas tarefas relacionam-se diretamente aos processos de formação continuada e ao trabalho cotidiano de acompanhamento do professor.

Acerca do processo de inserção dos professores iniciantes na carreira e do trabalho do CP, foram encontradas lacunas no levantamento bibliográfico, conforme apresentarei a seguir.

A atuação da coordenação pedagógica junto ao professor em início de carreira no Brasil: o que dizem as pesquisas mais recentes?

Tendo em vista os questionamentos anteriormente apresentados e concomitantemente à definição do referencial teórico, compreendendo a importância da etapa de revisão de literatura científica para o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se realizar um levantamento bibliográfico sobre os temas que englobam os profissionais centrais do presente estudo – o professor iniciante e o coordenador pedagógico – e a intersecção de suas atuações enquanto profissionais da Educação. Esse trabalho foi de suma importância para a revisão das questões surgidas a partir das inquietações e dos objetivos de pesquisa inicialmente formulados, mas também contribuiu com o embasamento teórico do objeto do presente estudo e até mesmo para a definição e elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

Partiu-se, assim, para uma das etapas que compõem a pesquisa, a revisão da literatura, que está ligada diretamente ao desenvolvimento do estudo científico, pois tem o “objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados” (ALVES-MAZZOTTI, 1992). Além disso, “é essencial que o pesquisador adquira familiaridade com o estado do conhecimento sobre o tema para que possa propor questões significativas e ainda não investigadas”, endossando, dessa forma, a necessidade da realização de uma minuciosa revisão de literatura (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.151).

Dessa maneira, nesta parte da introdução, encontram-se descritos os procedimentos que foram seguidos na etapa de levantamento bibliográfico e os breves resultados da análise das dissertações e teses selecionadas.

O levantamento reúne resultados das buscas nos bancos de dissertações e teses e de periódicos da CAPES, bem como em periódicos indexados na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Em todas as buscas, o recorte de tempo abrangeu os trabalhos publicados no período de 2014 a 2020, a fim de priorizar as pesquisas mais atuais. Os termos utilizados como descritores de busca foram “Professor Iniciante” e “Coordenador Pedagógico”, uma vez que o termo “Professor Coordenador Pedagógico” não apresentou resultados satisfatórios.

Ao buscar por pesquisas que versavam sobre o professor iniciante e o coordenador pedagógico no banco de dissertações e teses da CAPES, foram realizados alguns procedimentos de seleção dos trabalhos que fariam parte da revisão bibliográfica.

Inicialmente, foram excluídos alguns trabalhos que não atendiam ao recorte temporal adotado no presente estudo. Posteriormente, foram lidos os títulos e, após isso, os resumos dos trabalhos para seleção mais refinada. Sendo assim, foram selecionadas 28 publicações sobre o iniciante e 24 sobre o coordenador pedagógico, separadamente. Também foram encontrados quatro trabalhos correspondentes à busca pelos descritores “professor iniciante + coordenador pedagógico” ou “coordenação pedagógica”, quando associados os dois termos, conforme apresentado na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Levantamento de trabalhos científicos no banco de dissertações e teses da CAPES (2014-2020)

| Termo descritor | Teses e Dissertações CAPES |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| Professor iniciante | 28 |
| Coordenador pedagógico | 24 |
| Professor iniciante + coordenador | 3 |
| TOTAL | 55 |

Elaborado pela autora.

Já na busca por periódicos na CAPES, os resultados obtidos foram de dois artigos sobre o iniciante e oito sobre o coordenador. Na base de dados SciELO, a busca mostrou seis resultados para artigos sobre o professor iniciante e quatro sobre a coordenação pedagógica, uma vez que o termo “coordenador pedagógico” não mostrou resultados. Nessas duas bases de dados não foram encontradas pesquisas resultantes da busca com os dois descritores combinados, conforme apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Levantamento de periódicos nos bancos da CAPES e da SciELO (2014-2020)

| Termo descritor | Periódicos CAPES | SciELO | TOTAL |
|-----------------------------------|-------------------------|---------------|--------------|
| Professor iniciante | 2 | 6 | 8 |
| Coordenador pedagógico | 8 | 4 | 12 |
| Professor iniciante + coordenador | 0 | 0 | 0 |
| TOTAL | 10 | 10 | 20 |

Elaborado pela autora.

Finalizamos as buscas com 75 trabalhos selecionados inicialmente, entre teses, dissertações e artigos. De acordo com as informações explicitadas na Tabela 2, não foram

encontrados artigos que tratavam sobre o trabalho do coordenador pedagógico junto ao professor iniciante. Assim, os resultados encontrados no banco de Dissertações e Teses da CAPES foram os únicos que apresentaram estudos enfocando o objeto da presente pesquisa.

Das 75 publicações selecionadas, a princípio, apenas quatro versavam especificamente sobre a relação entre professor iniciante e coordenador pedagógico, sendo realizada a leitura integral somente deles. Contudo, após essa leitura, descartamos um dos trabalhos, pois observamos o enfoque maior sobre a atuação da direção e não da coordenação pedagógica.

Durante a triagem inicial, foi realizada a análise dos resumos de todos os textos apresentados nas Tabelas 1 e 2, sendo possível classificá-los segundo os objetos de pesquisa relacionados ao trabalho do professor iniciante ou do coordenador pedagógico. A partir disso, observou-se que uma quantidade expressiva de investigações dentro do recorte realizado enfocou os aspectos práticos do exercício da docência e da coordenação pedagógica, conforme exposto na Tabela 3. Além disso, o segundo tema que mais apareceu foi o da formação tanto do professor quanto do CP.

Tabela 3 – Caracterização dos principais focos de pesquisa investigados nos estudos levantados sobre o professor iniciante e coordenador pedagógico

| Foco da pesquisa | Objetos de investigação | Total de pesquisas |
|--|---|---------------------------|
| Professor iniciante | Aspectos referentes ao exercício prático da docência | 15 |
| | Programas de acompanhamento e mentoria a iniciantes | 8 |
| | Práticas formativas | 5 |
| | Elementos relacionados à construção da identidade profissional | 4 |
| | Subjetividade do professor | 3 |
| Participação da coordenação no trabalho do iniciante | | 3 |
| Coordenador pedagógico | Elementos referentes a atuação do coordenador na prática | 26 |
| | Aspectos relativos às práticas formativas voltadas ao coordenador | 6 |
| | Elementos relacionados à constituição da identidade profissional | 4 |
| | Subjetividade do coordenador pedagógico | 1 |
| TOTAL | | 75 |

Elaborado pela autora.

Considerando o objeto de pesquisa deste estudo, foram selecionados para compor a revisão bibliográfica somente os três trabalhos encontrados no Banco de dissertações e teses da CAPES que tratavam especificamente da temática abordada nesta pesquisa de Doutorado. Dessa forma, a caracterização dos estudos selecionados está apresentada no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados durante o levantamento bibliográfico

| Título | Autoria | Orientação | Programa/ Instituição | Nível | Ano |
|---|--------------------------------------|---|--|--------------|------------|
| 1. A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante | Leonardo Bezerra do Carmo | Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva | Educação/ UnB | M* | 2017 |
| 2. O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho | Andrea Jamil Paiva Mollica | Laurinda Ramalho de Almeida | Educação- Psicologia da Educação/PUCSP | D** | 2015 |
| 3. O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP | Daniella Cristini Fernandes da Silva | Milka Helena Carrilho Slavez | Educação/UEMS | M | 2017 |

Elaborado pela autora.

* M refere-se a Mestrado

* D refere-se a Doutorado

Conforme se observa no Quadro 1, foram selecionadas duas dissertações (Mestrado) e uma tese (Doutorado). Quanto ao delineamento das pesquisas escolhidas, todas são de caráter qualitativo e exploratório e seus detalhes estão contidos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Delineamento das pesquisas selecionadas

| Pesquisa | Objetivo geral | Instrumentos de coleta de dados | Amostra | Local |
|-----------------|---|--|--|---------------------|
| 1 | Compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente. | Entrevista | 6 professores iniciantes e 4 coordenadores pedagógicos | Distrito Federal |
| 2 | Analisar quais ações o CP pode realizar para auxiliar o professor especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino | Entrevista | 3 professores iniciantes e 2 coordenadores pedagógicos | Cidade de São Paulo |
| 3 | Analisar como se dá o papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante, considerando os três primeiros anos de profissão docente no ensino fundamental. | a) Questionário b) Entrevista c) Grupo focal d) Análise documental | 3 professores iniciantes e 3 coordenadores pedagógicos | Andradina-SP |

Elaborado pela autora.

Com o levantamento feito, foram encontradas algumas direções interessantes de pesquisa. Alguns dos pontos em comum explorados nos estudos analisados referiram-se aos aspectos que devem ser levados em conta no trabalho do CP junto ao iniciante face à realidade, às percepções dos iniciantes sobre a atuação da coordenação pedagógica e ao processo de recepção dos professores em início de carreira na escola.

Sobre a definição do cargo da coordenação pedagógica e de suas atribuições, Mollica (2014) salienta que o CP deve atuar como mediador entre o currículo e os professores, exercendo o privilegiado trabalho de formador docente. Essas atribuições extrapolam o que é postulado pela legislação, a qual designa ao CP a função básica de formador dentro da escola (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011). Da mesma maneira, Silva (2017) defende que o papel da coordenação pedagógica vai além da formação de professores, pois tem sua figura atrelada ao desenvolvimento da gestão democrática na escola, ressaltando a posição de articulação ocupada pelo CP entre a equipe escolar e a comunidade.

Para Carmo (2017), a coordenação pedagógica constituindo-se:

Como protagonista corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e também, como afirmamos, pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Sua atuação se interpõe entre atividades de articulação de formação, de gestão de projetos da escola e aplicação de políticas, principalmente do Projeto Político Pedagógico (CARMO, 2017, p.87).

Entretanto, tanto na pesquisa de Carmo (2017) quanto na de Mollica (2014), foi ressaltado o fato de que o CP nem sempre tem claro quais são as atribuições de sua função. Essa problemática se avoluma com o excesso de tarefas que esse profissional deve dar conta em seu trabalho cotidiano na escola e, devido aos quais, tem seu tempo consumido para atuar junto aos professores, sejam eles iniciantes ou não. E sobre isso, os mesmos autores referem-se ao fato de que o contexto de trabalho exerce influência determinante sobre a atuação do CP e o cumprimento de suas atribuições, na medida em que esta é definida pela dinâmica específica de cada escola, assim como o excesso de demandas no cotidiano.

Adicionado a esse panorama, está a problemática do processo de inserção do próprio coordenador na função, o que pode acarretar fragmentação da sua atuação. Sobre esse assunto, Carmo (2017) salientou a falta de valorização, de formação, de gratificação e de apoio superior, bem como excesso de demandas e inexperiência como pontos nevrálgicos do trabalho da coordenação pedagógica levantados pelos profissionais que ocupam esse cargo.

Já em relação ao trabalho da coordenação pedagógica especificamente com o professor iniciante, Silva (2007) sinaliza que cabe ao CP “realizar a socialização do professor iniciante com os demais pares da escola, pois muitas vezes o professor iniciante não conhece os colegas profissionais e tem dificuldade de se inserir num grupo” (p. 100). Nesse sentido, a articulação do trabalho coletivo na escola com vistas à inserção profissional do professor em início de carreira é atividade propícia às atribuições da coordenação, favorecendo, assim, a socialização do iniciante. E em consonância com o exposto:

O iniciante necessita do acolhimento não somente no que tange à sua integração ao corpo docente, mas também no que se refere à apresentação do funcionamento geral da escola, ao diálogo sobre o conteúdo a ser desenvolvido, ao trabalho na sala de aula e à participação no planejamento das atividades (MOLLICA, 2014, p.112).

No entanto, nem sempre esse acolhimento acontece, pois a mesma autora constatou que os CPs que participaram de seu estudo não pareciam compreender o momento da entrada na carreira como uma fase difícil para o professor. Na mesma direção, a pesquisa de Carmo (2017, p. 111) mostrou que a recepção do iniciante na escola acontece de forma nada planejada, mesmo em relação à socialização, sendo caracterizada, na maioria das vezes, por ações isoladas que tornam “o processo de inserção um puro diálogo informal de apresentações pouco técnicas e aligeiradas”. Assim, segundo o autor, esse descompasso ao receber o docente na instituição escolar delineia um processo desigual e assistemático de inserção que resulta na responsabilização unilateral do professor pela sua própria inserção e sobrevivência na profissão.

Em contrapartida, a investigação de Silva (2017) apontou uma realidade diversa da exposta por Mollica e Carmo, já que as coordenadoras participantes de seu estudo demonstraram reconhecer que os iniciantes, mas não somente eles, necessitam de atenção especial. Essa constatação, no entanto, não parecia garantir o comprometimento efetivo dos CPs para com os iniciantes, pois, apesar de as coordenadoras que entrevistou declararem que dedicavam uma parte significativa de seu tempo de trabalho às atividades com o corpo docente, as professoras iniciantes destacaram a solidão na docência em seu momento de iniciação na profissão como uma dificuldade do trabalho. Ou seja, de alguma maneira, essas professoras não estavam sendo acompanhadas tão de perto quanto os relatos das CPs demonstraram. Para a autora, “um acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica pode contribuir para a superação das dificuldades próprias desta fase” (SILVA, 2017, p. 110), tendo em vista a dimensão mediadora do trabalho da coordenação pedagógica.

Para Carmo (2017, p. 127), a relação entre os profissionais da coordenação pedagógica e os professores recém-chegados à escola “ainda está distante de ser consolidada ou ao menos existente do ponto de vista de uma atuação significativa para o desenvolvimento da inserção à docência”. Essa afirmação encontra respaldo nos aspectos observados sobre a realidade do trabalho da coordenação no processo de inserção do iniciante na docência.

Para além da realidade delineada nas investigações, foram levantadas as percepções dos iniciantes sobre as formas de atuação da coordenação pedagógica no sentido de auxiliar o processo de inserção na carreira. Sobre isso, Carmo (2017, p. 89) relatou que, na perspectiva dos professores entrevistados por ele, a função da coordenação pedagógica seria “orientar, mediar, auxiliar, ser um elo entre grupos e professores, planejador e executor, líder pedagógico e formador”.

Concepções parecidas foram constatadas na pesquisa de Mollica (2014), segundo a qual, para os docentes iniciantes algumas das colaborações que o CP pode fornecer nesse momento de entrada na profissão estão relacionadas à promoção do diálogo entre os professores, a abertura para expor o que vivencia em sala de aula, ao estímulo a discussões acerca da produção acadêmica sobre formação profissional, entre outras.

Ainda que para os iniciantes da pesquisa de Carmo (2017) o apoio da coordenação seja considerado muito importante para a aprendizagem da docência e seu desenvolvimento profissional, Mollica (2014, p. 129) constatou que há a visão errônea do corpo docente sobre quais são as atribuições do CP na escola e, adicionado a isso, a equipe escolar demonstra conformismo com o fato de que a coordenação pedagógica tem uma grande demanda de atribuições burocráticas para administrar em detrimento do acompanhamento dos professores. Porém, segundo a autora, “trata-se de um ciclo, que deve ser rompido e isso pode ser facilitado por uma clara definição sobre a função do CP”. Constatação semelhante foi feita por Carmo (2017) ao ressaltar que os iniciantes percebem com certa naturalidade a ausência da coordenação no trato das questões pedagógicas em meio ao atribulado cotidiano escolar.

Além disso, Silva (2017) sinalizou que o conceito de socialização não é compreendido em sua plenitude pelas coordenadoras pedagógicas, sendo esse processo trabalhado pelas profissionais da gestão como simples momentos de interação que acontecem em situações pontuais junto aos iniciantes. Isso ocorre, em parte, pois a maior preocupação da coordenação pedagógica recai sobre a formação continuada. Esta ocorrência conduz à terceirização do processo de socialização aos docentes experientes ou outros profissionais da instituição escolar, relegando, assim, sua importância para os processos de identificação com a docência que os iniciantes estão começando a formular.

O levantamento realizado reforçou as lacunas encontradas na produção do conhecimento sobre o trabalho do CP no processo de inserção do professor iniciante na docência, o que ajudou a refinar os questionamentos norteadores e a definir os objetivos da pesquisa.

O objetivo central é investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em escolas de uma rede de ensino de um município do interior do Estado de São Paulo.

A fim de contribuir para atingir esse objetivo geral, foram estabelecidos alguns mais específicos:

- Identificar e analisar as concepções dos coordenadores pedagógicos sobre o período de iniciação à docência;
- Identificar e analisar as concepções dos professores iniciantes sobre a atuação da coordenação durante o período de iniciação na docência;
- Caracterizar e analisar práticas de apoio aos professores iniciantes presentes nas escolas da rede municipal pesquisada, por parte dos CPs;
- Descrever e analisar os momentos de formação continuada e em serviço dos professores iniciantes.

As leituras realizadas contribuíram também para a elaboração da hipótese de que os professores recém-chegados nas instituições escolares carecem de suporte profissional advindo de práticas e ações previamente planejadas por parte da equipe gestora, em especial da coordenação pedagógica e práticas previstas como elementos de um processo formativo associado a uma política institucional. Em parte, supõe-se que isso se deva a demanda de atividades e responsabilidades burocráticas e pedagógicas dos coordenadores e, por outro lado, também a falta de devida atenção a esse período tão delicado de iniciação na docência e chegada do professor a uma escola desconhecida. Em função dos delineamentos apresentados acima, optou-se por realizar esta investigação seguindo a perspectiva qualitativa como abordagem metodológica. Nesse contexto, a parte exploratória da pesquisa foi desenvolvida em etapas interligadas: levantamento bibliográfico inicial pertinente ao estudo e definição do projeto, escolha dos procedimentos empíricos e construção dos instrumentos de coleta de dados; a aplicação desses instrumentos; e, finalmente, a análise e interpretação dos dados.

A etapa de coleta de dados caracterizou-se pela realização de oito entrevistas semiestruturadas, sendo quatro destas realizadas com professoras iniciantes e quatro com

coordenadoras pedagógicas de uma rede municipal de ensino. Todas as entrevistas basearam-se em roteiros pré-elaborados (Apêndices 1 e 2), nos quais se buscou ter como pano de fundo as questões que emergiram com o levantamento preliminar, os objetivos e a hipótese delineados. Os roteiros foram previamente testados com sujeitos não participantes da pesquisa e submetidos à reavaliação e aprimoramento depois das “entrevistas-teste”.

Os dois grupos de sujeitos da pesquisa foram escolhidos mediante a condição de ocuparem os cargos ou funções de coordenador pedagógico e de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2 (1º a 9º ano), sendo que para atender a esta última condição, era necessário também que o docente fosse iniciante, ou seja, que estivesse em seus primeiros três anos de exercício da docência, tendo como referenciais os estudos de Huberman (1992) que denomina essa fase como entrada ou tateamento.

Os dados coletados foram submetidos a análises com base em André (1983) sob a luz das questões norteadoras e dos objetivos da pesquisa, sendo organizados em eixos. A tese está organizada em quatro partes, sendo que a discussão de caráter teórico dá-se mais especificamente nas duas primeiras seções. A primeira, *Profissão docente e trabalho pedagógico: o contexto do professor iniciante* apresenta os aspectos inerentes ao trabalho docente e aqueles específicos da entrada na profissão. A segunda, *A atuação da coordenação pedagógica no processo de inserção do professor na docência*, focaliza o exercício do cargo de CP e do ato de coordenar. A terceira seção é dedicada à apresentação da trajetória metodológica da investigação e intitula-se *Caminhos para a construção da pesquisa*, na qual foram caracterizados os sujeitos participantes e as instituições nas quais atuam, bem como detalha os procedimentos de coleta de dados. A quarta parte do texto traz a apresentação das análises e denomina-se *Coordenadoras Pedagógicas e Professoras Inicantes: concepções e percepções*. Nesta seção, estão apresentados os três eixos de análise, sendo o primeiro intitulado *Percursos de entrada na docência e desafios da profissão*, no qual são tratadas as experiências e percepções das iniciantes a respeito da atuação docente e das CPs sobre os elementos de seu trabalho. O segundo eixo, *Práticas de acolhimento, acompanhamento e formação continuada*, enfoca explicitamente a dimensão do acompanhamento dos iniciantes e da formação continuada em serviço que estavam recebendo ou receberam durante o período de inserção na docência. Por fim, o terceiro eixo chamado *A atuação da coordenação pedagógica no período de iniciação na docência*, traz as concepções das iniciantes sobre a atuação da coordenação pedagógica e as percepções das CPs acerca do período de iniciação profissional docente.

1. PROFISSÃO DOCENTE E TRABALHO PEDAGÓGICO: O CONTEXTO DO PROFESSOR INICIANTE

Esta seção se propõe a discutir os elementos mais significativos do processo de inserção na docência, a partir dos resultados de pesquisas que abordam essa temática e que contribuem para o descortinamento da realidade acerca do estudo que estamos realizando. Para tanto, a presente seção abordará a caracterização do professor que ingressa na docência, segundo a literatura; quais são os saberes que possui nesse momento; bem como apresentará as fases da carreira e as possíveis causas do choque com a realidade vivenciada por professores quando da sua entrada na profissão.

Para discutirmos as especificidades do processo de inserção na docência e, posteriormente, identificar os aspectos da atuação da coordenação pedagógica que incidem sobre esse processo, é necessário discutirmos as concepções de escola, de ensino e da profissão docente, bem como os vieses presentes no delineamento de cada um.

Por isso, é necessário resgatarmos alguns aspectos importantes da história da profissão docente. De acordo com Nóvoa (1995), o modelo de professor se aproximou do modelo de padre ao longo de muitos anos nos países europeus. Já no contexto brasileiro, o processo histórico de instauração do ensino ocorreu sob designação dos jesuítas. O distanciamento do clero foi fomentado pelo processo de estatização do ensino, quando, no final do século XVIII, passou a existir a licença do Estado para ensinar, uma espécie de autorização para o exercício da docência.

Durante longas décadas, a formação de professores ficou sob a responsabilidade dos cursos normais que sucediam a conclusão do ginásio e era o lócus responsável pela formação dos professores primários dos grupos escolares equivalentes às escolas atuais dos anos iniciais. Após isso, a década de 1930 foi marcada pelo processo de transformação da estrutura educacional do país que resultou na modificação na formação de professores que passou a ser derivada a instituições de cursos superiores. Essa formação aproximava-se ao que hoje conhecemos como bacharelados de áreas específicas da educação, como Filosofia ou Geografia. Nesse contexto, a licenciatura se diferenciava por seguir o “esquema 3+1” que concatenava três anos de formação inicial específica a um ano de didática; separando, assim, os licenciados dos “técnicos da educação” (FRANCO, 2014). No entanto, conforme Diniz-Pereira (1999, p. 112) salientou, alguns aspectos devem ser considerados a respeito dessa estrutura de formação do professorado:

As principais críticas atribuídas a esse modelo são a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Um outro equívoco desse modelo consiste em acreditar que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar.

Ao longo das últimas décadas, no entanto, inúmeros ordenamentos legais foram postulados com o intuito de aprimorar a formação docente no país, como a Lei n. 9394/1996 (LDB) e a Resolução n. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação. Contudo, segundo Gatti, Barretto e André (2011) constataram, sua estrutura básica inicial permanece quase que intocada:

A formação de cada especialidade profissional docente continua sendo feita em cursos separados, estanques, com base na “divisão da ciência”; cursos sem articulação entre si, sem uma base compartilhada e com clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica: dois universos que não se comunicam (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 95).

Essa ocorrência é refletida no panorama da educação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no qual professores das áreas específicas do conhecimento possuem alguns saberes técnicos e específicos, mas anseiam pela aprendizagem da docência, por aprender a ensinar. De igual modo, os docentes que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental também carecem de saberes da formação profissional, considerando os limites dos cursos de licenciatura para a preparação prática para a docência e a dicotomia entre teoria e prática ainda predominante nas estruturas dos cursos de Pedagogia.

Avançamos a discussão para o papel do professor como agente cultural e político que foi fortalecido no final do século XX, quando a instrução passou a ser fortemente associada ao significado de progresso e, dessa forma, o professor transformou-se também em agente de progresso. Essas ocorrências se deram durante o processo de profissionalização da docência, mas sucumbiram com o passar dos anos devido a diversos motivos que levaram, inclusive, a uma maciça crise profissional do professorado.

Por ser uma profissão com saberes próprios, é necessário conceber o professor como produtor de conhecimento, considerando a natureza crítica e reflexiva do trabalho docente. Assim, esse ator do processo educativo, no caso brasileiro, passa por uma formação inicial

definida pela legislação e segue para atuar na instituição escolar, local de complexas trocas e de continuidade da construção do seu eu profissional.

Tendo delineado esse contexto, recorremos a Vaillant (2004) quando discorreu sobre as transformações no cenário educativo em países da América Latina ocorridas entre as décadas de 1980 e 1990. Mesmo diante de inúmeras mudanças institucionais que ainda permanecem, esse período não foi suficiente para resolver os problemas da desigualdade na distribuição de oportunidades educativas e o baixo rendimento na educação, o que forjou questionamentos sobre como melhorar o desempenho dos docentes. E, ainda segundo a autora, para responder a essa questão é necessário focar as condições laborais dos professores, bem como a formação inicial e em serviço que recebem, além da atuação da equipe gestora das instituições de ensino. E é justamente esses elementos que enfocamos na presente pesquisa.

Sobre a função e o espaço do professor diante das constantes mudanças na sociedade e, conseqüentemente, no campo educacional, Esteve (1995) pontua que os fatores de mudança aos quais os docentes são submetidos podem ser classificados em duas ordens: os fatores de 1ª ordem incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, enquanto que os fatores de 2ª ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência.

Dentre os fatores de primeira ordem, Esteve (1995) ressalta o aumento das exigências em relação ao professor:

Para saber além da matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVE, 1995, p. 100).

Somados a isso, encontram-se os fatos de atribuições originais da família serem, hoje, delegadas à escola, além da figura do professor ter sido colocada como bode expiatório do fracasso do sistema educativo, sendo que “se tudo corre bem, os pais pensam que os filhos são bons estudantes. Se as coisas correm mal, pensam que os professores são maus profissionais” (ESTEVE, 1995, p. 105). Os baixos salários e a desmoralização profissional também fazem parte dos fatores que incidem diretamente sobre a docência.

Já entre os fatores de segunda ordem, estão as mudanças do currículo escolar, a escassez de recursos materiais e condições de trabalho degradantes, as mudanças nas relações professor-aluno e a fragmentação do trabalho do professor.

Endossando a problemática que envolve a concepção de escola, ensino e docência no Brasil, Libâneo (2015, p. 41) ressalta que existe falta de consenso entre múltiplas autoridades sobre os objetivos e funções da escola, sobretudo a pública. Conforme o autor pontua, a discrepância de ideias, crenças e concepções dos educadores, legisladores, políticos, técnicos do MEC e das secretarias de educação, bem como dos pesquisadores incide direta e indiretamente “no planejamento de ações voltadas para a organização do sistema escolar, nos currículos das escolas e da formação profissional de professores, na organização e funcionamento” das instituições de ensino.

Todo o exposto, adicionado às condições de desigualdades socioeconômicas existentes em nosso país, contribui para o processo de produção do fracasso escolar que se perpetua ao longo dos anos no cenário da educação brasileira. Essa realidade é fomentada pela ambivalência ou incoerência dos atores do processo educativo e das instituições de ensino e pelas flutuações das vontades políticas as quais estão sujeitas a rupturas teóricas e ideológicas.

Conforme Hargreaves (1994) pontua, a escola se tornou um receptáculo político, no qual se depositam os problemas insolúveis da sociedade. Isso ocorre em meio ao processo de profissionalização docente, contudo, pode conduzir a um viés contrário à medida em que favorece os processos de intensificação do trabalho do professor. Dessa forma,

A desprofissionalização tem a ver não unicamente com condições materiais; mas com um processo gradual de “expropriação simbólica”: os docentes cada vez mais encurralados em um papel de meros operadores do ensino, relegados a um papel cada vez mais alienado e marginalizado (TORRES, 1999, p. 103).

Nessa tessitura, no contexto das adversidades presentes no campo educacional encontram-se os indivíduos recém-graduados em cursos de licenciaturas, cursos esses que, segundo Gatti, Barreto e André (2011), não concretizam em seu cotidiano a relação teoria-prática tão enfatizada em documentos e normas. Além disso, ainda segundo as mesmas autoras, nesses cursos “predominam os referenciais teóricos de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais” (p. 114). Ou seja, não formam efetivamente os futuros professores para lidar com as especificidades do trabalho prático da profissão docente, nem tampouco para as novas demandas da educação que lhe são delegadas.

Apesar de admitirmos que as inúmeras mudanças que marcam o contexto atual da Educação fazem surgir novos desafios frente a profissão docente, não podemos considerá-los como determinantes para os processos de desprofissionalização e intensificação do trabalho

do magistério. É necessário compreendermos que são desafios adicionais ao exercício da profissão, tendo em vista que mesmo que o professor atuasse em condições ideais de trabalho, ainda assim encontraria significativos obstáculos a superar, dada a complexidade da docência.

Neste ponto, faz-se indispensável abordarmos o contexto de realização dos cursos de formação de professores no que concerne aos conhecimentos nele desenvolvidos e a preparação prática para a docência, compreendendo que o conceito de preparo prático:

Se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta em hipótese alguma os saberes oriundos do conhecimento científico. Trata-se justamente da fusão de ambos: da realidade escolar e do conhecimento consolidado (SOUZA, 2014, p. 18).

Além da fragilidade dos cursos de formação inicial no desenvolvimento do preparo prático dos docentes para o exercício da profissão, ao analisarmos a trajetória histórica desses cursos no Brasil, deparamo-nos com um cenário desfavorável ao desenvolvimento profissional docente devido a indefinição dos elementos constitutivos da sua profissionalidade. Nesse contexto, evidencia-se as fragilidades históricas do percurso de construção da profissão docente, o que reflete nas condições da formação de professores até os dias de hoje.

Sobre os cursos de formação, Esteve (1995) salienta que eles fomentam uma visão idealizada do ensino, o que contribui para o conflito entre o *eu real* e o *eu ideal*, nesse caso, referindo-se ao eu profissional. Por isso, é necessário que se reflita sobre o modelo de formação inicial instaurado e, sobre isso, o mesmo autor lança alguns pontos de consideração. Para ele, a formação universitária em nível de licenciatura deve estabelecer mecanismos de seleção para a docência baseados em critérios de personalidade e não somente qualificação intelectual, cujo objetivo seria evitar o acesso à docência de indivíduos desqualificados. Além disso, há que substituir as abordagens normativas dos cursos que apresentam um modelo de professor eficaz, ideal, como norma a ser seguida, por abordagens descritivas, as quais consideram os diversos fatores que podem influenciar na dinâmica professor-aluno e favorecer a reflexão como forma de elucidar tomadas de decisões mais assertivas. No entanto, essas proposições encontram obstáculos como a desvalorização do trabalho docente e as precárias condições de trabalho do professor em sala de aula. Além de todo o exposto, a profissão docente tem sido cada vez menos atrativa tanto para os jovens estudantes que estão na fase da escolha profissional quanto para os adultos que anseiam por mudar de área de atuação.

Outra modificação proposta por Esteve (1995) – e também por Gatti, Barreto e André (2011), Marcelo García (2010) – refere-se à aproximação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do cotidiano escolar. Nesse sentido, é fundamental que os programas dos cursos de licenciatura levem em consideração também o que, de fato, ocorre no chão da escola para formular seus currículos.

Entretanto, Cruz (2017), 20 anos após a publicação das postulações de Esteve sobre as estruturas dos cursos de formação de professores, ressalta que ainda há a dissociação dos conhecimentos específicos dos pedagógicos, além do fato de que os estágios previstos nas grades dos cursos são considerados pouco eficazes. Segundo a autora, “em geral, prevalece a constatação de que a formação docente sofre uma carência no que se refere à preparação prática, sobressaindo a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica” (CRUZ, 2017, p. 1168).

Em contrapartida, Guarnieri (2015) chama a atenção para a “supervalorização da experiência” com a disseminação da ideia de que a prática, por si só, seja fonte de formação, endossando a percepção de que só por meio da experiência se constrói o professor. Sobre isso, Gauthier et al (2006, p. 24) assevera que “advogar unicamente em favor da experiência é prejudicar a emergência do reconhecimento profissional dos professores, visto que se reconhece uma profissão pela posse de um saber específico formalizado e adquirido numa formação de tipo universitária”.

Contudo, assim como afirmam Príncipe e André (2019), não basta apenas investir em formação, inicial ou continuada, mas deve-se também garantir o efetivo trabalho dos professores fornecendo condições laborais de qualidade. Dessa forma, é inegável que a qualidade da formação recebida pelo professor influencia na qualidade do seu trabalho, entretanto, as questões relativas às condições objetivas de seu exercício profissional também são determinantes para a qualidade de sua atuação na docência.

Nessa direção, considerando o conjunto limitado de conhecimentos sobre a docência e seu exercício que o professor em início de carreira detém, é necessário considerar que há uma enorme lacuna entre a formação inicial de professores e a inserção na docência, de fato. O que leva a potencialização dos desafios que o professor recém-inserido na profissão deverá enfrentar.

Dessa maneira, os professores ingressam na docência cheios de anseios e também receios, às vezes com uma visão idealizada de educação, escola e ensino. Apesar de possuírem histórias de vida fecundas e experiências na escola enquanto alunos descobrem, na prática, que a formação inicial está longe de ser suficiente para prepará-los a ensinar a lidar

com a gama de situações específicas do exercício de seu trabalho. O que deveria causar estranhamento é o fato de que:

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340 (MARCELO GARCÍA, 2010, p. 32).

Contudo, ao professor inexperiente, cabe adaptar-se – o que, muitas vezes, significa submeter-se –, à cultura escolar previamente estabelecida e tentar aprender pelo método da tentativa por acertos e erros² para desenvolver as habilidades necessárias para ensinar e manejar a sala de aula.

Assim, os primeiros meses e anos representados pelas fases de entrada e tateamento na profissão (HUBERMAN, 1992), conforme será discutido mais adiante, que procedem o início do professor na docência são marcados por um período que supõe sua inserção³ no sentido mais estrito da palavra, no qual não existe zona de conforto para o docente. Essa dinâmica que se repete quase como um ritual nas escolas e perpassa os anos e as políticas educacionais, inevitavelmente, pode gerar vários sentimentos e sensações negativas nos professores iniciantes como frustração, desânimo e apatia, o que conduz à sua alienação, os quais “tornam-se céticos, demonstram insegurança e trabalham impulsionados exclusivamente pelo instinto de sobrevivência” (BRZEZINSKI, 2016, p. 20). Essa ocorrência, evidentemente, não favorece a aprendizagem da docência, tampouco o processo de socialização no ambiente escolar, muito menos o processo de ensino e aprendizagem envolvendo os estudantes.

1.1. Aspectos relevantes da dinâmica de inserção do professor iniciante na docência

Alguns pontos são inegáveis ao investigarmos como os professores iniciantes vivenciam a inserção na carreira: os conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, bem como durante a realização do estágio, juntamente às lembranças que possuem de suas experiências na escola enquanto alunos são as primeiras noções que atrelam a sua atuação.

² Tentativa e erro é um método de resolução de problemas no qual são realizadas várias tentativas para se chegar a uma solução. É um método básico de aprendizagem utilizado para aprender novos comportamentos - Edward Thorndike (1874-1949).

³ Inserção: introdução ou inclusão de uma coisa em outra; intercalação, interposição.

Nessa tessitura, o preparo prático para a docência faz parte de uma gama de conhecimentos que só são adquiridos quando o professor já está em ação.

Convém, neste ponto, descrevermos quem é o professor iniciante. Na literatura, alguns autores contribuíram com a delimitação do período de iniciação à docência sem, contudo, apresentarem consenso em relação a essa questão. Pacheco e Flores (1999) consideram que o professor iniciante é aquele que está em seu primeiro ano de atuação, já para Gonçalves (1992) esse período se alonga até o quarto ano de exercício da profissão. Marcelo García (2009) e Reali, Tancredi e Mizukami (2010) defendem que o início da carreira vai até os cinco anos e, por fim, Tardif (2002) declara que o professor é iniciante até seu sétimo ano de trabalho em sala de aula. Contudo, no presente estudo, adotamos o conceito de professor iniciante a partir das pontuações de Huberman (1992) ao descrever as etapas da vida profissional dos docentes.

Quadro 3 – Fases da carreira docente segundo Huberman (1992)

| 1 a 3 anos de carreira | 4 a 6 anos de carreira | 7 a 25 anos de carreira | 25 a 35 anos de carreira | 35 a 40 anos de carreira |
|---|--|--|--|--|
| Entrada e Tateamento | Estabilização e Consolidação de repertório pedagógico | Diversificação e Ativismo, Questionamento | Serenidade e Distanciamento afetivo, Conservantismo | Desinvestimento (amargo ou sereno) |
| Fase de sobrevivência e de descoberta. Momento em que ocorre, frequentemente, o choque com a realidade. | Fase de afirmação da identidade profissional e libertação a partir da conquista da competência pedagógica. | Fase de experimentação no exercício da docência e de busca por novos desafios. Ou de aceitação da rotina do trabalho pedagógico. | Fase de aumento da confiança e da segurança, menor vulnerabilidade a julgamentos alheios. Tendência ao aumento da rigidez e resistência a inovações. | Fase de preparo para o término da atuação laboral. Desinvestimento pessoal e profissional. Descomprometimento. |

Elaborado pela autora com base em Huberman (1992).

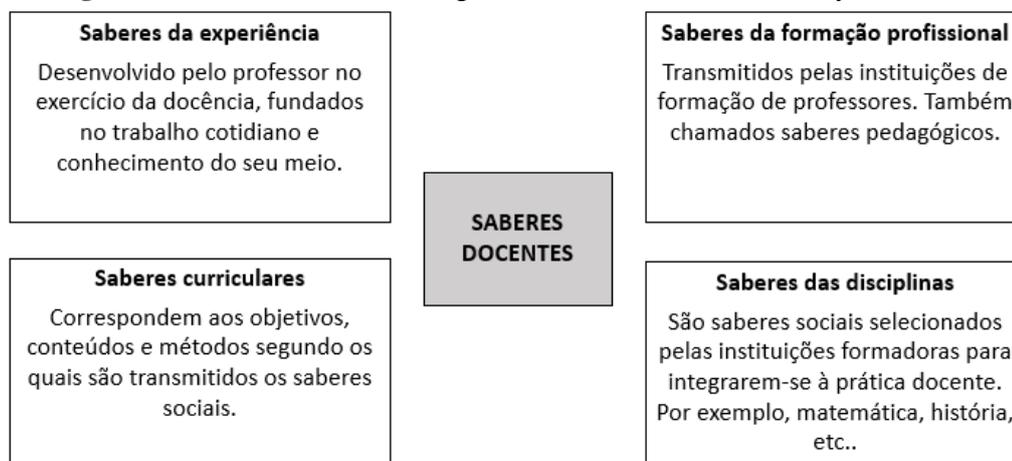
Na presente pesquisa, abordamos a primeira fase destacada no Quadro 3, descrita por Huberman como a fase de entrada e tateamento na profissão. Para o autor, as primeiras etapas da inserção são constituídas pelo estabelecimento profissional com vigor e avanço progressivo no domínio das atividades da docência, seguido pelo período de conquista do equilíbrio no plano profissional.

Entretanto, duas premissas podem ser assumidas: a primeira é que é de suma importância que o docente supere as dificuldades iniciais de entrada na profissão para romper o estágio da iniciação e a segunda premissa é a de que o período em anos de atuação não significa, necessariamente, a passagem de um estágio para outro, tendo em vista que

“enquanto o professor não conseguir uma estabilidade e continuar vivenciando situações precárias de trabalho, deverá ser considerado iniciante” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 76).

Nesta direção, faz-se oportuno destacar quais os saberes fazem parte do rol de conhecimentos que o professor possui quando da sua entrada na profissão. Para isso, recorreremos a Tardif, Lessard e Lahaye (1991), cujo estudo mostrou que os saberes docentes são compostos por vários conhecimentos de diferentes fontes, conforme apresentado na figura 1:

Figura 1 – Saberes docentes segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991)



Elaborado pela autora segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

Anos mais tarde, Tardif (2002, p. 63) elaborou um modelo tipológico para identificar e classificar esses saberes. O resultado desse modelo foi o seguinte:

- *Saberes pessoais*, desenvolvidos nos grupos familiares, nas experiências de vida e educação desde os primeiros anos de vida do professor. Esses processos fazem parte do conceito de socialização primária (BERGER; LUCKMAN, 2003);
- *Saberes da formação escolar*, adquiridos quando da sua passagem pela escola e estudos posteriores. O que caracteriza os processos de socialização pré-profissional;
- *Saberes da formação profissional* que diz respeito à formação recebida na universidade, nos estágios e em cursos de pós-graduação;
- *Saberes dos programas e materiais didáticos* utilizados durante sua atuação como docentes, sendo que esses saberes provêm da utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas;
- *Saberes da experiência profissional* que são construídos durante a prática do ofício, ocorrendo juntamente com a socialização profissional.

Ao adicionar os saberes pessoais como parte dos conhecimentos do docente, Tardif (2002) agregou as experiências de vida, anteriores ao ingresso na formação inicial e escolha da profissão, ao processo de constituição profissional do professor. Além disso, os três últimos saberes delineados pelo autor são paralelos à socialização profissional.

Diante de todo o exposto, o professor iniciante não chega à escola como um quadro vazio pronto para reconstruir seu repertório de saberes do zero, mas sim munido de um conjunto de saberes pessoais, bem como da formação escolar e profissional. Contudo, ele deve aprender a mobilizar esses saberes durante seu processo de ensino, utilizando-os de modo significativo no exercício da docência, sendo que os saberes da experiência e os conhecimentos referentes a familiarização com os códigos e as normas da profissão ainda são um objeto por construir. Nesse contexto:

O docente iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 4).

Os saberes experienciais, nesse sentido, são de significativa importância para o professor como efetivo trabalhador docente, pois referem-se, primeiramente, à socialização profissional. Esta, por sua vez, representa a aquisição de conhecimentos relacionados à cultura específica do ambiente escolar de inserção do iniciante, bem como o relacionamento que construirá com os profissionais que lá atuam. Em segundo lugar, a socialização remete à prática pedagógica em si: estratégias e técnicas de ensino, manejo da sala de aula, como gerir o tempo diante da turma, etc. (AMORIM, 2016).

Segundo Marcelo García (1991, p. 12), “o período de iniciação como um processo mediante o qual os novos professores aprendem e interiorizam as normas, valores, condutas, etc. que caracterizam a cultura escolar na qual se integram”. Ao discorrer sobre o processo de socialização dos professores, Veenman (1984) ressalta que, dentre suas necessidades, o iniciante almeja ser respeitado, querido, pertencer ao coletivo docente e ter o senso de competência para exercer a profissão. Nessa mesma direção, Marcelo García (1999) elencou as principais necessidades dos professores iniciantes categorizando-as em três aspectos: 1) emocional, ligadas ao desenvolvimento da segurança e da autoestima; 2) social, relacionadas a condição de pertencer ao grupo profissional, com relações de amizade, e 3) intelectual, referentes aos saberes que guiam a atividade de ensinar.

Dessa forma, é possível conjecturar que as necessidades de origem social são basilares para que haja um processo de inserção profissional efetivo e assertivo. Além disso, Lüdke (2001) ressalta que a socialização do indivíduo ocorre nas esferas dos grupos social e ocupacional dos quais participa, sendo que a socialização profissional se desenvolve na inserção em um grupo ocupacional.

Sobre essa socialização profissional, Almeida, Pimenta e Fusari (2019) defendem que os primeiros anos na docência são decisivos, pois é quando ocorrem importantes transições na representação das identidades pessoal e profissional do docente: de estudante para professor, de trabalhador leigo para trabalhador profissional, de sujeito inexperiente para experiente. E parte significativa desse processo acontece dentro do espaço escolar, local imbuído de uma cultura institucional que não é neutra.

Temos, até aqui, descrito o percurso de inserção do iniciante na docência. Conforme já dito, o indivíduo começa a elaborar formas de identificação com a docência desde muito antes do ingresso no curso de licenciatura, passa pela formação inicial, pelo estágio, adentra a instituição de ensino assumindo o papel de professor com necessidades emocionais, sociais e intelectuais e se vê diante da realidade nua e crua. Neste momento da carreira, seria ideal que o novo professor fosse encaminhado a um programa de apoio e acompanhamento da inserção na docência, denominado programas de indução docente, porém, é algo que raramente ocorre. Sobre isso, André (2012, p. 116) afirma que é responsabilidade dos órgãos gestores da educação “conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor”.

Em programas desse tipo, segundo Marcelo e Vaillant (2017), os principais objetivos são melhorar a ação docente, aumentar as possibilidades de permanência dos iniciantes na profissão, promover o bem-estar pessoal e profissional desses professores, além de transmitir a cultura dos sistemas e das instituições de ensino aos iniciantes.

Ainda para os autores, programas de inserção básica podem oferecer desde o simples apoio do professor experiente da mesma disciplina ou ano e comunicação direta com a gestão para auxiliar o iniciante até promover a organização de planejamentos coletivos, seminário de iniciantes, rede de apoio externa de professores e redução da carga horária de trabalho docente.

Contudo, infelizmente, ainda são tímidas e isoladas as iniciativas de indução docente no Brasil, constando apenas como estratégia para o alcance de uma das metas do PNE (2014-2024). Adicionado a isso, faltam políticas que reconheçam a fase de entrada na profissão como fator importante para a permanência do professor na docência e para a melhoria do

trabalho pedagógico e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem e sucesso da educação como um todo sendo, a etapa “mais desassistida no âmbito das políticas educacionais destinadas à formação profissional” (CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, p. 4).

Cabe resgatar, neste momento, alguns estudos identificados durante o levantamento bibliográfico que analisaram programas de mentoria e acompanhamento de professores iniciantes no contexto brasileiro (CONSTANTIN JÚNIOR, 2017; CARDOSO et al., 2017; ANDRÉ, 2018).

André (2018) abordou a situação, em nível nacional, de professores iniciantes egressos de programas de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Bolsa Alfabetização. No artigo, apresentou outras quatro iniciativas brasileiras de formação continuada com foco no professor em início de carreira. Os programas encontrados são realizados, independentemente, pelas Secretarias Estaduais de Educação do Espírito Santo e do Ceará e pelas secretarias municipais de educação de Jundiaí – SP, de Sobral – CE e de Campo Grande – MS. No caso dos estados do Ceará e do Espírito Santo, as iniciativas de formação do iniciante se dão como etapas do concurso público. No município de Jundiaí, os docentes participam de um curso de capacitação antes de assumir a sala de aula. Já na cidade de Sobral, há um programa de formação em serviço focado nos professores que ingressam na rede de ensino. Em Campo Grande, há um programa de formação inicial para o ingressante na carreira que recebe, também, acompanhamento a longo prazo. Além das iniciativas governamentais apresentadas, André (2012) também discorreu sobre as parcerias entre universidade e escola como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Bolsa Alfabetização da CAPES que objetivam favorecer a inserção na docência atuando com os estudantes dos anos finais dos cursos de licenciatura, portanto, ainda na formação inicial.

Constantin Junior (2017) analisou as duas propostas do Curso de Formação Específica para Ingressantes, oferecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) aos docentes aprovados no concurso público. A primeira ocorrida entre 2010 a 2012 e a segunda instituída em 2015.

Segundo o autor, o curso em questão foi uma ação inovadora e inédita da SEE-SP, contudo, foi desenvolvido seguindo a perspectiva clássica da racionalidade técnica, com atenção especial a apresentação do Currículo do Estado e da proposta de avaliação externa (SARESP), bem como o estudo dos conteúdos específicos das disciplinas, demonstrando a grande preocupação da Secretaria em sanar lacunas da formação inicial. Na primeira proposta, o curso constituía a terceira etapa eliminatória do concurso público, já na segunda proposta

passou a integrar o sistema de avaliação do estágio probatório dos docentes concursados. Em relação às contribuições do curso para os iniciantes, Constantin Junior (2017, p. 114) destacou que favorece a inserção à docência, oportunizando momentos de reflexão sobre a prática do professor que já está atuando. Contudo, não atende integralmente às necessidades dos iniciantes à medida que não promove um acompanhamento sistemático e organizado durante a inserção do profissional no contexto escolar.

Cardoso et al. (2017) dedicaram-se a analisar produções que apresentavam programas de mentoria de professores iniciantes listados no banco de teses e dissertações da CAPES entre os anos de 2005 e 2014 e encontraram apenas quatro trabalhos que versavam, especificamente, sobre a temática. Considerando a ausência de uma política nacional de apoio aos iniciantes, a realidade mais comumente encontrada é aquela em que o professor se vê chegando à escola sem nenhum tipo de suporte sistematizado. Dessa forma, as dificuldades e os problemas a serem resolvidos começam a surgir, simultaneamente.

Nesse cenário, encontram-se os cursos de licenciatura de áreas específicas do conhecimento que, como sabido, priorizam a formação de conteúdos essenciais de sua área em detrimento de discussões e reflexões sobre conteúdos pedagógicos, os quais são abordados como um apêndice do processo (SILVA; ALENCAR; PRADO, 2020). Nessa perspectiva, os licenciados de disciplinas específicas encontram um leque ainda maior de dificuldades a superar quando inseridos na docência, pois seu constructo didático-pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem são muitas vezes superficiais e insuficientes.

Não pode deixar de ser citado que no ano de 1984, foi publicado por Simon Veenman um dos estudos mais significativos sobre os problemas enfrentados pelos professores em seu início de carreira. É interessante observar que mesmo após quase 40 anos da sua publicação, o estudo ainda permanece atual. Isso comprova, além da lentidão com que ocorrem as mudanças na educação, que o período de inserção do iniciante na docência segue sendo objeto importante a ser investigado, devido a problemáticas que perduram até os dias de hoje, conforme discutido por pesquisas como as de Cruz, Farias e Hobold (2020) e Marín (2019).

Segundo os resultados do estudo de Veenman (1984), as cinco principais dificuldades encontradas pelos docentes em seus primeiros três anos de profissão referiam-se a disciplina da sala de aula, a motivação dos alunos, a gestão das diferentes formas de aprendizagens entre os alunos, a avaliação da aprendizagem e a relação com os pais, nesta ordem, respectivamente, dos pontos mais difíceis para os menos difíceis. Além disso, conforme o autor, os professores iniciantes são mais ansiosos e possuem fortes necessidades de aceitação, assertividade, ambiente organizado, além de terem mais problemas com a indisciplina, gestão

do tempo e manejo da sala de aula. É interessante que os iniciantes entrevistados por Veenman que consideravam sua formação inicial satisfatória experienciavam menos problemas em seus primeiros anos como docentes.

Este fato é corroborado por André (2018) ao tratar das dificuldades percebidas pelos iniciantes quando do seu ingresso na docência:

A falta de estímulo ao trabalho coletivo e conseqüentemente a não promoção de relações com outros profissionais da escola e com os pais de alunos; a sobrecarga de tarefas que pode culminar no esgotamento docente; o número elevado de alunos por classe; a falta de material e de incentivo a práticas diversificadas; o não reconhecimento do esforço empreendido e do trabalho realizado pelo iniciante, bem como a ausência de ambientes colaborativos que facilitem e apoiem seu trabalho (p. 7).

No teor do excerto podemos dizer que a maioria das dificuldades apresentadas pela autora seriam minimizadas ou mesmo sanadas se houvesse o trabalho apropriado de estímulo à socialização junto aos professores iniciantes e experientes, assim como com todos os demais profissionais da escola e atores do processo de ensino e aprendizagem, além da melhoria das condições objetivas de trabalho a partir de uma política de valorização do trabalho docente.

Cancherini (2009) destaca que 70% dos iniciantes – da amostra de seu estudo – de até um ano de docência encontram-se em escolas da rede privada, as quais absorviam a demanda de professores sem a necessidade de concurso e com o pagamento de baixos salários. Cabe pontuar que nesse tipo de instituição de ensino, as culturas escolares são ainda mais voláteis, provocando no professor inexperiente a sensação de insegurança advinda da falta de estabilidade profissional, influenciando diretamente e de forma negativa no seu processo de socialização e desenvolvimento docente.

Num contexto de divergências entre as concepções de escola e docência disseminadas nos cursos de graduação e as realidades diversas encontradas pelo iniciante na prática ocorre “o colapso das ideias missionárias formadas durante a formação inicial pela rude realidade do cotidiano da sala de aula” (VEENMAN, 1984, p. 143), o chamado “choque com a realidade”. Dessa forma, conforme já adiantamos, é esperado que existam conflitos e desafios pelos quais o professor ingressante na carreira passará. Contudo, algumas dessas dificuldades podem conduzir ao supracitado choque de realidade, choque de práxis ou choque de transição (VEENMAN, 1984). Sobre este termo, é interessante salientar que o próprio autor considerado que ele pode ser um tanto inapropriado, pois dá a ideia de que será um período breve, que logo passará, e que no entanto, nem sempre é assim.

Tardif (2002), amparado no estudo de Eddy (1971)⁴, relaciona o desencanto e a desilusão com a docência que é experienciada por alguns professores iniciantes a três fases do choque com a realidade. A primeira fase se caracteriza pela passagem do idealismo para a realidade, a segunda diz respeito à iniciação no sistema normativo informal e na hierarquia da escola e, por fim, aquela que ocorre quando os docentes descobrem que os alunos reais são diferentes do que imaginavam.

Huberman (1992), um dos mais conhecidos autores sobre os ciclos da carreira docente, destaca a ocorrência do “choque do real” na primeira fase do trabalho, durante o período de entrada do professor na profissão e que antecede a etapa de estabilização que viria por volta dos 4 anos. O autor associa esse período conflituoso a busca pela sobrevivência na profissão a qual subjaz a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional.

Ampliando essa discussão, Veenman (1984) apresenta possíveis causas do choque de realidade, divididas em causas pessoais e situacionais, conforme mostrado no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Possíveis causas do choque de realidade, segundo Veenman (1984)

| Causas Pessoais | Causas Situacionais |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivo equivocado de escolha da profissão; • Atitudes inadequadas; • Características de personalidade impróprias. | <ul style="list-style-type: none"> • Formação docente inadequada; • Situação problemática da escola (autoritarismo, burocratismo, relações hierárquicas, estruturas organizacionais fixadas, funcionários inadequados, materiais insuficientes, falta de explicitação de objetivos educativos, solitude na escola, pais que enfatizam conteudismo, múltiplas e diversas tarefas que o professor tem que dar conta). |

Elaborado pela autora com base em Veenman (1984).

Conforme exposto no Quadro 4, as condições externas ao exercício da docência, como a descoberta da falta de identificação com a profissão, podem contribuir com o choque de realidade, da mesma forma que as condições problemáticas concretas de atuação podem ocasionar grandes dificuldades ao iniciante.

Huberman (1992) também destacou como causas do choque com o real:

A fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre

⁴ EDDY, E. **Becoming Teacher**: the passage to Professional status. New York: Columbia University Teachers College Press, 1971.

relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado (HUBERMAN, 1992, p. 39).

O choque com a realidade não é inofensivo e nem absorvido facilmente pelos professores e, frequentemente, antecede o abandono (temporário ou definitivo) da docência. As taxas de evasão de professores, segundo André (2012), são mais altas, justamente, nos primeiros anos do exercício da profissão e diminuem conforme aumenta o tempo de experiência na docência.

Sobre as razões por trás da deserção dos professores, Escobar et. al. (2020) realizaram uma revisão de literatura no contexto da América Latina e identificaram alguns dos principais fatores que o desencadeiam. Segundo o estudo, dentre as causas do abandono do iniciante estão a sensação de não ser tratado como profissional ou ter escassas possibilidades de desenvolvimento profissional, más condições laborais, má remuneração, falta de apoio da gestão, falta de recursos, gestão baseada em estruturas rígidas e a falta de qualidade das relações interpessoais na escola:

A burocracia institucional se vê refletida na escassez de recursos materiais, na falta de apoio técnico-pedagógico e na falta de incentivos para o aprimoramento profissional [...]. Quem dirige a escola tem uma liderança centrada na imposição, dificultando os docentes a participar das decisões sobre os rumos do ensino (ESCOBAR et. al., 2020, p. 597).

Assim sendo, é inegável que o planejamento e sistematização das práticas de apoio e recepção do iniciante na escola esboçam o reconhecimento da importância do momento de inserção do professor na docência. Em face disso, a ausência dessas práticas explicita a falta de preocupação com a inserção na docência e endossam a problemática do abandono da profissão. Sendo que, de acordo com Cassettari, Scaldelai e Frutuoso (2014), as consequências do abandono da carreira docente são custosas, pois acarretam várias demandas aos sistemas e redes de ensino, tais como a substituição do professor, nova contratação e formação, além do prejuízo na solidificação da equipe escolar e do vínculo com o aluno e a comunidade. Todos esses são elementos intrínsecos à qualidade da educação oferecida.

Assim, o desenvolvimento profissional docente, segundo Abarca (1999, p.55), somente será efetivo e progressivo se concebermos que a formação de professores tem por suposto básico a continuidade entre a formação inicial e a continuada, não de forma substitutiva, mas com caráter processual. Desse modo, a preparação profissional para a

docência não se restringe aos cursos da formação inicial, mas também – e principalmente, diriam alguns –, ao contexto da formação continuada ou em serviço, pois:

Se o cotidiano escolar é relevante para a formação do professor porque a escola é o futuro local de trabalho do professor e de socialização profissional, o compromisso da formação reside em estudar seriamente essa instituição se quiser melhorar a qualidade da formação inicial dos professores (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 39).

Sobre este tópico, Marcelo García (1999) amparou-se em Howey (1985)⁵ para apresentar as dimensões inerentes ao conceito de desenvolvimento profissional de professores. Segundo os autores, o desenvolvimento profissional docente se dá em seis âmbitos:

1. Desenvolvimento pedagógico: que o professor aperfeiçoe seu ensino por meio de atividades centradas no currículo e em competências;
2. Conhecimento e compreensão de si mesmo: que o professor formule uma imagem autorrealizada e equilibrada de si;
3. Desenvolvimento cognitivo: que o professor adquira conhecimentos e aperfeiçoe estratégias de compreensão de informações;
4. Desenvolvimento teórico: que o professor baseie sua reflexão sobre sua prática docente;
5. Desenvolvimento profissional: que o professor adquira o senso investigativo;
6. Desenvolvimento da carreira: que o professor adote novos papéis docentes.

Podemos inferir, diante do panorama apresentado, que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado às práticas de formação contínua em exercício do professor. Essa premissa evidencia a importância do desenvolvimento de tais ações junto aos docentes, principalmente os iniciantes, logo em seus primeiros meses de ingresso na profissão, tendo em vista suas necessidades de aprimorar-se em todos os âmbitos acima elencados.

Dessa forma, ao trazermos a formação continuada docente para o panorama do professor iniciante, é necessário elucidarmos, conforme Domingues (2014, p. 116), que quando se há investimento no coletivo escolar, a partir da valorização dos saberes e das experiências dos educadores, é possibilitada uma reflexão sobre a prática, na qual é possível estabelecer um diálogo entre esta e o conhecimento pedagógico já existente. Contudo, o trabalho do professor dentro da escola é, majoritariamente, solitário, e, quando encontra

⁵ HOWEY, K. **Mentor-Teachers as Inquiry Professionals**: Theory in Practice, Summer, 1985.

dificuldades em sua realização, tende a buscar uma ajuda que muitas vezes não encontra; principalmente, em seu momento como iniciante. Essa ocorrência ressalta o “processo de ‘desbravamento’ frequente no início da profissão, no qual o professor é sujeitado a se aventurar sozinho em tentativas de acertos e erros” (AMORIM, 2016, p. 81).

Assim, esse abandono disfarçado de autonomia constitui uma prática recorrente na escola. Apesar de não ser algo planejado no ambiente pedagógico, sem dúvida, não é um facilitador da aprendizagem da docência, sendo que:

Parte considerável desta se aprende quando se ingressa na profissão, por meio de transmissão oral, ou seja, a cultura profissional é essencialmente oral, transmitida de “boca em boca” e depende das interações que os novatos conseguem estabelecer no interior das escolas em contato com os pares, solicitando ajuda, ou quando se é repreendido pelos superiores para que se enquadrem às regras da instituição (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 35).

Portanto, conforme exposto no excerto acima, a aprendizagem de elementos essenciais da prática docente não ocorre de forma sistematizada e, ainda que seja incorporada de forma equivocada à cultura escolar, constitui-se como parte dela, ressaltando ainda mais as dificuldades do ingresso na profissão.

Neste período de incertezas e inseguranças, o professor iniciante, mais do que os professores experientes, necessita ter a equipe gestora, especialmente a coordenação pedagógica para orientá-lo quanto à rotina escolar e auxiliá-lo em tomadas de decisões de cunho didático-pedagógico diante do grupo de alunos e de seus pares, assim como também na inserção na cultura escolar. Essa interação positiva é essencial, segundo Franco (2012, p. 36), pois o relacionamento entre o CP da escola e o professor recém-formado deve se “apoiar numa relação de colaboração e confiança, sentindo o docente que tem no CP uma pessoa que poderá ajudá-lo”.

Igualmente importante é o fortalecimento da identidade profissional do professor por parte de seus superiores e pares que, em algumas situações, pode ser decisivo para a permanência do iniciante na docência, ao passo que:

A percepção de valorização do trabalho do professor é, sem dúvida, um dos principais fatores positivos da relação gestão e corpo docente, pois ao se sentir valorizado pelo seu coordenador pedagógico o professor, principalmente, em início de carreira, assimila que, apesar das dificuldades que estão sendo superadas por ele no cotidiano escolar, seu trabalho e esforço estão sendo reconhecidos e, por isso, valorizados (AMORIM; FERNANDES, 2016, p. 481).

Dessa forma, é necessário ressaltar que o trabalho da equipe gestora, especialmente do coordenador pedagógico, junto ao professor que acaba de adentrar a escola não se dá apenas por meio do acompanhamento individual de sua prática pedagógica em sala de aula, mas por um processo mais amplo de inserção do iniciante no trabalho coletivo, proporcionando a ele condições necessárias para se sentir confortável diante e dentro do grupo. A ação de forjar intencionalmente a relação entre indivíduo e coletivo de forma dialética por parte do CP é primordial, tendo em vista que não faz parte da cultura escolar, de modo geral, mesmo na relação entre os pares, que a equipe docente receba o iniciante de forma espontânea.

2. A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DO PROFESSOR NA DOCÊNCIA

Nesta seção, enfocaremos a coordenação pedagógica como parte integrante e fundamental no trabalho pedagógico. Para tanto, é necessário conhecermos quais as origens dessa função, quem é o profissional que a exerce e os processos formativos pelos quais passa e que reverberam em sua prática. Outro ponto abordado nesta seção, intrínseco a atuação da coordenação pedagógica refere-se à formação continuada e aos processos formativos ocorridos na escola tanto para os professores quanto para os próprios coordenadores, com especial atenção aos professores iniciantes.

Estudos que versam sobre as atribuições históricas desse cargo tão importante para o processo educacional aumentaram com o passar dos anos, e, dentre muitas discussões, um consenso pode ser salientado: o de que a função do coordenador pedagógico está em construção e sua atuação está profundamente relacionada com o cotidiano escolar e suas particularidades e, assim, partilham de grande complexidade. Além disso, há importantes diferenças na forma como o cargo ou a função de CP é tratada nos diferentes sistemas e redes de ensino em nosso país. Essa diferenciação sempre foi expressiva: enquanto no Estado de São Paulo a supervisão e a coordenação pedagógica coexistiam, em outros estados do país, havia unicamente a figura do supervisor que exercia as atribuições da coordenação (FERNANDES, 2004). Portanto, faz-se necessário salientar que temos como ponto de partida a situação da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo.

Ademais, o processo de surgimento da coordenação pedagógica no Estado de São Paulo se diferenciou do restante dos outros estados brasileiros, devido às experiências vivenciadas desde os anos 60 com os Ginásios Vocacionais (1961-1970), Colégios de Aplicação e Escolas Experimentais, nos quais a figura do profissional da coordenação pedagógica já vigorava e cujas nomenclaturas, na época, variaram entre professor coordenador, orientador pedagógico e orientador educacional (FERNANDES, 2004; ALMEIDA, 2008; DOMINGUES, 2014). Por isso:

Na década de 70, quando o trabalho do supervisor é legalmente previsto para todas as escolas do país através da reestruturação dos cargos e carreiras do magistério, o Estado de São Paulo faz uma opção em separar as atividades de supervisão e de coordenação pedagógica, diferenciando-se, portanto, de outros estados do país onde esta distinção não existe (FERNANDES, 2004, p. 39).

Considerando que as secretarias estaduais e municipais são responsáveis por elaborarem atribuições legais para os profissionais da educação, seguindo os documentos normativos nacionais, a atual Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) continuou delineando de maneira independente a função do CP. Esse delineamento foi marcado pelo afastamento em relação à elaboração e desenvolvimento do projeto político pedagógico e pela aproximação gradativa das atribuições da coordenação pedagógica com o processo de ensino definido externamente à escola, reduzindo a possibilidade de atuação e definição curricular e metodológica, com transferência de responsabilidades ao CP de acompanhar e controlar o desempenho escolar. Por meio das Resoluções 88/2007, 90/2007 e 53/2010 publicadas pela SEDUC passou-se a relacionar a coordenação pedagógica às práticas de implementação das políticas oficiais de melhoria da qualidade do ensino, de modo que “o trabalho docente passou a ser regulado e controlado pelo diretor e pelo supervisor com o apoio dos professores coordenadores pedagógicos” numa perspectiva gerencialista e performática, na qual o CP transformou-se nos “olhos visíveis do sistema educacional” (FERNANDES, 2012, p. 808). Esta forma de organizar o trabalho refletiu-se também em várias outras redes e sistemas de ensino que tomam como parâmetro as decisões da SEDUC-SP.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), atendendo ao princípio constitucional, regulamentou a gestão democrática e estabeleceu a necessidade de experiência docente como pré-requisito para ingresso nas funções de gestão – direção, coordenação, supervisão. Para complementar tais exigências prévias para assumir os cargos ou funções, o inciso 1º da Resolução nº 3/1997, da CEB/CNE, delimitou que a “experiência docente mínima, pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério, que não a de docência, *fosse* de 02 (dois) anos e adquirida em qualquer nível ou sistema de ensino, público ou privado”. No caso da rede estadual paulista, exige-se do CP pelo menos três anos de experiência docente, apresentando-se variações em outros lugares do país. Outro ponto crucial para a discussão sobre o trabalho da coordenação pedagógica refere-se ao processo formativo de gestores e especialistas da educação, sendo que daí provém as raízes da formação profissional do CP. Para Kailer (2016), o distanciamento das atividades de docência e a dicotomia entre teoria e prática que marcaram o reducionismo das funções atribuídas ao CP têm raízes na formação por habilitações que separava a preparação profissional em três frentes: a do pesquisador, do gestor e do professor. Segundo Franco (2014), como consequência dessa organização da formação de “especialistas” a partir das habilitações, os sistemas de ensino passaram a criar espaços para que eles pudessem atuar no próprio sistema

e nas escolas, afastando mais ainda o especialista da docência e fortalecendo a dicotomia entre o fazer e o pensar.

A respeito disso, em 1968, a Lei 5540/68 promulgou a reforma universitária que instaurava novos parâmetros para o curso de Pedagogia no Brasil e o Parecer CFE 252/69, ao normatizar a estrutura dos cursos de formação do pedagogo, instaurou a criação de habilitações para a formação específica dos “especialistas da educação”. Neste rol de habilitações estavam as atividades de formação para orientadores, administradores, supervisores e inspetores do âmbito das instituições e dos sistemas escolares.

A LDB 9394/96 representou avanço significativo no que tange à presença, formação e experiência às funções de gestão, atendendo aos anseios de associações como a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), ao estabelecer como pré-requisitos para ocupação das funções da gestão pedagógica a experiência docente, conforme já dito, além de direcionar o processo formativo, instaurando critérios para a formação dos profissionais:

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

Neste ponto, é importante sinalizar que essas formulações não são consensuais entre os estudiosos da Pedagogia, entre os quais é debatido se a formação do CP deve embasar-se na docência ou na formação especializada. A falta de consenso pode ser observada na divergência da rede estadual de São Paulo em relação à legislação nacional que estabelece que os profissionais da coordenação pedagógica sejam licenciados em Pedagogia e/ou possuam pós-graduação em nível de especialização na área de gestão educacional. No Estado em questão, nos anos 1980, imperava a discussão a respeito de o perfil do CP estar atrelado a experiência anterior em sala de aula ou não. Nesse caso, na rede estadual paulista não se exige a formação em Pedagogia como pré-requisito para ingresso na coordenação, mas apenas que o profissional seja licenciado. Sobre isso, compreendemos que a formação dos gestores é posterior a formação para a docência e, no caso da formação nos cursos de licenciatura em Pedagogia para o exercício da função de CP, cabe refletir que o curso:

Deve assumir características críticas de desvelamento da realidade imediata, de busca por novas formas de organização do espaço escolar, de construção

coletiva de um projeto político-pedagógico (PPP) que considere as desigualdades sociais, o crescimento desenfreado do capitalismo, o contexto no qual se está inserido profissionalmente e os sujeitos envolvidos como sujeitos ativos no seu processo de trabalho e de formação (DOMINGUES, 2014, p. 28).

Entretanto, conforme salientado por Vera (2017, p. 15), “a formação inicial não é capaz de prepará-los para o exercício da coordenação pedagógica, sendo necessária a participação em outros espaços formativos após o ingresso na função”. Portanto, convém questionar quais as particularidades e a quem se atribui a formação do próprio formador de professores, ou seja, quem forma o coordenador? Ao passo que:

Durante a formação inicial, no curso de Pedagogia, por exemplo, os docentes têm o primeiro contato com o conhecimento sistematizado e intencional a respeito da coordenação pedagógica. Geralmente essa discussão fica centrada em disciplinas que tratam da gestão escolar, o que limita o conhecimento do futuro docente sobre questões mais específicas sobre a coordenação (VERA, 2017, pp. 15-16).

Ou seja, assim como a docência, a aprendizagem do ofício do coordenador pedagógico também se dá, em parte, especialmente durante o exercício da função. Dessa maneira, há muitas aproximações na formação que o futuro CP recebe – ou não recebe – com a que ele deverá efetivar diante do coletivo docente ao qual se dirigirá. Contudo, segundo Domingues (2014), há perigosos equívocos sendo ensinados nos cursos de formação destinados à gestão, fato que, somado ao aligeiramento desses cursos, deixa o CP à margem de seus conhecimentos tácitos, muitas vezes advindos do senso comum para formularem os saberes que irão colocar em prática ao exercer a função:

Se a concepção de coordenador pedagógico manifestada nos cursos de Pedagogia pode ser dispersa, o que se dirá das compreensões pessoais de quem exerce a função, produto de formação deficiente, de experiências educativas negativas, da falta de autonomia ou de apoio do sistema, de crença numa educação focada na transmissão de conhecimento e pautada pelas ideias de uma racionalidade técnica (DOMINGUES, 2014, p. 36).

Adicionado a isso, os cursos de formação continuada para o CP são inespecíficos e insuficientes, o que avoluma os desafios encontrados no exercício do cargo, pois “a falta que um trabalho de formação faz para o coordenador também é um fator que interfere na sua prática educativa” (CLEMENTI, 2012, p. 63).

Nessa tessitura, vale considerar que, se há problemas com a formação inicial, o mesmo também ocorre com a formação continuada dos CPs e a respeito da natureza desta última Placco, Almeida e Souza (2011) constataram que mais da metade (entre 66% e 100%) dos cursos frequentados por esses profissionais são organizados pelas secretarias municipais ou estaduais das redes em que atuam. Nestas formações, a participação dos CPs se dá, na maioria dos casos, por meio de convocações, o que não contribui necessariamente para sua formação, à medida em que não garante sua participação efetiva ou mesmo seu interesse nas pautas abordadas, pois, normalmente, as pautas das formações são escolhidas pelas instâncias superiores e o CP age como mediador ou multiplicador dos conteúdos junto aos professores.

Oliveira (2021) também trata da formação continuada do CP, com destaque para aqueles em início de trabalho na função, indicando que nesta fase os profissionais vivenciam processos de insegurança e incertezas que levam à dificuldades para organizar adequadamente os espaços de formação docente. No entanto, a autora relata a ausência de programas de acompanhamento para aqueles que farão a formação no contexto da escola.

Sobre a formação dos professores coordenadores, no âmbito da SEDUC-SP, segundo Vera (2017), há dois meios de desenvolvimento da formação continuada para a coordenação pedagógica: o primeiro por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) e o segundo com as Orientações Técnicas (OT). Contudo, conforme pontuado pela autora, os cursos oferecidos pela EFAP, bem como os momentos formativos caracterizados pelas OTs não suprem as necessidades da função, além de não apresentar condições exequíveis de participação, tendo em vista a carga horária semanal de trabalho do CP que é, na maioria dos casos, de 40 horas semanais (VERA, 2017).

Endossando a problemática, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), o Brasil não conta com oferta de formação continuada específica para o profissional da coordenação pedagógica, pois todos os cursos e/ou espaços de realização das formações focalizam questões relacionadas à docência e as práticas dos professores, em detrimento de conteúdos propriamente relacionados com os saberes dos CPs e sua constituição identitária enquanto profissionais. Como exemplos, podemos citar algumas iniciativas pontuais oferecidas por órgãos públicos. Uma delas é o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica, criado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), em 2009, cujo objetivo era:

Formar, em nível de pós-graduação lato sensu, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação

de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2009).

O curso em questão integrava o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (PNEG) e fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ocorria por meio de parcerias com instituições de Ensino Superior públicas na modalidade a distância.

A ausência de formação continuada articulada e específica para a coordenação pedagógica contribui com o isolamento profissional do CP, da mesma forma como ocorre com os professores, limitando suas oportunidades de trocar experiências com os pares e partilhar dúvidas, preocupações e sucessos; momentos que também fazem parte da sua formação (TEIXEIRA et al, 2018).

Para além disso, observa-se que os profissionais da coordenação pedagógica valorizam sobremaneira os aspectos práticos do seu trabalho enquanto componentes de aprendizagem da função. Esse ponto é nevrálgico à medida em que:

Essa priorização da experiência em relação à formação deixa no ar uma questão fundamental: ao atribuir grande importância à prática cotidiana para a aprendizagem da sua função, qual valor atribuem, neste caso, para o processo de formação continuada que eles mesmos desenvolvem com os professores? (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 264).

Assim, discutiremos no decorrer desse texto o aspecto da formação continuada em serviço que o CP deve garantir junto a equipe docente. E, dialogando com a questão das atribuições que o CP toma para si, um dos pontos que tem sido levantado nos últimos anos diz respeito a sua identidade profissional, ou a fragilidade dela. Placco, Almeida e Souza (2011, p. 239) destacam que o CP, como sujeito histórico, é determinado pelas diferentes configurações da sua função. Dentre elas, provenientes, especialmente, de três aspectos: da estrutura oficial (segundo os ordenamentos legais para o exercício de sua função); da estrutura da escola (interferência da organização da escola no trabalho do CP); e, do sentido que o coordenador atribui às tarefas que lhe são designadas.

Sobre isso, Dubar (1997, 2006), em seus estudos sobre as identidades do ponto de vista sociológico, defende que elas não são estáticas e imutáveis, por isso, não há “pertencas essenciais”, mas sim “modos de identificação”. Segundo o autor, são dois os modos de identificação: as identificações atribuídas pelos outros – que Placco, Almeida e Souza (2011)

chamam de atribuição, no caso do trabalho do CP – e as identificações reivindicadas por si próprio – designadas pelas autoras como pertença.

Dessa forma, amparadas nas construções teóricas de Dubar a respeito da constituição das identidades, as autoras supracitadas refletiram sobre o processo de construção da identidade profissional do CP no exercício de suas atribuições:

Essa definição de identidade e seu processo de construção imbricado com o contexto nos conduziu a questionar as identidades dos CPs, sobretudo no que se refere à dinâmica atribuição (pelo sistema escolar, pela organização da escola e seus agentes) e pertença (pela identificação do CP com a escola ou com as imagens e representações sobre a coordenação pedagógica) (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p.242).

Nesse sentido, as autoras dialogaram com as promulgações de Dubar designando como “processo de atribuição” aquilo que se conjectura que o sujeito é ou deve ser, no caso, dado pelo contexto de atuação do CP; e de “processos de pertença” aquilo que o coordenador pedagógico assume como sendo ele ou pertencendo a si, no exercício da função. Importante ressaltar que, muitas vezes, os atos de atribuição se tornam atos de pertença, ou seja, com frequência o CP toma para si como parte de sua função, atividades ou papéis que lhe são designados pelos demais profissionais do ambiente educativo, como professores e diretores. Dessa forma,

À medida que o CP assume todas essas atribuições, de diversas naturezas e advindas dos mais variados atores escolares, reforça a sua identidade de solucionador de problemas e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional (PLACCO, ALMEIDA, SOUZA, 2011, p. 259).

No entanto, essas atribuições, quando são erroneamente delegadas ao CP e/ou assumidas por ele sem questionamento – e que influenciam na construção de sua identidade enquanto profissional –, constituem-se por desvios da função, ou seja, quando o profissional desempenha atribuições que não são originalmente suas, e escancaram um problema imenso sobre sua identidade:

[...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (BARTMAN, 1998, p. 01).

Assim, cabe despendermos atenção ao que de fato constitui a função da coordenação pedagógica, para tanto, convém questionar: quais as atribuições do CP além de ser responsável por articular o processo formativo dentro da escola? O que é coordenar e quais as ações intrínsecas da sua atuação?

Numa tentativa de reflexão sobre os questionamentos levantados, consideramos que a ação de coordenar, conforme asseveram Placco e Souza (2010, p. 48), “implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum que, neste caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem”. Além disso, para Fernandes, Barbosa e Cunha (2018, p. 211) a “atuação do coordenador pedagógico envolve o trabalho coletivo por meio do qual são definidas e estabelecidas ações que dão sentido à organização escolar” e, nesse sentido, sua atuação pressupõe a participação dos outros atores do processo educativo.

Sendo assim, é possível dimensionar o quanto o trabalho do coordenador pedagógico é inerente ao trabalho do professor, o que nos permite concluir que a função desse profissional extrapola as atribuições da gestão, ao passo que envolve o trabalho coletivo que dá sentido à organização da escola e que não ocorre sem a participação dos demais atores do processo educativo (FERNANDES; BARBOSA; CUNHA, 2018). Para além de “mediadores entre o macrosistema (Sistema de Educação) e o microsistema (escola)” (ALMEIDA, 2004, p. 30), é esperado que o CP seja, também, mediador entre o professor e sua própria metacognição, ao passo em que deve promover situações de reflexão sobre a prática junto ao corpo docente. Dessa forma, há que se considerar o papel socializador da instituição de ensino por meio da veiculação dos conteúdos curriculares, crenças, valores, etc. e de seu coletivo escolar ao receber o professor que está ingressando. Ao mesmo tempo em que a escola reproduz, ela também transforma a cultura e a sociedade e, por conseguinte, o coordenador pedagógico é um de seus agentes de transformação.

Sobre isso, Orsolon (2001) listou uma série de atitudes do coordenador pedagógico que podem desencadear processos de mudança, tais quais conectar o seu trabalho com a organização da gestão escolar, realizar um trabalho coletivo integrado com os atores escolares, investir na formação continuada do professor na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, procurar atender às necessidades reveladas pelo desejo do professor e propiciar situações desafiadoras a ele, entre outras ações. O que nos chama a atenção nessa lista, é a recorrência de ações que o CP pode desenvolver junto aos professores, como, por exemplo, mediar a competência docente, desvelar a sincronicidade do professor, ou seja,

tornar consciente a ele a “ocorrência crítica de componentes políticos, humano-interacionais e técnicos na *sua* ação” (PLACCO, 1994, p. 18), investir na formação continuada do professor na própria escola, incentivar práticas curriculares inovadoras, criar oportunidades para o professor integrar sua pessoa à escola, procurar atender às necessidades manifestadas pelo professor e forjar situações desafiadoras ao docente.

Contudo, para que as ações do coordenador sejam efetivas, é necessário planejamento. O que é difícil, sendo que a escola é lugar onde, frequentemente, é preciso “agir na urgência e decidir na incerteza” das diversas situações que surgem em seu cotidiano (PERRENOUD, 1996). Dessa forma, conforme já relatado, muitas vezes a atuação do CP se perde em meio às tarefas burocráticas que necessita cumprir, pois também fazem parte do contexto escolar e possibilitam a consolidação do projeto pedagógico (CAMPOS E ARAGÃO, 2012).

Sobre o papel privilegiado de formador ocupado pelo CP, seria propício que ele levasse o professor a processos de reflexão sobre a prática “confrontando as teorias pedagógicas com os conteúdos-métodos das áreas de ensino” (DOMINGUES, 2014). Admitindo-se que a escola é um espaço vital de formação para todos os atores do processo educativo e pedagógico, de acordo com Campos e Aragão (2012, p. 39), o coordenador deve conceber “a interação entre pares e as trocas de saberes” como base para desenvolver sua ação, pois “as inúmeras interações que ocorrem no interior da escola permitem a concretização de processos dialéticos de ensinar e aprender”.

Considerando todo o exposto, é possível concluirmos que a responsabilidade fundamental do CP trata do “desenvolvimento dos professores por meio da aprendizagem que vai se dar pela mediação” (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 51). Em vista disso, podemos considerar que uma das atribuições mais privilegiadas do coordenador pedagógico como agente transformador é a formação dos professores em serviço, na qual os docentes necessitam ser compreendidos como adultos em processo de aprendizagem. Assim, é necessário termos claro as concepções que envolvem a formação do professor após o ingresso na profissão:

São muitos os termos que nós, os profissionais da educação, estamos acostumados a ouvir para retratar esta etapa da formação docente: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, atualização, formação permanente e formação continuada, entre outros. Todos eles carregados de diferentes sentidos e significados ideológicos subjacentes às intencionalidades e épocas que veiculam (TAMASSIA, 2011, p. 61).

Dessa maneira, a formação em serviço é, geralmente, institucionalizada, diferente da formação permanente de caráter individual, a que todos os profissionais devem buscar, mas que nem sempre contam com condições financeiras para tanto.

Esse tipo de formação em serviço necessita enfocar, para além dos saberes disciplinares específicos, o processo de desenvolvimento profissional como um todo do grupo de professores, no qual o CP atua como articulador do coletivo, formador dos docentes e transformador da realidade. Nesse contexto, se extrapola a perspectiva da formação centrada na figura do professor, mas também se considera a escola como um todo como produtora da profissão docente a nível coletivo “desempenhando um papel crucial na elaboração dos *conhecimentos pedagógicos* e de uma *ideologia comum*” (NÓVOA, 1995, p. 18).

Podemos conjecturar que é impossível ao CP dominar todas as áreas do conhecimento enfocadas durante a formação continuada que deve oferecer a equipe docente, porém é fundamental que domine os saberes pedagógicos gerais e que reconheça seu papel como mediador da formação.

Nesse contexto, a formação docente de responsabilidade do coordenador pedagógico deve ser coletiva e colaborativa, mas também individualizada, ao ponto em que será formulada a partir da análise feita pelo CP sobre as múltiplas, e também únicas, dinâmicas das salas de aulas. Essa análise é complexa, pois o estudo da sua dinâmica deve considerar as histórias pessoais de cada indivíduo nela inseridos, além das particularidades relativas à apropriação dos conhecimentos. Ou seja, o CP necessita levar em conta as “situações concretas dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário) e dos professores (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções)”, bem como sua inter-relação no ambiente de ensino e aprendizagem (ANDRÉ, 2004, p. 18).

Para isso, o coordenador que visa ser mediador na escola deve, primeiramente, dominar “o conhecimento do grupo de professores”. Nesse sentido, é preciso que procure saber sobre as histórias de vida do corpo docente, seus valores e crenças, desejos e motivações, a formação e experiência profissional, os conhecimentos que domina e as representações que tem sobre a escola, o ensino, o aluno, a aprendizagem, etc. (PLACCO; SOUZA, 2010). Para além de todo o exposto, no caso específico dos professores iniciantes, cabe ao CP conhecer o profissional que está chegando à escola, possibilitar sua ambientação no espaço físico do prédio e elaborar práticas de integração desse novo docente ao coletivo e à cultura escolar.

Assim sendo, é preciso ressaltar que, “no que concerne às pesquisas e à literatura especializada, falar só ou prioritariamente do que é a formação com foco no processo do

formando não ajuda o CP a se tornar um formador” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 14). Deve-se garantir que a coordenação pedagógica compreenda a formação de professores em serviço como o ponto chave de suas atribuições. Tarefa esta que pode não ser tão simples, pois, conforme Placco, Almeida e Souza constataram por meio de pesquisa nacional publicada em 2011, o CP, de maneira geral, não desenvolve seu trabalho na coordenação enfocando a formação de professores, por mais que reconheçam que esta ação faz parte de suas atribuições, mas supervalorizam as demandas advindas do cotidiano.

Nessa tessitura, voltamos à problemática da formação do coordenador pedagógico para que atue como par avançado dos professores no sentido de unir compromisso pedagógico com o compromisso com as relações na escola e fazer uso de seu repertório pedagógico, além de sua experiência na coordenação para estimular a participação dos professores na formação, reconhecendo os saberes dos docentes (BONAFÉ; ALMEIDA; SILVA, 2018, pp. 50-51).

Sobre as percepções que o profissional da coordenação pedagógica tem sobre o professor em início de carreira, alguns estudos apresentaram importantes resultados. Veenman (1984) destacou em sua investigação que os problemas dos professores iniciantes percebidos pela equipe gestora relacionava-se à falta de controle, imaturidade, falta de organização e de confiança, o que representavam as fragilidades mais marcantes do trabalho do docente em início de carreira aos olhos da gestão. Já no estudo de Placco, Almeida e Souza (2011) no contexto brasileiro, os CPs entrevistados relataram que muitos professores que ingressam na escola apresentam defasagens em sua formação, são emocionalmente frágeis, possuem pouca informação sobre o processo de ensino e aprendizagem e o cotidiano escolar, bem como demonstram falta de habilidades de manejo da sala de aula.

Endossando essa situação, de acordo com o mesmo estudo, os profissionais da coordenação sentem-se impotentes para liderar esse grupo de professores inexperientes, o que os fazem negligenciar ações básicas que podem contribuir com a inserção dos professores na instituição de ensino, “ações formativas simples, que diminuiriam os impasses da entrada do professor naquela realidade escolar” (p. 268).

Escobar et. al. (2020, p. 597), ao investigarem as razões por trás do abandono docente no contexto da América Latina, pontuaram que a gestão da instituição escolar, muitas vezes, está baseada em estruturas rígidas, na qual “quem dirige a escola tem uma liderança centrada na imposição, dificultando os docentes a participarem das decisões sobre os rumos do ensino”, prejudicando, dessa maneira, a qualidade das relações interpessoais presentes no ambiente escolar. Nesse contexto, a figura do CP faz-se imprescindível para favorecer as trocas entre pares e as experiências efetivas de aprendizagem da docência que possibilitarão,

dentre outros fatores, ao iniciante optar por continuar na profissão. É importante ressaltar o profissional da coordenação pedagógica, por não ter a responsabilidade direta de cumprir o trabalho em sala de aula e por ser o responsável pela articulação do trabalho coletivo na escola, ocupa lugar privilegiado para dar atenção e apoio aos professores que se encontram em sua fase de inserção na docência.

3. CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção está descrita a metodologia adotada na fase da coleta empírica dos dados do estudo, bem como os procedimentos utilizados para a coleta de dados e os critérios para seleção dos sujeitos. Também relataremos o processo de desenvolvimento da pesquisa em seus pormenores.

3.1. Opção metodológica e etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida seguindo a abordagem qualitativa, na qual “os dados coletados são predominantemente descritivos”, sendo que “todos os dados da realidade são considerados importantes”, devido à preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada (LUDKE, ANDRÉ 1986, p. 12).

Além disso, foi dividida em três etapas interligadas para atender ao seu caráter exploratório “cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 161). As referidas etapas foram delineadas pelo levantamento bibliográfico inicial das teorias pertinentes ao estudo e a construção dos instrumentos de coleta de dados, a aplicação desses instrumentos, e, finalmente, a análise e interpretação dos dados.

Quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa, foi realizado, inicialmente, o levantamento bibliográfico seguido da coleta dos dados empíricos. Para Alves (1992), a revisão de literatura objetiva iluminar o percurso de investigação do pesquisador desde o ponto de partida que é a definição do problema até a interpretação final dos resultados.

A outra etapa da investigação referente à coleta de dados empíricos ocorreu durante o ano letivo de 2020. De modo a facilitar a compreensão do leitor, para identificar os sujeitos da pesquisa que foram quatro coordenadoras pedagógicas e quatro professoras iniciantes de um município do interior do Estado de São Paulo, foi apresentada também a caracterização das quatro escolas municipais em que os profissionais atuavam no momento das entrevistas. A escolha do município se deu por conveniência, por ser o local de residência e trabalho da

pesquisadora, cuja realidade se aproxima à de outras redes de ensino brasileiras. Inicialmente, selecionamos as escolas que possuíam professores iniciantes, além de apresentarem localização geográfica, níveis de ensino abrangidos – tais como Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental –, e condições de atendimento à clientela com distintas condições socioeconômicas.

3.2. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras iniciantes e quatro coordenadoras pedagógicas⁶, conforme mostram os Quadros 5, 6, 7 e 8, a seguir. Essa definição dos sujeitos da pesquisa se deu por serem profissionais que exercem suas funções em uma mesma instituição escolar, considerando o importante papel do CP no trabalho de acompanhamento e orientação do iniciante em seu processo de inserção na docência.

Contudo, cabe ressaltar que a amostra inicial contava com apenas seis profissionais: três CPs e três iniciantes, porém, devido ao momento de ensino remoto em que as entrevistas ocorreram, julgamos como limitados os relatos coletados inicialmente, já que o trabalho das professoras e coordenadoras, e conseqüentemente, suas experiências e percepções da realidade estavam sendo afetados e limitados pela condição de distanciamento social, que impôs uma nova e complexa forma de realizarem seus trabalhos. Por este motivo, as entrevistadas P4 e CP4 foram selecionadas após a realização das entrevistas primárias, resultando em oito sujeitos: quatro CPs e quatro iniciantes.

⁶ Os substantivos serão utilizados no feminino, pois todos os sujeitos entrevistados se identificam com esse gênero.

Quadro 5 – Caracterização das professoras iniciantes quanto a formação

| Professora (P) | Idade | Formação Profissional Inicial | | | Formação complementar |
|----------------|-------|-------------------------------|-------------|------------------|--|
| | | Curso | Instituição | Ano de conclusão | |
| P1 Gislaine | 36 | Licenciatura em Pedagogia | Privada | 2010 | - |
| P2 Taiane | 28 | Licenciatura em Pedagogia | Privada | 2019 | Especialização em Educação Especial: deficiência intelectual (cursando) |
| P3 Tamiris | 22 | Licenciatura em Matemática | Pública | 2019 | Mestrado em Educação para Ciência – ensino de matemática (cursando) |
| P4 Luana | 25 | Licenciatura em Pedagogia | Pública | 2018 | Especializações em Alfabetização e letramento e Psicopedagogia (concluído em 2019) |

Elaborado pela autora.

A fim de abranger as diferentes realidades e especificidades das etapas de ensino, optou-se por reunir docentes das duas etapas da Educação Básica atendidas pela rede municipal, compreendendo os dois ciclos do Ensino Fundamental. Por este motivo contamos com uma profissional da Educação Infantil, duas dos anos iniciais e uma do ciclo 2 do Ensino Fundamental.

As especificidades de atuação em cada etapa de ensino são expressivas, ao passo que observamos a necessidade de analisar os processos formativos e de desenvolvimento profissional dos professores de cada uma delas: os professores da Educação Infantil em sua busca pela profissionalização docente, superação da perspectiva assistencialista e maternal do ensino, relação mais próxima das famílias, trabalho de articulação multiprofissional, equilíbrio entre o cuidar e o educar (CÔCO; ZUCOLOTTO, 2020); os professores dos anos iniciais no processo de adaptação dos alunos da E.I. ao E.F., as expectativas dos pais e da gestão sobre a alfabetização e a progressão dos alunos nos finais de ciclo; e os professores dos anos finais que possuem um vínculo mais restrito com a escola, com tempo reduzido de contato com os colegas da U.E. e também com seus alunos, se comparado com os docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e a formação em cursos de licenciatura específicos.

Conforme as informações do Quadro 5, três das quatro professoras entrevistadas são licenciadas em Pedagogia (P1, P2 e P4), sendo P3 licenciada em Matemática. Outro aspecto relevante apresentado é o tempo de conclusão do curso de formação inicial das docentes. Com exceção de P1, que se graduou há mais de 10 anos (2010), as demais se graduaram há, no máximo, três anos (2018 e 2019). No entanto, apesar de P1 ser a profissional com mais tempo

de conclusão da graduação, é a única que não possui nenhuma formação complementar posterior à conclusão da licenciatura. Todas as demais estão cursando ou já cursaram alguma pós-graduação, tanto em nível *lato sensu* quanto em nível *strictu sensu*, como é o caso da docente P3.

Quanto a experiência docente, as informações sobre o tempo de atuação das professoras e sobre as turmas em que atuam/atuaram encontram-se no Quadro 6 abaixo:

Quadro 6 – Caracterização das professoras iniciantes quanto a atuação

| Professora | Tempo de atuação | É a primeira escola em que atua? | Turmas com a(s) qual(is) trabalha ou trabalhou |
|-------------------|-------------------------|---|---|
| P1 Gislaine | 14 meses | Não | Etapa 1 E.I. |
| P2 Taiane | 16 meses | Não | 1º ano E.F. |
| P3 Tamiris | 9 meses | Sim | 6º, 7º e 9º anos E.F. |
| P4 Luana | 2 anos | Não | 2º ano E.F. |

Elaborado pela autora.

É interessante observar que três das quatro professoras (P1, P2 e P4) ingressaram na docência há mais de um ano não estando, no momento da coleta dos dados, em sua escola de ingresso. A rotatividade de instituição escolar é um dificultador para o professor iniciante, pois “o tempo de permanência na escola também é um fator extremamente importante para consolidar um início na docência mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 69).

Porém, apesar de terem experienciado a atuação em turmas e escolas diferentes nos anos de 2019 e 2020, permaneceram atuando na mesma série/ano de ensino. Esse dado poderia ser resultado da sensibilidade da gestão em alocar as professoras iniciantes e recém-chegadas em uma nova escola em turmas com as quais já possuíam alguma experiência. Entretanto, quando as docentes com pouco tempo de magistério mudam de unidade escolar dentro da rede municipal de ensino, esse processo ocorre de duas formas: cabendo a elas escolherem sua turma entre um rol muito limitado de opções ou, o que acontece com maior frequência, serem atribuídas compulsoriamente as classes que “sobram” ou que estão disponíveis em caráter temporário.

Foi o que aconteceu com as três docentes desta amostra. Todas elas foram efetivadas com o ano letivo já iniciado em turmas cujas professoras regulares das turmas estavam em

afastamento ou haviam se aposentado. Por isso, ao final do ano tiveram que ser realocadas em outras escolas para ocuparem efetivamente suas turmas. Do ponto de vista da iniciação à docência, estas professoras se encontram ainda na fase de tateamento e sobrevivência na profissão, período delineado por conflitos e marcado pelo processo de socialização, em que ao mesmo tempo, concentram seus esforços para a construção do seu eu profissional.

Conforme as informações apresentadas no Quadro 6, o tempo de atuação das professoras entrevistadas varia de 14 meses a dois anos. Adicionando a isso o fato de que as entrevistas ocorreram entre outubro e novembro do ano de 2020, é possível concluirmos que este foi o ano letivo em que três das quatro profissionais mais atuaram como professoras (P1, P2 e P3), além disso, P3 ingressou na docência neste mesmo ano.

Outro ponto digno de destaque refere-se ao tempo de atuação de P1 que é o segundo menor da amostra, apesar de ser a profissional com mais tempo de conclusão da graduação, conforme apresentado nos Quadros 5 e 6. Fato este que foi explicitado durante a entrevista ressaltando, inclusive, certa singularidade em suas percepções sobre as experiências na profissão e identificação com a docência, talvez influenciada pelo longo período ocorrido entre a conclusão da licenciatura e o ingresso na sala de aula.

Agora, partimos para a caracterização das coordenadoras pedagógicas, conforme os Quadros 7 e 8 a seguir:

Quadro 7 – Caracterização das coordenadoras pedagógicas quanto a formação profissional

| Identificação (CP) | Formação profissional | | |
|--------------------|--|------------------|------------------|
| | Curso | Instituição | Ano de conclusão |
| CP1 | Letras; pós-graduação em Gestão escolar | Ambas privadas | 2001; 2005 |
| CP2 | Matemática; Pedagogia | Pública; privada | 2000; 2004 |
| CP3 | Pedagogia | Pública | 2009 |
| CP4 | Pedagogia; pós-graduação em Educação Especial e TEA* | Pública; privada | 2009; 2021 |

Elaborado pela autora.

* Transtorno do Espectro Autista.

Enquanto o Quadro 7 apresenta informações a respeito da formação profissional das CPs, o Quadro 8 traz importantes desdobramentos da atuação das profissionais como professoras e coordenadoras.

Quadro 8 – Caracterização das coordenadoras pedagógicas quanto a experiência profissional

| Identificação (CP) e idade | Tempo de atuação | | Atuação como CP | |
|----------------------------|------------------|---------------------------|--|--|
| | Na docência | Na coordenação pedagógica | Forma de ingresso | Etapa escolar |
| CP1 51 anos | 7 anos | 15 anos | Cargo efetivo; concurso público | Educação Infantil 1 e 2 |
| CP2 43 anos | 23 anos | 5 anos | Cargo efetivo; concurso público | Ensino Fundamental 1 |
| CP3 32 anos | 10 anos | 9 meses | Função temporária; processo seletivo da U.E. | Ensino Fundamental 2 |
| CP4 39 anos | 5 anos | 5 anos | Função temporária; processo seletivo da rede | Educação Infantil 2 e Ensino Fundamental 1 |

Elaborado pela autora.

É interessante notar que cada uma das quatro coordenadoras pedagógicas entrevistadas se encontra em uma fase profissional distinta. Enquanto CP3 está dando seus primeiros passos na função de coordenadora pedagógica, ainda reconhecendo o território de atuação, a CP2 e a CP4 estão na fase de estabilização na carreira de coordenadora e a CP1 já passa da fase de diversificação, se submetermos as fases profissionais da coordenação pedagógica às definições de Huberman (1992) sobre a docência já apresentadas na primeira seção deste trabalho.

Outro ponto de destaque refere-se à experiência das coordenadoras como professoras. Apesar de CP1 possuir maior tempo de atuação enquanto coordenadora pedagógica, é a profissional com o segundo menor tempo na docência, enquanto que a CP2 é a que possui o maior tempo como professora e, inclusive, ainda atua na rede estadual de ensino, acumulando cargo. Outro dado interessante diz respeito aos diferentes percursos trilhados por CP3 e CP4 que se graduaram no mesmo ano, no mesmo curso de licenciatura, inclusive. Enquanto CP4 atuou na sala de aula tem sua experiência pedagógica dividida pela metade entre sala de aula e coordenação, CP3 permaneceu na docência ao longo de uma década para então assumir o cargo de CP. Ambas, no entanto, assumiram a função de forma temporária, estando afastadas do cargo efetivo como professoras da educação básica.

A formação profissional inicial das CPs é mais um elemento que requer análise. Sobre isso, há particularidades na formação de cada uma das quatro coordenadoras entrevistadas no que concerne aos cursos de graduação antes do ingresso na docência e a preparação para a função que ocupam atualmente.

Tanto CP1 quanto CP2 cursaram licenciaturas em áreas diversas como formação inicial docente. Para se habilitar como coordenadora, CP1 realizou uma pós-graduação em nível *Lato Sensu*; da mesma maneira, CP2 cursou Pedagogia para que pudesse prestar o concurso para a coordenação. Das quatro profissionais, CP3 e CP4 possuem graduação em Pedagogia como formação inicial. A questão da formação inicial do CP é essencial para a discussão acerca do seu trabalho, pois:

Somadas naturalmente a todas as outras experiências formativas vivenciadas por esse profissional, assume um peso que pode determinar como a formação [continuada dos docentes] será conduzida, que papel terá o professor e se a ação do coordenador será prescritiva ou produto de discussões e de análises do currículo e da relação da escola com a sociedade (DOMINGUES, 2014, p. 28).

É importante destacar, ainda sobre isso, que ao serem questionadas sobre sua formação inicial CP2, CP3 e CP4 citaram também a instituição de ensino superior em que se graduaram, as três em uma universidade pública estadual que conta com um *campus* em uma cidade próxima a que residem e atuam. Essa ocorrência se deu também entre as professoras P3 e P4 entrevistadas que, ao serem questionadas sobre sua trajetória escolar, destacaram a instituição de ensino superior em que cursaram as licenciaturas em Matemática e Pedagogia, respectivamente.

Observa-se neste ponto levantado pelas profissionais que consideram a universidade como um nome importante de ser citado, ao contrário das demais profissionais entrevistadas que não nomearam as instituições de ensino superior nas quais estudaram. CP1 não se recordava, inicialmente, nem mesmo do nome de sua especialização.

Para situar o leitor e facilitar o processo de condução da leitura dos eixos de análise apresentamos o quadro 9 abaixo que organiza os profissionais entrevistados por escola:

Quadro 9 – Relações das profissionais entrevistadas

| Escola | Coordenadora Pedagógica (CP) | Professora (P) |
|---------------|-------------------------------------|-----------------------|
| 1 | CP1 | P1 |
| 2 | CP2 | P2 |
| 3 | CP3 | P3 |
| 4 | CP4 | P4 |

Elaborado pela autora.

Agora, portanto, faz-se oportuno prosseguirmos para a caracterização da rede de ensino e dos locais de atuação das profissionais entrevistadas, o que será feito no tópico a seguir.

3.3. A rede de ensino

A rede municipal de ensino na qual os sujeitos da pesquisa trabalham conta com 15 creches, seis pré-escolas de Educação Infantil, cinco escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental integrados e nove de Ensino Fundamental, sendo que, destas, três oferecem também o ciclo 2, ou seja, turmas de 6º ao 9º ano.

Tanto as coordenadoras pedagógicas quanto as professoras entrevistadas atuavam, no ano de 2020, em escolas das seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Para facilitar a compreensão da caracterização das instituições escolares abordadas na pesquisa, as informações sobre cada uma foram reunidas no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Caracterização das escolas envolvidas no presente estudo

| Escola | Etapa(s) atendida(s) | Qtde de alunos | Qtde de professores | Qtde de CPs | Ano de fundação da instituição |
|--------|--|----------------|---|----------------|--------------------------------|
| 1 | Educação Infantil | 276 | 15 12 regulares, 2 substitutos, 1 A.E.E.* | 1 | 1987 |
| 2 | Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano | 667 | 41 (11 F1** + 27 F2***) 34 regulares, 4 substitutos, 3 AEE | 2 (F1 e F2) | 1987 |
| 3 | Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano | 804 | 41 (12 F1 e EJA + 27 F2) 34 regulares, 5 substitutos, 2 AEE | 2 (F1 e F2) | 2004 |
| 4 | Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (apenas 1º e 2º anos) | 446 | 21 19 regulares + 2 substitutos, 1 AEE | 1 | 2008 |

Elaborado pela autora

* Atendimento Educacional Especializado

** F1: Ciclo 1 focado na pesquisa (Anos Iniciais do E.F.)

*** F2: Ciclo 2 focado na pesquisa (Anos Finais do E.F.)

É importante que alguns pontos apresentados no Quadro 10 sejam ressaltados. As escolas 1 e 4 são as menores em quantidade de alunos, sendo que as duas são de Educação Infantil (e a escola 4 oferece também turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental). Quanto as escolas 2 e 3, apesar de contarem com turmas das mesmas etapas de ensino (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), existe uma diferença significativa na quantidade de alunos: a escola 3 tem quase 150 alunos a mais que a escola 2. Contudo, é interessante observar que, mesmo com a diferença no número de alunos, a quantidade de professores é igual nas duas instituições de ensino. Podemos questionar o motivo desse fato, o que nos leva a conjecturar o tamanho das turmas em relação à quantidade de alunos nas duas escolas. Possivelmente, a escola 3 conta com turmas maiores e, por isso, a quantidade de professores pode ser igual à da escola 2.

É importante, também, apresentarmos o contexto de geolocalização das instituições de ensino: as quatro escolas localizam-se em regiões periféricas do município, contudo as duas escolas mais antigas estão situadas em bairros que se desenvolveram aproximadamente 30 anos antes. As duas escolas mais novas foram construídas a partir da demanda surgida com a criação de conjuntos habitacionais em outra extremidade da cidade durante a década de 2000.

3.3.1. A Coordenação Pedagógica no Estatuto do Magistério do município

Segundo a legislação nacional, os sistemas de ensino brasileiros têm autonomia para organizar, estabelecer e definir as formas de acesso e provimento aos cargos e funções relacionados ao magistério. Em alguns contextos, a coordenação pedagógica é função exercida por professores de carreira, em outros casos, como no município pesquisado, o cargo e a função⁷ do CP é previsto no estatuto do magistério.

O Estatuto do Magistério do município prevê a coordenação pedagógica como cargo de provimento efetivo ou emprego público que comporta substituição. Contudo, as figuras do Coordenador Pedagógico da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental aparecem, também, como função gratificada de suporte pedagógico que não comportam substituição.

Neste último caso, o ingresso no cargo enquanto função ocorre por meio de eleição interna das unidades escolares (U.E.) ou por designação direta da direção. Na primeira forma

⁷ De acordo com a Lei n. 8112/90, denomina-se *cargo* aquele criado por lei para ser preenchido em concurso por nomeação/ efetivação permanente. Já a *função* caracteriza-se por decorrer da aprovação em processo seletivo, por indicação ou comissionamento, sendo uma ocupação temporária (FERNANDES, BARBOSA, CUNHA, 2018).

de ingresso, na ocasião de vacância do cargo de coordenador, os professores efetivos da U.E. são convidados a se inscreverem no processo de seleção interno apresentando um plano de trabalho aos demais colegas e o novo CP é escolhido por votação.

No entanto, há também as situações das escolas que oferecem os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental que necessitam de um CP para cada um dos dois ciclos de ensino, neste caso, um deles ingressa no cargo de modo efetivo por meio de concurso público e o outro é selecionado entre os professores conforme descrito acima, sendo denominado como “coordenador de projetos”. Este se afasta da sala de aula para assumir a função, ainda mantendo seu cargo de professor, podendo reassumi-lo a qualquer momento.

Entre os requisitos para ingresso no cargo, o profissional deve possuir Licenciatura Plena em Pedagogia ou pós-graduação na área da Educação, sendo que não se especifica, ao menos nesse documento, se a pós requerida deve ser *strictu* ou *lato sensu*, tampouco se deve possuir relação com as atribuições do cargo que se pleiteia. Outro requisito é o tempo de experiência como professor que deve ser, no mínimo, de 8 anos no magistério público ou privado.

Quanto à carga horária, o CP deve organizar seu trabalho ao longo das 40 horas semanais que lhe são incumbidas. O documento permite, ainda, o acúmulo de cargos desde que sejam respeitados três termos: não exceder o limite de 65 horas semanais dentro do município, ter compatibilidade de horários e obter autorização junto à Prefeitura.

Por ser um cargo de suporte pedagógico, as atribuições que lhe cabem são, prioritariamente, ligadas ao trabalho do corpo docente:

1. Atividades de suporte pedagógico direto à docência na educação básica, voltadas para planejamento, execução, acompanhamento, controle e avaliação das atividades curriculares no âmbito escolar, incluindo, entre outras, as seguintes atribuições:
 - 1.1. Orientar e coordenar, a elaboração da proposta pedagógica na unidade escolar, a fim de contribuir para o planejamento eficaz do Sistema Municipal de Ensino;
 - 1.2. Elaborar programação das suas atividades de sua área de atuação, assegurando articulação com as programações das suas atividades de apoio técnico-pedagógico;
 - 1.3. Acompanhar, controlar e avaliar o desenvolvimento da programação de currículo das unidades escolares, para assegurar a eficiência do processo educativo;
 - 1.4. Elaborar, acompanhar e avaliar os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema e/ou rede de ensino e de escolas em relação a aspectos pedagógicos e didáticos;
 - 1.5. Avaliar os resultados das atividades pedagógicas, examinando as fichas, relatórios, analisando conceitos emitidos sobre alunos, índice de reprovações, cientificando-se dos problemas surgidos, para aferir a

- eficácia do processo de ensino em âmbito do Sistema Municipal de Ensino;
- 1.6. Prestar assistência técnica, pedagógica, aos professores visando assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos para melhoria da qualidade de ensino;
 - 1.7. Orientar, o planejamento das horas-atividades realizadas nas escolas;
 - 1.8. Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e atualização de professores para manter um bom nível no processo educativo;
 - 1.9. Assegurar o fluxo de informações entre as unidades escolares e a Diretoria de Educação;
 - 1.10. Interpretar a organização técnico-pedagógica do Sistema Municipal de Ensino, para a comunidade;
 - 1.11. Acompanhar com o Diretor de Escola o processo de desenvolvimento dos estudantes, em colaboração com os docentes e as famílias dos educandos;
 - 1.12. Realizar estudos e pesquisas relacionadas à sua área de atuação, visando garantir a qualidade e a equidade do Sistema Municipal de Ensino;
 - 1.13. Elaborar relatório de suas atividades;
 - 1.14. Assegurar material didático/pedagógico a todos os docentes da sua atividade escolar;
 - 1.15. Articular e garantir o trabalho coletivo na escola.

É interessante observar que o documento divide as atribuições da coordenação pedagógica em três frentes: responsabilidades junto ao sistema e rede de ensino, funções técnicas e didático-pedagógicas dentro da instituição escolar com o corpo docente e equipe gestora e, por fim, orientação e articulação do processo de ensino e aprendizagem que viabilize o desenvolvimento dos alunos.

A respeito das atividades técnicas e didático-pedagógicas, cabe ao CP atuar na elaboração do PPP da escola, orientar as horas de estudo dos professores e organizar a formação continuada dos mesmos, bem como auxiliar o diretor em suas atribuições e possibilitar a comunicação entre Secretaria Municipal de Educação – escola – comunidade. A coordenação deve ainda ser responsável pela sua autoformação e atualização profissional.

Já em relação às atribuições diretamente associadas ao processo de ensino e aprendizagem, o CP é incumbido de avaliar os resultados de aprendizagem dos alunos com base nos resultados das atividades desenvolvidas pelos professores.

Um ponto de destaque presente nas atribuições relacionadas ao sistema e rede de ensino refere-se à repetição dos termos eficiência e eficácia ao longo do texto do Estatuto.

Esses termos aparecem em estudos sobre a qualidade do ensino e da produtividade da escola pública e relacionam-se ao conceito da Gestão da Qualidade Total (GQT), aplicando seus preceitos ao utilizar princípios e técnicas de gerência próprias da empresa comercial (PARO, 1998) para atingir a excelência em educação.

Contudo, conforme Paro (1998), essa condição é problemática à medida em que “consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas importadas da administração empresarial capitalista” e, por isso, deve ser refutada com veemência. Sendo que:

Com a aplicação dos preceitos da GQT na área educacional, não se deixa claro que qualidade se defende, e quais os meios humanos e materiais para alcançá-la; a impressão que se deixa é a de que cabe à gestão, pautada no gerencialismo, na racionalidade técnica, conduzir à qualidade proclamada (COSTA, 2012, p. 8).

Observa-se que o documento normativo atribui ao CP as funções de “assegurar a eficiência do processo educativo”, “aferir a eficácia do processo de ensino” no nível da rede e assegurar a eficiência e eficácia do desempenho dos professores, tudo isso visando a famigerada qualidade da educação. O ponto nevrálgico consiste, no entanto, em compreender a definição de qualidade da educação a qual se refere o Estatuto. Para Souza (2017), essa qualidade polissêmica e multifatorial passa a ser definida de forma objetiva e clara, ao ponto de quantificá-la por meio das avaliações externas em larga escala. O que estimula a competição no ensino em detrimento da concepção de instrumentalizar o educando munindo-o do saber historicamente construído e tornando-o empoderado para usufruir desses conhecimentos e construir novos.

Assim, apreende-se do referido documento que o CP, no contexto da rede municipal de ensino, deve agir mais como um especialista da educação do que propriamente um mediador do processo de ensino e aprendizagem e formador de professores. Além disso, não consta no documento referência direta ao empreendimento de ações destinadas ao grupo peculiar de docentes que são os iniciantes.

3.4. Processo de coleta de dados

Mediante aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética⁸, foi solicitada junto à Secretaria Municipal de Ensino a autorização para contato com as profissionais de cada escola e realização dos procedimentos de coleta de dados.

⁸ Parecer consubstanciado nº 4.253.911

A coleta de dados, por sua vez, delineou-se por meio da entrevista semiestruturada que, de acordo com Andrade (2001, p. 25), é a forma “(...) mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados”, já que, segundo Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada se caracteriza por apresentar questionamentos básicos ancorados em teorias e hipóteses e que possuem relação direta com o tema da pesquisa.

De acordo com Gil (1991, p. 56), esse tipo de pesquisa se dá “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (comportamentos relacionados a atitudes e valores), o que oportuniza o delineamento mais claro dos dados necessários para a compreensão da atual situação do estudo que aborda a temática em questão ao passo que contribuirá para a identificação das especificidades, limitações e potencialidades do trabalho do professor coordenador pedagógico junto ao professor iniciante.

As entrevistas seguiram dois roteiros semiestruturados, um específico para as entrevistas com as professoras iniciantes e um para as coordenadoras pedagógicas. A elaboração inicial do conjunto de questões ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2020, sendo embasada pela revisão bibliográfica sobre a temática do presente estudo e tendo em vista, também, os objetivos e questões-problema da pesquisa. Dessa forma, os dois roteiros foram organizados em dois blocos de perguntas que conversavam diretamente com os quatro objetivos específicos do estudo, além do bloco inicial de questões relacionadas à caracterização das entrevistadas.

Após a elaboração inicial dos roteiros, partimos para sua fase de testagem que se deu pela realização de duas entrevistas com uma professora em início de carreira e uma coordenadora pedagógica que não compunham a amostra da pesquisa. Esse exercício foi primordial para o aprimoramento do instrumento de coleta de dados, pois possibilitou a avaliação de seu potencial e correção de suas falhas quanto à estruturação, linguagem e finalidade.

Além disso, as entrevistas-teste foram indispensáveis para a formação e autoavaliação da postura da pesquisadora enquanto entrevistadora. Após a realização das entrevistas-teste, estas foram transcritas para possibilitar a análise do roteiro, das respostas e da desenvoltura da entrevistadora.

Nesse momento, foram realizadas alterações na estrutura dos roteiros em relação à inclusão, descarte e aprimoramento de questões, com o intuito de dar maior clareza e objetividade às entrevistas e impedir que esse momento fosse maçante tanto para as entrevistadas quanto para a entrevistadora. Tudo isso para efetivar, assim, a finalidade desta

etapa da pesquisa: coletar informações pertinentes à temática que pretendeu-se investigar. Os roteiros reorganizados estão nos Apêndices 1 e 2.

Todas as oito entrevistas ocorreram via *Google Meet* devido ao panorama dos anos de 2020 e 2021 em que nos encontrávamos em situação de distanciamento social devido a pandemia de COVID-19. Dessa forma, as entrevistas foram gravadas na íntegra, com o consentimento das entrevistadas e atendimento aos protocolos sanitários e depois, transcritas pela pesquisadora. Como a Secretaria Municipal de Ensino autorizou a realização das entrevistas por meio de requerimento formal, todas elas foram realizadas durante o período de trabalho das profissionais. As professoras encontravam-se em suas residências, pois estavam no período de trabalho remoto, já as coordenadoras pedagógicas estavam nas unidades de ensino, cumprindo sua jornada presencial de trabalho. A entrevista mais longa foi com a CP1 e durou cerca de duas horas e as mais curtas duraram 40 minutos (com CP2, CP4 e P1), as demais entrevistas foram realizadas em aproximadamente uma hora.

Faz-se importante descrever as relações que a pesquisadora possuía com cada sujeito entrevistado, na medida em que todas as entrevistas carregam certa subjetividade e particularidade que influenciam, sem dúvida, na forma como as respostas se desenvolvem. Não é possível neutralidade nesse processo. Todos os contatos iniciais foram feitos via *WhatsApp*, sendo que os números de telefone foram conseguidos por meio de conhecidos em comum entre a pesquisadora e as entrevistadas. Antes de iniciar cada entrevista, a pesquisadora apresentou o termo de consentimento livre e esclarecido, pediu autorização para a gravação do momento e salientou que as informações expostas durante o período seriam tratadas de forma sigilosa e abordadas somente na produção e divulgação da pesquisa. Além disso, para amenizar eventuais preocupações das profissionais sobre o que fariam durante a gravação, a pesquisadora esclareceu a inexistência de respostas certas ou erradas e enfatizou que seu objetivo era levantar as percepções e experiências que elas possuíam sobre seu trabalho na escola.

A professora P1 e a pesquisadora não se conheciam. A professora foi selecionada após ter sido indicada como iniciante durante a entrevista com a coordenadora CP1 de sua escola. Sua entrevista durou 38 minutos, sendo a mais curta dentre todas as realizadas tanto com as professoras quanto com as coordenadoras. Suas falas demonstraram algumas percepções sobre o trabalho pedagógico da coordenação e até mesmo da docência. P1 se formou em 2010, mas adiou sua entrada na profissão para acompanhar o esposo a trabalho em outro estado, depois disso tornou-se mãe e optou por cuidar da família; só depois de nove anos ingressou na docência. Antes disso, trabalhou como auxiliar de creche.

A professora P2 e a pesquisadora trabalhavam na mesma escola quando a entrevista foi realizada. Apesar de não terem proximidade e estarem atuando no ensino remoto, o que dificultava ainda mais sua interação profissional, já era sabido pela pesquisadora que P2 era iniciante. A entrevista durou uma hora e nove minutos e apresentou importantes desdobramentos. P2 demonstrou possuir uma visão concisa sobre educação e o seu papel como professora, levantando importantes reflexões sobre suas experiências como docente e fazendo contrapontos entre a atuação de coordenadoras diferentes com as quais havia trabalhado, o que foi de grande valia para a pesquisa como um todo. A professora P2, assim como P1, trabalhou como auxiliar de creche no município até se formar em Pedagogia e, logo depois, assumir uma sala de aula. Ela relatou o quanto conquistar a posição de professora foi empolgante e transformador em sua vida.

A professora P3, assim como P1, não possuía contato com a pesquisadora. Contudo, esta chegou até P3 por meio de levantamento feito junto a outros professores atuantes na escola 3 em que a docente trabalhava. P3 demonstrou franqueza e sinceridade ímpares durante a conversa, o que, sem dúvida, enriqueceu as informações apresentadas. Além disso, a entrevista teve uma hora e 13 minutos de duração e foi a mais longa dentre as realizadas com as iniciantes, o que pode ter relação com a fase incipiente do ingresso na docência em que esta professora se encontrava no momento da conversa, fazendo com que sua fala tivesse um tom de inquietude próprio de uma professora iniciante no sentido estrito da expressão. A professora P3 nunca havia trabalhado antes de ingressar na docência, o que aconteceu assim que se graduou. Ela somente havia realizado os estágios curriculares supervisionados durante a graduação e relatou ainda ter muitas dúvidas sobre o funcionamento da escola e o trabalho pedagógico.

Já P4 e a pesquisadora possuíam amigas em comum, o que facilitou o estabelecimento de contato. Sua entrevista levou 47 minutos para ser concluída. A professora demonstrou ser a mais adaptada ao contexto da sala de aula e exercício da profissão, transparecendo lidar bem com os imprevistos da docência e relatando se sentir preparada para ocupar a posição de professora, assumindo que isso se devia a qualidade de sua formação inicial. P4 foi estagiária na rede municipal por dois anos durante a graduação. Depois da conclusão do curso, em 2018, trabalhou como auxiliar de classe numa escola da rede privada por alguns meses, até ser efetivada como professora regular no município, em 2019.

Quanto ao bloco de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, todas já estavam cientes da pesquisa, pois a Secretaria Municipal de Educação havia notificado as escolas

sobre a realização da mesma, solicitando autorização da direção de cada instituição de ensino para entrevistar as CPs. Os detalhes foram os seguintes:

A coordenadora CP1 foi contatada via *WhatsApp* bem como todas as demais. O contato foi intermediado por uma amiga da entrevistadora que atua como professora na escola 1 em que CP1 é coordenadora pedagógica. A entrevistada demonstrou envolvimento com a função, além de íntima ligação com a docência e propriedade para falar do trabalho pedagógico. Além de exprimir suas percepções e experiências enquanto membro da equipe gestora da escola, suas falas demonstraram paixão com o processo de ensino e aprendizagem. Não por acaso, sua entrevista foi a mais longa, com duas horas de duração. A coordenadora retornou aos estudos no Ensino Superior quando já estava casada há alguns anos e dividia sua vida de universitária com as tarefas de esposa e mãe. Quando se formou começou a atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede estadual de ensino em escolas de uma cidade próxima. Após concluir a pós-graduação que a habilitava a ingressar na gestão, prestou um processo seletivo em caráter temporário para a coordenação pedagógica na mesma cidade em que lecionava. Permaneceu nessa função por cinco anos até ser chamada no concurso da rede municipal, onde está até hoje.

Já a CP2 atuava como coordenadora pedagógica na escola em que a pesquisadora lecionava no momento da realização das entrevistas. Para viabilizar o processo de investigação de uma realidade já conhecida com o rigor científico necessário para a efetivação da pesquisa, a pesquisadora buscou ser imparcial e impessoal durante a entrevista, inclusive, assumindo os riscos que isso possa ter trazido, e questionou pontos que já lhe eram familiares, na tentativa de minimizar sua subjetividade a fim de não interferir no levantamento dos dados. A entrevista durou 40 minutos e foi a mais curta dentre as realizadas com CPs. A CP2 iniciou sua vida na docência como professora temporária dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na rede estadual de ensino já em seu primeiro ano de graduação. Após formada, efetivou-se primeiro na rede municipal e logo depois acumulou cargo na rede estadual, na qual permanece até hoje como professora. Depois de 13 anos assumiu o cargo na coordenação na mesma escola em que atuava como professora na rede municipal, tendo deixado a docência apenas nesta rede.

O contato com a coordenadora CP3 foi passado pela professora P3 que atuava sob sua coordenação na escola 3. A entrevista durou 42 minutos e a CP demonstrou abertura para relatar suas percepções sobre a função que ocupa, bem como para assumir que ainda se encontra num momento de descobertas e adaptações na coordenação pedagógica. CP3 foi estagiária por dois anos durante a graduação na mesma escola em que trabalha hoje como

coordenadora. Após graduar-se ocupou o cargo de professora substituta efetiva na rede municipal nessa mesma escola por três anos, até ser efetivada como professora regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ainda na mesma escola. No final de 2019, participou de um processo seletivo interno da instituição de ensino para a função de coordenador de projetos (cargo de confiança criado em escolas que possuem mais de uma etapa de ensino na rede, no qual o profissional fica designado a coordenar uma das etapas de ensino oferecidas pela instituição) e assumiu a coordenação do Ensino Fundamental 2.

Por fim, a CP4 foi contatada somente após a fase de entrevistas com as demais profissionais, devido à necessidade já exposta de complementação de dados para a pesquisa. Neste primeiro contato, a coordenadora declarou não possuir disponibilidade para conceder a entrevista devido às demandas de seu trabalho no contexto do ensino remoto. Meses depois, no entanto, durante um breve contato com a pesquisadora, a CP colocou-se à disposição para ser entrevistada, e assim ocorreu. A entrevista durou 43 minutos e a profissional demonstrou tranquilidade e espontaneidade ao expor suas percepções e descrever suas ações enquanto coordenadora pedagógica. Assim como CP3, CP4 também ocupa a função da coordenação de Educação Infantil e Ensino Fundamental em caráter temporário, no entanto sua condição é de substituta, sendo que a profissional efetiva da coordenação está substituindo, por sua vez, a função de vice-diretora da escola 4 em que atuam. O ingresso na função ocorreu por meio de um processo seletivo interno da rede de ensino em nível municipal.

Após a fase de realização das entrevistas começamos a etapa de organização dos dados a partir da identificação de padrões e irregularidades para definição dos eixos a partir das informações coletadas. É importante salientar que as informações adquiridas durante a realização das entrevistas não constituem dados prontos para serem analisados. Pelo contrário, somente após a categorização das informações e concepções expressas pelos entrevistados sob a luz das teorias que embasam o estudo é que podemos analisa-los, transformando-os, assim, em dados qualitativos (BRANDÃO, 2002).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 170) “este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”.

Para Alves e Silva (1992, p. 61), a análise qualitativa dos dados “se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiana dos sujeitos”, contudo, por mais que os passos metodológicos deste tipo de abordagem não estejam prescritos de forma objetiva, o pesquisador não deve se nortear apenas em sua

intuição, mas sim levar em conta a realidade na qual o estudo se insere, bem como os pressupostos teóricos nos quais a investigação está embasada (ALVES; SILVA, 1992, p. 62).

Para embasar a interpretação dos dados recorremos a André (1983, p. 67) que questiona a forma limitada como a análise de conteúdo é, muitas vezes, utilizada na pesquisa qualitativa, na qual se estuda um fenômeno enquadrando todas as informações encontradas em categorias pré-estabelecidas, que podem reduzir a realidade investigada impedindo que se identifique “a multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo”.

Optamos pela adoção da “análise de prosa” que pode ser designada como a forma de investigar os significados dos dados qualitativos e que, ao invés de utilizar sistemas pré-determinados de categorias, levanta tópicos e temas a partir da análise dos dados dentro da temática explorada (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Assim, amparados na análise de prosa, a organização dos roteiros de entrevista já nos conduzia a temas inspirados nos quatro objetivos específicos deste trabalho. Dessa forma, em consonância com o processo de identificação de informações recorrentes ou isoladas e aspectos regulares ou irregulares nas transcrições das entrevistas, elencamos três grandes eixos de análise, a saber:

1. Percursos de entrada na docência e desafios da profissão;
2. Práticas de acolhimento e apoio aos professores iniciantes e processos formativos voltados aos iniciantes existentes nas escolas da rede;
3. Concepções e percepções das professoras iniciantes e das coordenadoras pedagógicas sobre o período de iniciação na docência.

Tendo os eixos como temas norteadores, partimos para a identificação de tópicos de análise que convergiam com os temas. Assim, cada tópico levantado foi apresentado como subeixos dentro do texto. Após isso, os dados foram confrontados entre si a fim de se identificar as especificidades, limitações e possibilidades do trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção do professor iniciante na docência.

4. COORDENADORAS PEDAGÓGICAS E PROFESSORAS INICIANTES: CONCEPÇÕES E PERCEPÇÕES

Nesta seção apresentamos a análise dos dados coletados pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com as oito profissionais envolvidas no estudo, sendo quatro professoras iniciantes e quatro coordenadoras pedagógicas. Este capítulo apresenta, no primeiro eixo, a análise sobre a trajetória profissional das iniciantes e das coordenadoras pedagógicas no que diz respeito ao ingresso na docência, as dificuldades vivenciadas por elas e elementos da organização do trabalho pedagógico. Após isso, no segundo eixo, discutimos as especificidades do trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção dessas professoras iniciantes na docência, no que concerne as práticas de acolhimento e apoio desenvolvidas, ao favorecimento da socialização profissional e ações formativas desenvolvidas na escola. Por fim, o eixo final compreende a análise das concepções sobre a atuação da coordenação durante o período de iniciação na docência na perspectiva das iniciantes e das concepções das CPs sobre esse período e a visão que têm a respeito das docentes novatas que coordenam.

Admitindo-se que “na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração” (BARDIN, 1988, p. 21), consideramos a frequência de determinados indicadores para a formulação dos tópicos a serem apresentados a fim de facilitar a análise sistemática das informações coletadas.

4.1. Percursos de entrada na docência e desafios da profissão

Neste eixo estão apresentadas as análises acerca das experiências vividas pelas professoras iniciantes durante seu percurso inicial na profissão e suas percepções de identidade, trabalho, prática e socialização no contexto da atuação docente. Também estão apresentados os dados das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas sobre elementos de seu trabalho e as percepções sobre a função e o papel que ocupam na organização escolar e na socialização dos iniciantes. Para tanto, analisaremos as respostas relativas às perguntas do primeiro bloco de questões dos roteiros utilizados nas entrevistas com as iniciantes e com as CPs, conforme constam nos Apêndices 1 e 2.

Buscamos identificar e analisar os aspectos objetivos e os conceitos subjetivos que as profissionais têm sobre seu trabalho como docente ou CP. Aspectos relacionados ao processo de aprendizagem profissional, motivações para a escolha do cargo, delineamentos da atuação prática do CP e das especificidades do exercício da função emergiram e, por conta do contexto vivido, apareceram também relatos sobre as dificuldades da prática e as implicações da pandemia de COVID-19 sobre a aprendizagem da docência.

Na tentativa de reunirmos informações sobre a trajetória de construção do eu profissional das docentes, lançamos uma questão geral relacionada ao que é ser professor. Diante da pergunta, as entrevistadas exclamaram a dificuldade de elaborarem uma resposta, o que é compreensível, visto que a identidade docente é construída ao longo da vida do professor, de forma não linear, numa dinâmica profundamente complexa. Além disso, organizar verbalmente uma explicitação do que é “ser professor” torna-se um desafio, tendo em vista que a identidade e a condição de ser professor fazem parte de uma construção histórica dialética (PROENÇA; MELLO, 2009). Contudo, essa ocorrência reafirma a necessidade de o docente refletir sobre seu papel enquanto profissional e agente social.

Um dos pontos em comum no discurso das professoras foi a concepção de professor como transmissor de conhecimento e como responsável pelo desvendamento de um novo mundo ao aluno:

É passar conhecimento[...], a gente tá ensinando, a gente tá passando valores (P1).

Ser professora pra mim é isso, é falar, mostrar o caminho [...]. Ser um diferencial na vida daquele aluno, daquela criança (P2).

Acho que é você transmitir conhecimento [...]. Ensinar o caminho que o aluno tem pra percorrer (P3).

Eu acho que é abrir as oportunidades pra vida [...], a gente abre pro mundo de uma outra forma [...], abranger pro mundo, experiências de convivência, de aprendizado, de tudo (P4).

A concepção mais difundida sobre o que é ser professor entre as iniciantes diz respeito ao papel ativo na apresentação de um novo caminho, à abertura de um mundo de oportunidades aos alunos. Essa concepção expressa a dimensão do trabalho docente em seu âmbito político-social, no qual se objetiva colaborar com as mudanças sociais por meio da formação crítica dos indivíduos escolarizados. Em consonância com essa concepção, Imbernón (2011) salienta que a profissão docente possui a tarefa de conduzir os sujeitos à

liberdade econômica, social e política para atuarem na sociedade em meio aos constantes processos de mudança.

Além disso, P1 e P3 mencionaram a transmissão de conhecimentos como atribuição do professor atrelada ao ato de ensinar. Em um primeiro momento, a ideia de transmissão pode causar estranhamento, já que, segundo Paulo Freire (1996, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. No entanto, ao recorrermos as formulações de Libâneo sobre o ensino, é possível compreender que a transmissão que permite assimilação ativa de conhecimentos pelos alunos faz parte do trabalho do professor, sendo que uma das funções do ensino é:

Organizar os conteúdos para sua transmissão, de forma que os alunos possam ter uma relação subjetiva com eles. Um pedagogo escreveu que ensinar é colocar uma matéria no horizonte interrogativo do aluno. Transmitir a matéria, nesse sentido, é traduzir didaticamente a matéria para alunos determinados, com suas características sócio-culturais, seu nível de preparo para enfrentar a matéria nova, com os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula (LIBÂNEO, 1994, pp. 89-90).

Essas formulações encontram respaldo em Roldão (2007, p. 101) quando pontua que é a ação de ensinar o que caracteriza o trabalho do professor. Para a autora, o docente é “aquele que *ensina* não apenas *porque* sabe, mas *porque sabe ensinar*”.

A indissociabilidade entre o cuidar e o educar foi atrelada à dimensão da identidade do professor por duas das entrevistadas, ambas professoras de alunos do maternal e do 2º ano do Fundamental (P1 e P4). Esse aspecto nos fornece indícios de que a especificidade da educação de crianças pequenas tem sido observada pelas docentes, à medida em que salientam o cuidado como elemento do trabalho pedagógico relacionado ao ser professor, tendo em vista a discussão existente até os dias atuais sobre a herança assistencialista da Educação Infantil (MONÇÃO, 2016).

Assim como as professoras foram questionadas a respeito da docência, também intentamos levantar as concepções que as coordenadoras pedagógicas possuíam sobre o que é ser CP. É interessante observar que a concepção de CP como mediador do processo educativo na escola foi a mais difundida entre as entrevistadas. Para a CP2, ser coordenadora pedagógica “é um trabalho de parceria com o professor e de suporte. Um trabalhar junto”. Seguindo a mesma ideia, a CP3 disse acreditar que “é fazer essa ponte entre o professor e o aluno. Fazer com que as coisas aconteçam da melhor maneira possível pra ambos os lados”. As descrições dadas pelas CPs a respeito do trabalho convergem com as pontuações de Placco

e Souza (2010) sobre o papel exercido pela coordenação pedagógica ao possibilitar práticas mais efetivas e de melhor qualidade na escola, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Já a CP4 pontuou que ser coordenadora “*é um grande desafio, porque você socorre aqui, socorre ali, tenta ajudar todo mundo, tenta formar, ajudar naquilo que os professores estão precisando*”. Sua fala chama a atenção para a assunção da identidade que Placco, Almeida e Souza (2011) denominam como “solucionador de problemas”, que ocorre corriqueiramente com CPs e incide sobre o trabalho prático exercido por eles e que, embora possa parecer algo importante a se fazer, é um dos entraves da coordenação, já que leva ao agir imediatista e difuso.

CP1 apresentou uma concepção de coordenação pedagógica com alguns aspectos dignos de análise:

Coordenação pra mim é aprender. Eu aprendo muito. Aprendo com as crianças, com os professores, principalmente [...]. Eu estou como coordenadora não é pra ensinar nada pra ninguém, não. Eu estou como coordenadora pra aprender, pra observar as dúvidas dos professores como uma pesquisadora, pra pesquisar e pra levar pra elas.

Primeiramente, é interessante notar na fala desta coordenadora a utilização do verbo “*estou coordenadora*” ao invés de **sou** coordenadora. Essa simples escolha lexical nos remete a transitoriedade da coordenação pedagógica, ao passo que mesmo ocupando uma função, sua profissão é ser professora, é esta a referência para o agir. Para Almeida (2004), ter consciência do estado transitório da função é importante ao CP, pois “estar ocupando, agora, um lugar que lhe permite contemplar o macro da escola não pode levá-lo a deixar de enxergar o professor, em particular, com suas expectativas, suas dificuldades e seus sucessos, tais como ele os tinha quando professor” (p. 37).

Ainda segundo a fala de CP1, também é possível observar que atrela o exercício de sua função ao seu próprio processo de aprendizagem, bem como das professoras que coordena e a tarefa de mediar a relação entre o corpo docente e o conhecimento. Ela toma para si a responsabilidade de influenciar as práticas pedagógicas de suas professoras e, para isso, compreende a necessidade de buscar conhecimentos para serem difundidos, destacando o papel da pesquisa.

Contraditoriamente, sobre a motivação para a escolha do cargo de coordenação pedagógica, a CP1 respondeu, rápida e espontaneamente, que gostaria de “*vigiar os professores*”, porém, logo em seguida se autocorrigiu dizendo que:

[...] Como, até então, eu só dava aula de 5º ano ao 3º do Ensino Médio, eu não sabia o que acontecia no Ensino Fundamental 1 [...]. Então eu queria pesquisar em particular, pra minha vida mesmo, o que acontecia lá no [Ensino] Fundamental.

Poderíamos considerar a resposta inicial da CP1 como um ato falho, o que estaria ligado, mesmo que de forma inconsciente, ao papel já superado de fiscalizador de professores que a supervisão pedagógica – trabalho que guarda proximidade com a coordenação pedagógica – exerceu durante longos anos em nosso país (DOMINGUES, 2014).

Já para as demais CPs entrevistadas, a escolha deu-se pela autoidentificação com as atribuições da coordenação ou pela identificação feita por outrem. Assim, para a CP2, o que a levou a optar pela coordenação foi o interesse pelos “*bastidores*” do trabalho docente, pois para ela esse cargo “*é um trabalho de suporte para o professor*”. Igualmente, a CP3 também disse que se identificava com o cargo da coordenação pedagógica devido as experiências que teve na família:

Eu sempre me interessei pela gestão e minha tia é coordenadora, eu me espelho bastante nela, então eu sempre me interessei pela gestão. Sempre me prontifiquei a ficar perto das coordenadoras, sempre me interessei em aprender o trabalho. Me interessa bastante tanto pela coordenação quanto pela direção. E me identifico bastante com a função (CP3).

Já para CP4 foram decisivas as relações entre seu perfil profissional e o perfil requerido para a função, apontado pelos colegas de trabalho:

As pessoas que trabalhavam comigo, a diretora, ela me incentivou bastante “olha, eu vejo que você tem perfil”. Se ela não tivesse falado isso eu não iria fazer (a inscrição para o processo seletivo) e como veio esse incentivo da diretora eu acabei fazendo. Eu pensei “Ah, não tenho nada a perder” (CP4).

Conforme pode ser observado na resposta da CP3, além de não descrever quais atribuições especificamente lhe agradam na função da coordenação, generalizou esta função com a da coordenação e da direção. Isso nos leva a questionar se há a compreensão, de fato, sobre as especificidades e atribuições da coordenação pedagógica, bem como a respeito da identidade profissional de quem ocupa o cargo.

Além disso, é possível perceber na fala da CP3 que seus processos de identificação com a função foram influenciados pela figura de sua tia, profissional na qual ela se inspira. Essa ocorrência nos remete ao estudo de Dubar (1998) sobre o delineamento dos quadros

sociais de identificação, no qual o indivíduo desenvolve formas de identidade externas a partir da identificação cultural ou estatutária atribuídas a outro sujeito. No caso de CP3, foram elaboradas formas de identificação profissional com sua tia, a qual declaradamente admira. A partir disso, a coordenadora entrevistada tem construído sua própria identidade profissional.

A identificação de CP4 deu-se de forma diferente, partindo de outras pessoas que não a própria profissional. Assim, seu ingresso no cargo ocorreu devido ao estímulo recebido de colegas de trabalho que diziam que a profissional possuía o perfil da coordenação, mas não partiu inicialmente dela mesma a formulação de identificação com a função de CP.

A CP1 demonstra que possui vínculo com a função de coordenadora devido ao trabalho que exerce, o qual lhe permite compreender como o processo de ensino e aprendizagem ocorre em diferentes etapas de ensino. Após cinco anos atuando como CP do Ensino Fundamental 2, ela *“queria saber como acontece a educação na Educação Infantil”*. Após chegar à escola em que trabalha nos últimos 10 anos, é categórica ao declarar *“Eu sou apaixonada e só troco se for pra ser coordenadora numa creche. Pra ver como é na creche”*.

Sobre isso, embasando-nos em Placco, Souza e Almeida (2011), é possível conjecturarmos que a CP1, com frequência, reivindica para si a identidade de coordenadora pedagógica e, para isso, se ampara em aspetos do exercício da função. Nesse sentido, sua identidade está mais relacionada ao processo de pertença, a partir de suas identificações pessoais e profissionais, do que aos atos de atribuição representados pelas características e papéis que lhe são atribuídos pelos alunos e pela equipe escolar.

O processo de aprendizagem da profissão, tanto da docência quanto da coordenação, apareceu também nos discursos dos dois grupos profissionais. A resposta da professora P4 chamou a atenção por apenas ter se definido como *tia* no sentido de ser uma professora com lado afetivo aflorado e que valoriza a individualidade de cada criança. Esse aspecto foi mencionado com termos diferentes também por P2, que se descreveu como emotiva, além de estimular a independência de seus alunos. Nas vozes de P1 e P2, observam-se referências às emoções sentidas durante o período de entrada na profissão, principalmente a indecisão e insegurança. De igual maneira, as professoras P1 e P3, ao serem questionadas sobre a forma como se definiam enquanto professoras, também destacaram a aprendizagem da docência relacionada com a sua autodefinição como professoras. Para elas, o momento de iniciação é um momento para aprender:

Sou muito dedicada. Nesse momento, eu quero aprender, eu quero ser uma boa professora. Dou o meu melhor [...]. Acho que é normal também a insegurança, por estar começando, mas me dedico sempre (P1).

Eu me defino como uma professora emotiva, uma professora que gosta de deixar os alunos cada vez mais independentes. Que gosta de desafios e uma professora, também, um pouco indecisa (P2).

Eu acho que sou uma pessoa que além de ensinar, estou aprendendo muito ainda (P3).

Acho que eu sou muito tia mesmo [...]. Gosto muito de ser próxima, de dar carinho, de dar atenção, então acho que penso no individual de cada um [...]. Eu gosto de brincar, de rir (P4).

O apoio e o suporte dos pares e da gestão escolar também foram relacionados pelas iniciantes à aprendizagem da docência. Quando questionadas sobre os saberes necessários ao magistério, as professoras destacaram, principalmente, a aprendizagem com os colegas e as coordenadoras, mas a figura da diretora também foi mencionada pela professora P2. Sobre o teor do aprendizado que estavam tendo com as profissionais que mencionaram (pares e gestão), as docentes ressaltaram aspectos específicos sobre planejamento e organização do trabalho:

O ano passado a diretora me ajudou. Ela me mostrou muito no campo afetivo, do afeto. A prática do que eu vou ensinar com afeto tem o efeito muito maior [...]. A minha coordenadora me ensinou muita coisa também em relação a quando eu vou planejar minha aula [...]. E as minhas colegas, principalmente do outro 1º ano, ela falava “Olha, eu faço assim, uma dica, só uma dica...”. Entende essa troca de experiências? (P2).

A questão da alfabetização, algumas práticas que podiam ser utilizadas (aprendi) com a coordenação. Mas até o ano passado eu aprendi bastante, mais com as colegas de trabalho. A gente conversava bastante. Como que eu podia fazer isso? O que fazer com aquele aluno? (P4).

O mesmo não pôde ser dito por P3, que considerou estar aprendendo sozinha a ser professora:

Eu acho [tenho aprendido a ser professora] que sozinha. Nas disciplinas de didática, todas essas coisas assim que a gente via de teoria, pra gente conseguir conectar era a gente mesmo pra conectar com a prática, na graduação, ou até no mestrado. Ou até na formação, quando a gente discute coisa teórica pra levar ali pra prática é a gente, sou eu [...].

Eu não aprendi em lugar nenhum como chegar na sala de aula e conversar com os alunos, ou como eu escreveria na lousa ou como dar aula. É uma coisa que eu fui aprendendo a como lidar ou como falar com cada sala foi quando eu tava na sala (P3).

Como observado na fala de P3, ela ainda relaciona o contexto da formação inicial e continuada ao processo de aprendizagem prática da docência, alarmando para a solidão e dificuldade no exercício de transposição da teoria para a prática. A declaração da professora explicita uma problemática que deve ser combatida, o isolamento dos professores, dando lugar ao fortalecimento do trabalho articulado e coletivo, especialmente, no período de iniciação na docência:

O trabalho coletivo, a depender da maneira como é conduzido, pode auxiliar o professor iniciante a enfrentar as questões educacionais a partir da troca de ideias e da busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios. E para tanto, é preciso romper com o isolamento para dar lugar ao compartilhamento de experiências, reflexão sobre as demandas cotidianas do trabalho, visando a melhoria da qualidade da atividade desenvolvida e favorecendo o desenvolvimento profissional docente (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 73).

Tanto as iniciantes quanto as coordenadoras foram indagadas sobre como foi sua experiência de iniciação no magistério. Segundo elas, as dores e as delícias da docência começaram a emergir já nos primeiros dias exercendo a profissão. Professoras e CPs relataram experiências similares em alguns aspectos, principalmente em relação aos sentimentos e percalços da docência.

Duas das quatro professoras entrevistadas, P2 e P4, ressaltaram a expectativa sentida por elas antes da atribuição de aulas. As duas profissionais já haviam assumido o cargo efetivo em vagas temporárias no ano anterior, porém precisaram passar pela nova atribuição de salas na Secretaria de Ensino do município para escolherem, de fato, suas escolas-sede e as turmas para as quais lecionariam no ano vigente da atribuição como professoras efetivas.

A professora P1 que é da Educação Infantil, por ter ficado adida no final do ano de 2019, teve de continuar em uma vaga temporária em 2020, mas em outra escola. Dessa forma, ela sabia que no ano seguinte iria mudar novamente de instituição. As duas professoras passaram por frustrações no momento da atribuição, devido a impossibilidade de escolherem as escolas em que verdadeiramente gostariam de trabalhar.

Essa problemática da impossibilidade de escolha associada à rotatividade de professores, característica da profissão docente, se avoluma ao passo que a socialização é um aspecto crucial nos primeiros anos da docência e a mobilidade constante entre escolas dificulta esse processo. A respeito disso, Lüdke (2001) esclarece que a socialização profissional acontece dentro do grupo ocupacional à medida que partilham de um reservatório

cultural comum que, no caso dos professores, se caracteriza pela cultura escolar que é própria de cada instituição de ensino, sendo aprendida durante o exercício da profissão.

Ainda sobre a importância do local de trabalho na inserção profissional, Marcelo García (1999) salienta que uma das necessidades dos iniciantes é de natureza social, na qual se destaca o sentimento de pertença a um dado grupo profissional e o estabelecimento de relações de amizade com os demais funcionários da instituição. Nesta direção, a mudança de escola logo no início da carreira causa uma ruptura importante na criação de vínculos sociais, além de “exigir do professor um esforço muito grande para entender a forma de organização” da escola (PRÍNCIPE; ANDRÉ, 2019, p. 69).

Além do momento da atribuição, o sentimento de ansiedade também foi relatado pelas docentes P2 e P4 quando se preparavam para o primeiro dia em que atuariam como professoras:

[...] Na noite anterior de me apresentar (na escola) eu tremia, aquela ansiedade, passou mil coisas na cabeça: ah, as crianças, os alunos, será que eu vou dar conta? Eu não sei nem o que fazer [...]. Eu cheguei nervosa, aquele turbilhão de coisas (P2).

Eu estava bem nervosa por ser segundo ano, porque agora é final de ciclo, né? Eles têm que estar alfabetizados (P4).

Ambas pontuaram a insegurança de conseguirem exercer seu trabalho diante das atribuições que lhes seriam incumbidas e das demandas das suas turmas. Segundo Veenman (1984), os professores iniciantes tendem a ser mais ansiosos que os experientes, o que se confirmou nos relatos das entrevistadas. É possível reconhecer que os sentimentos de apreensão, expectativa e ansiedade não estiveram presentes apenas no primeiro ano de iniciação na docência, mas se manifestaram a cada vez que as professoras assumiram cargos em escolas diferentes. É importante considerar as características afetivas do iniciante, já que suas atitudes interferem no processo educativo, sendo que, para Mollica e Almeida (2015, p. 5):

No caso do início da carreira docente, muitas situações difíceis levam o iniciante a agir, em vários momentos, guiado mais fortemente pela emoção do que pela razão repercutindo em seu trabalho. Ademais, conhecer as emoções e os sentimentos do professor ingressante pode contribuir para melhor refletir sobre ele e entender suas necessidades no que tange à sua inserção na carreira e à sua atuação.

Já foi relatado neste trabalho que a identidade profissional docente começa a ser construída desde antes da entrada no curso de licenciatura, contudo, é no momento de iniciação na docência que o professor necessita tomar consciência desse processo de construção. Quanto a isso, é interessante observar dois relatos da professora P2 em momentos diferentes da entrevista:

RELATO 1. Pra todos que perguntavam “E aí, P2, como que está?”, eu falava “Olha, a experiência está sendo maravilhosa”, porque estamos em construção.

RELATO 2. Essa transição, essa entrada na escola, como professora... Essa inserção, pra mim, foi muito boa, me deu uma perspectiva muito maior do que eu escutava na faculdade.

De acordo com as falas, o contexto de transição de aluna para professora e de estudante para profissional foi percebido por P2. Almeida, Pimenta e Fusari (2019), ao explanarem sobre as importantes transições ocorridas durante os primeiros anos na docência, destacaram a passagem de estudante para professor, de trabalhador leigo para trabalhador profissional e de sujeito inexperiente para experiente, como elementos que configuram o processo de identificação pessoal e profissional.

O aspecto processual de construção da identidade do CP (que é, essencialmente, um professor) também pôde ser observado nos relatos sobre as experiências práticas das coordenadoras quando ingressaram na docência. Assim, tendo em vista que Dubar (1997) afirma que as identidades do indivíduo não são estáticas ou imutáveis, ou seja, estão em constante construção e redefinição em um contínuo processo, as CPs foram questionadas sobre quais lembranças possuíam sobre o período de iniciação no magistério, destacando-se:

Eu era muito insegura e tinha muito medo (CP1).

Eu era nova e eu iniciei numa sala de Ensino Médio. Eu tinha praticamente a idade dos que estavam ali. Então eu tive dificuldade nesse sentido até de ser reconhecida como professora [...]. Acho que minha maior dificuldade foi essa por causa da idade (CP2).

Quando eu assumi (a docência), eu trabalhava numa fábrica de máquinas e fiz o concurso e passei. Só que como eu não estava dentro de uma escola, eu só fiz aquele estágio de acompanhar professor, não fazia muita ideia da dinâmica. Então, no começo eu sofri um pouco, fiquei um pouco insegura (CP4).

Da mesma forma, como salientado anteriormente pelas professoras, o sentimento de insegurança também apareceu nos relatos das CPs 1 e 4. Além disso, as coordenadoras também passaram por dificuldades quando ingressaram na docência. Enquanto CP1 e CP4 reconheceram que sentiram insegurança ao assumirem uma turma de alunos, CP2 destacou o difícil processo de reconhecimento profissional devido à proximidade de idade entre ela e o grupo discente.

Mesmo diante de todo o exposto, as profissionais da coordenação pedagógica transpareceram que as experiências positivas com a docência prevaleceram, o que influenciou, sem dúvida, na permanência das mesmas na profissão e no desejo de galgar um novo cargo dentro da escola ou, por outro lado, podem indicar o esquecimento das dificuldades iniciais ao avançarem no magistério:

Eu tive muita satisfação quando eu iniciei, foi muito gratificante [...]. Com muitos alunos eu ainda carrego uma amizade até hoje. No meu início foi bem legal, eu gostei (CP2).

Uma coisa que me marcou bastante [no início como docente]: eu queria, porque queria alfabetizar e quando eu peguei minha primeira sala de aula foi um primeiro ano e [eu percebi que] não era o que eu queria. Eu gosto muito mais de lidar com os alunos maiores, até foi esse um dos motivos que me levou a aceitar esse cargo pra trabalhar com os alunos maiores (CP3).

Ao mesmo tempo que CP3 deparou-se com descobertas sobre suas identificações com a profissão percebendo, na prática, que se identificava mais com o trabalho com alunos maiores do que com os menores, CP2 declarou que teve um bom início na docência.

Um aspecto digno de análise foi destacado na fala da CP1 quando atribuiu a facilidade de lidar com adolescentes ao fato de já ser mãe:

[...] Sou mãe, né? E quando eu iniciei, um dos meus filhos já estava entrando na adolescência e o outro já era adolescente. Então, pra mim, foi fácil, porque eu iniciei no Fundamental 2, quinta série, então pra lidar com os alunos foi fácil, não foi difícil (CP1).

Sobre isso, são várias as pontuações que podem ser feitas: o âmbito da associação das identidades da CP enquanto pessoa/mãe e profissional/professora; a alusão à feminização do magistério supondo que o materno auxilia no processo pedagógico, situação pontuada por CP1 mais de uma vez, como será apresentado adiante neste trabalho. Esta referência docente

no feminino, na mãe, pode acarretar prejuízos para o processo de profissionalização da profissão docente, como destacado por Enguita (1991).

De igual maneira, não foram apenas dificuldades que constituíram as experiências de ingresso na docência das professoras entrevistadas. Especialmente, as professoras P2 e P4 descreveram como positivas as experiências de início na profissão:

Os primeiros dias foram de certeza que aquele era o meu lugar, de que a sala de aula é o lugar da P2 [...]. Dentro da sala de aula, mesmo com aquele turbilhão de emoções, eu estava calma. [Pensava] “Não, eu estou calma, é por aqui, vamos”. Isso eu tive a certeza que estava no caminho (P2).

Minha turma era muito boa, então eu fiquei bem tranquila depois que eu peguei eles, fiquei bem feliz. O meu começo foi bem feliz (P4).

P4 relacionou a felicidade de seu começo com o perfil da sua turma de alunos, relatando que após conhecer o grupo se tranquilizou. É importante destacar que não é comum aos professores iniciantes a atribuição de turmas “boas”, uma vez que eles assumem, com frequência, as turmas mais difíceis e desafiadoras, o que se constitui em adicional fator de insegurança. Já a professora P2 destacou a condição privilegiada de seu ingresso, ao contar com atenção especial de uma professora experiente que, ao se aposentar, cuidou de recepcionar pedagogicamente a professora iniciante:

Tive muito apoio [...]. A professora que estava na sala de aula me deixou um caderno com todas as anotações de cada aluno [...], detalhado. E foi bem profissional tudo o que ela deixou escrito. E ela se comprometeu a voltar na escola depois que ela se aposentou pra conversar comigo e ela foi, foi nos primeiros quinze dias. Ela foi na escola e falou “essa é minha linha pedagógica que usei com meus alunos. Só estou te passando pra você saber como eles estavam inseridos no meu método”. Aí eu falei “mas eu não conheço muito bem o método fônico, o método das boquinhos”. E ela me deu uma aula durante o HTPI⁹ e eu falei “gente, como Deus é bom”. Ela preparou todo o caminho pra mim e também deixou materiais (P2).

Pode-se conjecturar que a dinâmica de ingresso da P2 na docência seja a forma ideal necessária a uma inserção tranquila e positiva na profissão, porém, infelizmente, a situação relatada representa a exceção. Inclusive, isto foi reconhecido pela própria professora ao relatar o privilégio da ajuda profissional recebida.

⁹ Horário de Trabalho Pedagógico Individual (ver a seguir, p. 110).

Neste ponto, cabe salientar que a figura mais significativa de amparo e orientação à iniciante foi a professora experiente e não a coordenadora pedagógica. É necessário reconhecer que as atribuições do CP constantes no Estatuto do Magistério municipal, além de serem muitas e não contemplarem o peculiar grupo dos iniciantes, são adensadas pelas excessivas demandas da prática que podem dificultar que esse profissional dê conta de acompanhar de perto o professor recém-chegado. Contudo, é possível questionar se essa atividade chega a ser reconhecida pelos profissionais da coordenação. Dessa forma, é imprescindível que seja observada a importância da intervenção dos próprios professores experientes na recepção dos iniciantes, como foi o caso de P2.

Ações como as supracitadas necessitam ser coordenadas e potencializadas, de forma a favorecer uma cultura escolar mais colaborativa e menos voluntariosa, ocorrência observada nas falas das iniciantes. Nesse contexto, o CP, ciente de que deve organizar o trabalho pedagógico da escola, pode orientar os docentes mais experientes para atuarem como mentores informais dos professores em início de carreira, uma vez que não temos programas oficiais que reconheçam a mentoria ou tutoria no ambiente escolar. As iniciantes também salientaram a importância dos pares no período de chegada à escola e ingresso na profissão:

Eu me senti muito acolhida em todos os sentidos e também as outras professoras, do outro 1º ano, que também me ajudaram muito (P2).

E comecei a conversar com alguns professores e tirava dúvida onde eu poderia achar tal coisa na escola, o que eu tinha que fazer de anotação, o que eu tinha que ter, eu tinha que ter caderno de registro, tinha que preencher diário (P3).

A existência de um grupo de apoio, mesmo que de forma não planejada, que oriente as professoras iniciantes é muito importante para o processo de inserção na profissão. De acordo com Marcelo García (1999, p. 125), as necessidades principais do iniciante podem ser agrupadas em emocionais (desenvolvimento da segurança e da autoestima), sociais (pertença ao grupo profissional, com relações de amizade) e intelectuais (o que subsidia a atividade de ensinar). Assim, observa-se o atendimento às necessidades emocionais de P2 em suas afirmações, ao mesmo tempo em que há o suprimento parcial das necessidades intelectuais de P3, de acordo com sua fala. Mesmo sendo dificuldades relativas às questões que parecem simples aos mais experientes, a organização do trabalho e seus registros não são frequentemente abordadas pelas escolas que recebem os docentes. Diante disso, todas as

professoras entrevistadas afirmaram que não pensaram e nem pensam em desistir da docência, mesmo diante das dificuldades enfrentadas:

Desde o início eu senti que seria difícil, que precisaria de um esforço muito grande da minha parte, muita dedicação [...]. Eu peguei uma sala com comportamento um pouco difícil [...]. A questão de conhecer o material da rede, também foi uma dificuldade, por não conhecer (P1).

Houve dificuldades pra eu entender como funciona uma sala de aula [...]. Que eles precisam de rotina, eu demorei um pouco pra entender a importância [...]. Dificuldade também pra fazer planejamento de aula, eu demorava horrores pra identificar, pra fazer as avaliações também (P2).

[...] Não me senti despreparada [...], mas as minhas dificuldades foram essas: eles eram muito diferentes, [dificuldade] de lidar com essas diferenças [...], [para elaborar] as atividades de alfabetização, o que eu ia dar para complementar, se eles já estavam alfabetizados (P4).

Além disso, P3 não conseguiu identificar quais eram suas dificuldades genuínas em relação à iniciação na docência, tendo a pandemia do COVID-19 e suas implicações no contexto escolar como maximizadora das dificuldades sentidas também pelos professores experientes:

[...] Eu não consigo ver no meio da pandemia o que é dificuldade minha e o que não é, porque aí eu olho para os outros professores e eles falam “não, mas eu também estou com dificuldade nisso” (P3).

Em relação às maiores dificuldades que foram destacadas pelas iniciantes no exercício prático da docência, observou-se questões relativas ao trabalho pedagógico em sala de aula (rotina, utilização do material didático, elaboração do planejamento e das avaliações, lidar com as diferenças dos alunos) e ao comportamento dos alunos.

Partindo das declarações das professoras, as principais dificuldades enfrentadas por elas estão relacionadas aos saberes dos programas e materiais didáticos e aos saberes da experiência (TARDIF, 2002). No entanto, a fragilidade dos saberes da formação profissional também pode ser ressaltada, à medida em que os conhecimentos sobre planejamento didático e avaliações escolares que deveriam ter sido abordados em seus cursos de formação inicial, notadamente não foram suficientemente trabalhados para que as iniciantes levassem esses saberes para a prática. E, ao chegar na escola também não tiveram um tratamento especial em relação a esta dimensão do trabalho. Já em relação ao que Tardif (2002) chamou de saberes pessoais, foram marcantes as peculiaridades das histórias de vida das profissionais, o que nos

conduziu a admitir que estas influenciam sobremaneira a trajetória profissional, bem como as formas de identificação com a docência. Assim, as professoras P1 e P2 apresentam um percurso diferenciado das demais iniciantes e da maioria das coordenadoras, assemelhando-se aos percursos biográficos da CP1 e CP4, no que concerne à inserção no mercado de trabalho.

As duplas de professoras e coordenadoras já exerciam uma atividade profissional em outras áreas que não a docência antes do ingresso na profissão. Enquanto P1 atuava no setor administrativo de uma creche, P2 era monitora de creche e, apesar de trabalharem em instituições ligadas ao ensino, vivenciavam situações distintas da docência. Os casos de CP1 e CP4 são ainda mais peculiares, já que a primeira iniciou os estudos da graduação após anos como dona de casa e, posteriormente, como funcionária de uma empresa de higienização de piscinas e CP4 que trabalhava no setor de produção de uma fábrica de manufatura.

Em contrapartida, as professoras P3 e P4 e as CPs 2 e 3 nunca haviam atuado de maneira profissional antes de se tornarem professoras, exceto pelos estágios supervisionados ou extracurriculares (no caso de P4 e das CPs).

Além disso, assim como CP1, as professoras P1 e P2 são mães e “donas de casa”. Adicionado a esse contexto, P1 apresenta ainda mais uma peculiaridade em sua história de vida, pois havia se graduado há 10 anos e somente após esse período ingressou na docência. Pode-se conjecturar que o ingresso na profissão não era uma prioridade para P1 que se voltou para o cuidado da família durante o hiato entre o fim da licenciatura e a entrada na carreira. Essa ocorrência repercutiu nas experiências de inserção na docência:

Senti muito de estar desatualizada, por exemplo, eu entrei e não conhecia a BNCC, então foi muita coisa, muita informação nova. Tá sendo um aprendizado todo dia nesse começo, realmente é difícil (P1).

A situação de P2, apesar de se assemelhar, em alguns pontos, à história de P1, diferencia-se em um aspecto crucial relacionado ao fator de realização profissional na docência:

O início foi, praticamente, um divisor de águas na minha vida [...], porque na creche eu tava muito desanimada, nossa e quando me chamou no concurso eu não acreditei. Na verdade, eu falei “Ah meu Deus...”. E quando eu entrei na sala de aula e vi tudo aquilo, fiquei realizada, vi uma nova perspectiva (P2).

À medida que P1 teve um choque inicial com a realidade da profissão, no que concerne aos conhecimentos que precisava adquirir a respeito do currículo, entre outras

informações “novas” e desconhecidas, a P2 demonstrou o contentamento por estar exercendo, de fato, uma profissão, deixando para trás o cargo que tinha na creche.

Os percursos biográficos das professoras e coordenadoras participantes da pesquisa constituem o conjunto de conhecimentos construídos nos grupos sociais, nas experiências de vida e educação desde seus primeiros anos de vida e influenciam no processo de constituição de suas identidades profissionais e na sua atuação prática como docentes e/ou CPs.

Assim como as professoras relataram dificuldades no exercício da docência, as profissionais da coordenação pedagógica também relataram os pontos nevrálgicos de seu trabalho, apresentando queixas diversas relacionadas, principalmente, ao relacionamento interpessoal com os diversos profissionais da equipe e da comunidade escolar. A CP1, por exemplo, relatou problemas de convivência com a equipe escolar devido ao seu comportamento característico e isso impactou na relação com as profissionais da escola:

Teve uma pessoa da limpeza na escola que falou “ah, quando você dava risada eu sempre falava pra diretora que essa risada sua era forçada” [...]. Porque minha risada é forte e eu puxo de repente, então dá a impressão, sei lá, pra elas dava a impressão que não era verdadeira (CP1).

Essa percepção da equipe escolar sobre a nova coordenadora que estava chegando adicionado ao que ela denomina perfil inovador contribuiu para originar conflitos entre ela e o corpo docente:

No começo foi meio complicado. Na verdade, umas pediram remoção, ficam aquelas que se adequam com você, que vê seu jeito, como você cobra. Aquelas que pra elas tá tudo bem, tá caminhando junto comigo. Essas ficaram (CP1).

Esses conflitos foram se resolvendo com o passar do tempo e com a saída de algumas profissionais da escola, aquelas que divergiam do ponto de vista da CP. Não podemos ser ingênuos, no entanto, em desconsiderar as relações de poder presentes na escola, assim como em qualquer coletivo da sociedade, que logicamente interferiu na situação relatada por CP1. Quando essas relações são mais hierarquizadas e autoritárias tornam-se conflituosas e influenciam negativamente no trabalho pedagógico (MATE, 2004). No caso descrito pela coordenadora, diluiu-se a equipe docente, fazendo com que algumas das profissionais deixassem a escola, no entanto, não vemos no relato, indicativos de que os conflitos tenham sido superados ou feitas tentativas para minimizá-los. A saída encontrada foi a remoção e não necessariamente a resolução da questão central que motivava o conflito.

As coordenadoras referiram-se à resistência do grupo de professores na aceitação da CP enquanto pessoa, considerando a hierarquia e o relacionamento interpessoal como uma das dificuldades mais expressivas de seu trabalho:

No início, foi a resistência dos professores em relação a coordenação. Porque no [na Educação] Infantil não tinha coordenadora. Só em escolas muito grandes. Mas coordenadora direcionada para uma escola só tinha no Ensino Fundamental. Então coordenadora para Educação Infantil, quando eu cheguei, teve uma resistência muito grande (CP1).

Às vezes, acontece de resistência do professor, muitas vezes o professor é resistente em desenvolver de alguma forma [...] Eu já ouvi “Ah essa daí tá chegando agora e tá querendo me ensinar o bê-á-bá” (CP2).

Lidar com professor é bem difícil. Por eu ser mais nova do que alguns e não ter tanta experiência quanto eles, às vezes, eles não aceitam tanto [...]. Às vezes, até uma resistência eu percebo (CP3).

Não chega a ser uma resistência. Às vezes, elas estavam acostumadas em outro lugar, e a dinâmica daqui da escola é outra, então [dizem] “ah mas no outro lugar era desse jeito”. Então a gente tenta conversar e explicar “mas aqui sempre funcionou dessa forma” (CP4).

Semelhante às necessidades dos professores iniciantes, é importante para o CP recém-chegado à instituição de ensino a aceitação da equipe escolar e dos colegas de trabalho. A resistência dos docentes também pode ser observada frente aos processos de mudança no ambiente escolar ou em atividades pedagógicas.

A resistência do corpo docente não foi sentida apenas pelas CPs, mas também foi observada na fala de P3 ao relatar o que percebeu no pouco contato que teve com os outros professores da escola:

Na verdade, o que eu percebo, pelo menos no contato que a gente tinha [durante o trabalho presencial], que a gente teve pouco, é que alguns professores queriam impor como funcionava a aula deles (P3).

Duas reflexões podem ser fundadas a partir dos relatos acima expostos. Uma delas se refere a importância da fixação do professor na escola e da organização da equipe escolar e a outra está relacionada à constituição social dos grupos que compõem o coletivo escolar.

Nesse sentido, as falas das CPs e da professora P3 ilustram muito bem a sociologia das relações de poder formulada por Norbert Elias (ELIAS, SCOTSON, 2000), na qual os indivíduos que são recém-chegados (*outsiders*) em determinado local, instituição ou organização são considerados inferiores pelos que já fazem parte daquele ambiente

(estabelecidos). Sob a luz das formulações de Elias, ao analisarmos a condição dos professores iniciantes e das coordenadoras recém-chegadas, é possível encontrarmos vários pontos de convergência quando da chegada do iniciante na escola e sua relação com os colegas experientes, ao encontrar uma organização dentro do grupo dos já estabelecidos quase impenetrável aos olhos do que à instituição adentra. Adicionado a isso, ocorre o fenômeno da estigmatização social (em nosso caso, profissional) em que o grupo dos estabelecidos (experientes) tentam convencer os *outsiders* (iniciantes) que estes são inferiores. Esse “estigma penetra na autoimagem dos outsiders e tende a enfraquecê-los” (ELIAS, SCOTSON, 2000, p.23), o que pode fomentar o choque com o real, frequentemente, vivido pelos professores iniciantes.

Voltando-se à condição da coordenação pedagógica, para Elias, a possibilidade de modificação da realidade estabelecida por meio de inovações também é elemento problemático que faz com que os estabelecidos (equipe escolar) se neguem a aceitar os *outsiders* (coordenadores recém-chegados à instituição escolar). A introdução de um novo indivíduo como membro da equipe gestora pode representar o abalo de concepções e formas de trabalhar já cristalizadas na cultura escolar.

Essa situação, além de fragilizar a organização do grupo escolar e dificultar a articulação do coletivo pedagógico ainda influencia negativamente os processos de socialização dos professores iniciantes e/ou recém-chegados à instituição de ensino. Assim “a exclusão e a estigmatização dos outsiders pelo grupo estabelecido eram armas poderosas para que este último preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar” (ELIAS, SCOTSON, 2000, p. 25).

Apesar de ser uma dificuldade mencionada por todas as coordenadoras entrevistadas e pela professora P3, a CP3 demonstrou ter passado por essa situação de forma mais pesada:

Muitas vezes não saber como abordar o professor, pra dar uma orientação, pra tentar ajudá-lo [...], é uma dificuldade, pra mim, e lidar com o professor que não tem essa abertura pra ouvir o que eu tenho pra falar e aceitar a minha ajuda [...] (CP3).

Além da resistência por parte da equipe docente, o CP pode encontrar dificuldades também na relação com seus pares que compõe a equipe gestora, mais especificamente com a direção. Isso ocorreu com a coordenadora CP1:

A maior dificuldade do coordenador ainda é o diretor em qualquer momento [...]. E a dificuldade maior é sempre quando troca o diretor, [...]a diretora

vem e quer marcar território: “Eu sou a diretora”. E pra mim não tem isso, você é diretora e nós somos uma equipe. Eu sei, tenho consciência do seu papel [...]. Ela acompanha o meu trabalho pra saber se tô fazendo conforme me cabe o cargo ser feito, mas não que ela tenha que intervir e estar vigiando o meu trabalho (CPI).

Um ponto curioso foi percebido na reclamação de CP1 sobre a direção, quando a profissional se demonstrou incomodada com a possibilidade de estar sendo vigiada pela diretora. Esse fato nos chamou a atenção por tratar-se da mesma coordenadora que mencionou a possibilidade de “vigiando os professores” como uma das motivações para a escolha da função.

A coordenadora destacou, inclusive, que recorreu à instância superior – à SME – para resolver a situação problemática com uma nova diretora e seu relato explicita o poder estabelecido dentro do sistema e a dificuldade da escola ser um espaço de diálogo entre os atores do processo educativo quando os conflitos aparecem:

Eu não resolvo isso sozinha, não, porque é uma coisa meio pesada. Eu levo lá pra SME junto com a supervisão e com a secretária da educação e eu já vou lá na raiz, porque uma coisa eu aprendi, como diz aquele ditado “não adianta você lidar com os porcos, entre aspas, vai direto no dono da porcada”. Então, se eu tentei dialogando “olha, eu sei do meu papel, eu vou apresentar as coisas pra você”, e mesmo assim a pessoa acha que eu tô me intrometendo e não sei o que lá, então vamos lá conversar com quem entende, com quem sabe. E foi isso que eu fiz e se resolveu, graças a Deus tá tudo bem. (CPI).

O processo de conquista de espaço narrado anteriormente pelas CPs 1 e 2 durante seu início na coordenação e pelo qual a CP3 estava passando no momento da entrevista, adicionado às dificuldades no relacionamento com a direção, citado por CP1, evidenciam um dos difíceis papéis do profissional da coordenação pedagógica:

O coordenador que chega à escola assume a difícil tarefa de conquistar seu espaço junto ao coletivo, o que implica passar por experiências de correlações de força (em relação à direção, ao sistema, aos professores, etc.) e que poderão interferir na construção de sua identidade profissional, na elaboração e no desenvolvimento coletivo do projeto formativo da escola (DOMINGUES, 2014, p. 122).

A falta de clareza sobre a identidade e as atribuições da coordenação pedagógica é um terreno fértil para a ocorrência de disputas de poder entre direção e CP e fortalece o isolamento do coordenador dentro da escola e, conseqüentemente, interfere na qualidade do trabalho educacional (FERNANDES, 2004).

Outra problemática destacada pelas CPs no exercício da função diz respeito à relação da família com a escola:

Infelizmente as crianças que não tem condição, que moram com os avós que são analfabetos, que moram com tio, tia... Já não dão tanta importância ao estudo daquela criança, então essa criança já começa desde a Educação Infantil meio perdida, solta. Então ela não tem essa consciência da importância do estudar, do ler pra vida dela, do conhecimento, da parte de conhecer as coisas (CP1).

O trabalho com a família, eu preciso da parceria da família, a escola, a gente precisa. Tem bastante dificuldade, não é sempre nem é com todo mundo, mas, às vezes, a família impõe essa dificuldade, uma barreira, não colabora (CP2).

Enquanto CP2 referiu-se especificamente ao relacionamento, muitas vezes, problemático com as famílias dos alunos, CP1 critica a organização familiar. É importante analisar as pontuações desta última coordenadora, a fim de refletir se sua fala está amparada em pré-conceitos e concepções que se mostraram ultrapassadas e prejudiciais ao longo dos anos, ou mesmo equivocadas em relação as responsabilidades da escola.

Primeiramente, “a consciência da importância do estudar, do ler, do conhecimento” também faz parte do papel da escola e não deve ser imputado única e exclusivamente à família, conforme CP1 dá a entender. É inegável a importância de um bom relacionamento com as famílias dos educandos para o seu desenvolvimento dentro e fora da escola, porém essa relação deve ser construída pelos atores envolvidos no processo e, mesmo quando o relacionamento família-escola não é amistoso ou mesmo inexistente, cabe aos profissionais da educação garantir as condições de acesso aos saberes e desenvolvimento do aluno dentro da escola. Sobre essa questão, Orsolon (2004, p. 182) pontua que:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola, mediante a articulação dos diferentes atores da organização [...]. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado e discutido com a equipe docente e não-docente e compartilhado com as famílias.

Portanto, para além de identificar os pontos nevrálgicos dessa relação, cabe ao CP formular estratégias de acolhimento das famílias dos educandos em um trabalho coletivo de conscientização sobre os deveres da instituição familiar e da escola. Mediante essa articulação, o trabalho do professor em sala de aula é facilitado, a instituição de ensino ganha

o apoio da comunidade escolar e o objetivo maior pode ser concretizado: a aprendizagem dos alunos.

Considerando os pontos nevrálgicos no relacionamento interpessoal entre coordenação e equipe escolar, as CPs destacaram amiúde a necessidade de promoção do diálogo como valiosa ferramenta para resolução dessas dificuldades:

Eu tento solucionar sempre a situação. Eu não levo pra casa, não fico remoendo, eu tento solucionar, tento achar a melhor forma, sempre através da conversa, pra mim a conversa é norteadora, é esclarecedora, é a que ajuda a solucionar (CP2).

Não gosto de situações não resolvidas. Se, às vezes, eu percebo que um professor não está aceitando muito, a gente conversa e acaba resolvendo entre nós mesmos. (CP3).

A gente sempre procura conversar, às vezes, elas reclamam do trabalho burocrático, eu falo pra elas “gente, mas é seu trabalho, principalmente, caderno de registro. Vocês precisam ter tudo anotado, tudo certinho”. Então, a gente procura sempre colocar um porquê (CP4).

Nesse sentido, de acordo com Mate (2004), é importante “o trabalho dos coordenadores pedagógicos na condução democrática das discussões” como possibilidade de enfrentamento dessas dificuldades. Contudo, ainda assim, é indispensável que se considere as relações de poder exercidas e sentidas no contexto do ambiente escolar e como elas interferem no relacionamento entre os profissionais e no trabalho pedagógico.

Inevitavelmente, mesmo não tendo sido abordada diretamente, emergiram experiências das docentes que foram impactadas pelas modificações do trabalho pedagógico ocasionadas pela pandemia de COVID-19. Essa situação atípica influenciou o modo de aprender a ser professora, já que três das quatro docentes entrevistadas estavam em seu primeiro ano de experiência. A fala de P1 é muito significativa sobre o impacto na profissão: “No meu caso, agora eu tenho mais experiência com a aula remota do que com a presencial [...]”.

Além disso, problemas diretamente relacionados ao exercício prático da docência como a gestão da turma e a organização do trabalho pedagógico também foram ressaltados por duas das quatro iniciantes:

É um desafio manter a participação da classe, a gente percebe que no começo a participação era mais efetiva, agora acho que as crianças estão cansadas, os pais estão tendo dificuldades também. Está sendo um momento difícil (P1)

No começo a gente ficou, com relação a alfabetização, muito sem saber como fazer isso, essas atividades remotas [...]. Mas a questão de avaliar se a criança está aprendendo na alfabetização é muito difícil. Porque eu tenho uma mãe da minha aluna que era pré-silábica que faz pra ela. Eu fico sem saber o que fazer com essa aluna [...]. Mas acho que tá todo mundo assim, não tem jeito. Até a gestão. Não tem o que fazer. Também uma dificuldade nossa são as famílias, as reclamações que a gente vê por aí, os comentários. É difícil (P4).

Sem dúvida, os impactos do ensino remoto emergencial apresentarão efeitos não só no processo de aprendizagem dos alunos, como também no processo de constituição das identidades profissionais das docentes e, conseqüentemente, no seu trabalho de ensinar. Ainda sobre essa ocorrência, a declaração de P1 demonstra, em termos gerais, alguns dos impactos sobre o trabalho dos professores:

Está sendo difícil, é muitas horas do dia, apesar de você ter um período de trabalho seu, mas com as aulas online você fica mais envolvida, né [...]. A tecnologia, o fato da gente poder mandar áudio pra conversar com outro professor tá ajudando bastante nesse momento (P1).

Conforme observado na fala da docente, há um ponto positivo e outro nem tanto presente no trabalho pedagógico no contexto do ensino remoto. A utilização do aplicativo *WhatsApp*, segundo a professora, tem auxiliado na comunicação entre ela e as colegas, o que aumentam as trocas sobre atividades pedagógicas, desempenho dos alunos e procedimentos técnicos do ensino remoto (gravação de aulas). Em contrapartida, houve a ampliação da jornada de trabalho dos professores que, nas palavras de P1, “*ficam mais envolvidas com as aulas online*”.

É comumente sabido que a jornada de trabalho docente é composta por horas de atividade invisibilizadas na jornada, passadas, na maioria das vezes, fora da escola. Uma parte dessas horas é legalmente prevista na carga horária do professor e é remunerada. Porém, é difícil encontrar um professor que consiga organizar seu trabalho e cumprir todas as suas demandas durante as horas delimitadas em sua jornada. Essa prática se intensificou durante o ensino remoto emergencial, pois o trabalho passou a ocupar mais tempo da vida do professor, ao ocupar espaços da sua vida pessoal, por meio das redes sociais e mídias digitais, além de estar fisicamente no espaço doméstico. Isso dificultou ainda mais a separação entre as horas dedicadas ao trabalho e às questões pessoais, já que o profissional está a todo momento conectado (e erroneamente entendido como) acessível aos pais, alunos, colegas e gestão.

E, se houve facilidade das trocas entre as professoras, Bueno e Bueno (2021) salientaram que houve a intensificação das relações sociais no universo da internet. Essa observação nos conduz a reflexão sobre a natureza dos processos de socialização no âmbito virtual, aspecto que deverá ser explorado, após a pandemia, pelos estudos sobre formação de professores.

O Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (DFE/FCC), em parceria com a Unesco do Brasil e com o Itaú Social, realizou uma pesquisa de levantamento intitulada “Educação escolar em tempos de pandemia” que resultou na publicação de três informes a respeito das implicações da implementação do ensino remoto emergencial sobre o ensino e o trabalho docente. De acordo com os dados divulgados no 2º informe, nas escolas públicas municipais – como é o caso das instituições de ensino da nossa amostra – houve um aumento de 63% na participação de reuniões pedagógicas à distância, ao passo que o contato entre equipe escolar e alunos/pais via *WhatsApp*, SMS ou e-mail aumentou 87%. Essas estatísticas evidenciam a intensificação do virtual sobre o processo educativo, o que, inegavelmente, influencia na socialização docente e no processo de construção e reconstrução da identidade do professor.

Em relação à atuação da coordenação pedagógica, em consonância com as afirmações das CPs entrevistadas, Placco e Souza (2010) afirmam que à coordenação cabe articular diferentes pontos de vista na condução de um objetivo em comum, pretendendo desenvolver práticas mais efetivas que possam contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Nessa tarefa, é indispensável, como pontuado pela CP1, o seu trabalho de estudo:

Quero ressaltar uma coisa, pra esse momento, eu tô sendo privilegiada [...]. Essa diretora me dá tempo pra eu estudar, ela me deixa estudar, coisa que não acontecia antes. Antes eu tinha que trazer esse estudo pra minha casa, tudo que eu fosse ver pro HTPC¹⁰ eu tinha que levar para minha casa (CP1).

A fala da CP apresenta uma situação recorrente no cotidiano do trabalho do coordenador, a quem é atribuída tantas funções, mas não são garantidas as condições para que realize um trabalho coerente. Ao mesmo tempo em que os momentos de estudo necessitam fazer parte da rotina do CP e serem reconhecidos pela equipe pedagógica, pois contribuem

¹⁰ Apesar de o termo HTPC ter sido substituído por ATPC – Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo no âmbito na rede estadual de São Paulo a partir do ano de 2012, o município loco da presente investigação continua a utilizar a denominação HTPC.

para que o profissional desempenhe sua função de mediador entre o sistema de educação e a escola, e também entre o professor e sua própria metacognição, deve ter sua natureza problematizada, pois, como alerta Alves (2007, p. 226-227), esse processo de autoformação pode configurar o que o autor denomina de formação emergencial que ocorre:

Sem eixo norteador, em que teorias distintas e antagônicas podem ser unificadas aleatoriamente, compondo um mosaico epistemológico que mais dificulta do que facilita a análise e compreensão da realidade. Nesse sentido, passa a ser consumida uma literatura nem sempre de caráter científico, mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de “projetos” elaborados por outrem.

Assim como Alves, defendemos que a formação do CP seja garantida pelas redes de ensino, de forma institucionalizada e planejada.

Diante da proposta de descrever um dia típico de trabalho na coordenação, as CPs referiram-se às tarefas ligadas diretamente aos aspectos pedagógicos de suas atividades cotidianas:

Eu vou na sala assistir aula, acompanho [...]. Vou pra observar o que está dando certo ou se tem alguma coisa que não está condizendo como deveria ser (CP1).

É um dia de acompanhamento do professor, do trabalho do professor, um dia de formação, de HTPC [...]. (CP2).

[...] Visitar as salas de aula, de observar a aula [...]. Oferecer estratégias diferentes para o professor trabalhar com o aluno, ajudar o professor a oferecer a melhor metodologia pro aluno (CP3).

[...] Eu chego e já vou ver as crianças, se os professores estão precisando de alguma coisa, vou pro portão, vejo os pais (CP4).

Conforme os relatos expostos observaram-se pontos similares no cotidiano das quatro coordenadoras referentes ao acompanhamento do trabalho pedagógico e à formação dos docentes. É possível identificar a observação como recorrente nas falas das CPs: observar o que está dando certo na sala de aula; observar o professor e a aula; observar o portão na entrada dos alunos e os pais. Cabe considerar a importância do ato de observação com intenção pedagógica, acompanhando os movimentos educativos e os atores do processo de

ensino e aprendizagem no sentido de formular estratégias conjuntas para mediar esse processo e ajudar na sua efetividade.

Surgiram outros dois pontos importantes nos relatos das CPs: o primeiro referente ao aparecimento de uma série de tarefas que não deveriam fazer parte do dia a dia da coordenação pedagógica, segundo as atribuições do cargo constantes no estatuto municipal, e o segundo, relacionado ao atribulado cotidiano da função devido ao excesso de demandas de trabalho.

Sobre o primeiro ponto, as CPs 1 e 4 descreveram suas atividades ao chegarem à escola:

Primeiro recepcionar as crianças, depois fico esperando as professoras trazerem eles pra tomar o primeiro café. Fico observando como tá acontecendo tudo, pra comerem direitinho, irem ao banheiro, lavarem as mãos. Aí depois que todo mundo já fez, garantir que todos [os professores] saiam para tomar o cafezinho da manhã. Aí depois eu vou pra minha sala, entro no computador pra ver intranet¹¹ pra ver se tem algum recado, alguma informação pra passar diretamente para os professores (CP1).

[...] Eu chego e já vou ver as crianças, se os professores estão precisando de alguma coisa, vou pro portão, vejo os pais [...]. Eles [docentes] me mandam os planos de aula e eu faço todo esse acompanhamento dos professores com relação a isso. Se precisa fazer alguma intervenção eu faço, vou lá conversar com eles[...]. As coisas conforme vão surgindo a gente vai tentando socorrer de certa forma, e tem que fazer um acompanhamento preciso dos professores [...]. Mas eu também entro nas salas de aula pra estar acompanhando (CP4).

Já sobre o segundo ponto, as coordenadoras se referiram diretamente ao aspecto atribulado de seu trabalho na escola. Segundo CP2, “*eu não sei (dizer o que faço assim que chego na escola). É muito atribulado*”. Ao mesmo tempo que CP4 reforça “*É bastante coisa, são bastante atribuições que a gente tem aqui na escola*”.

Os relatos das profissionais nos levam a questionar se as demandas excessivas de trabalho das quais as CPs se queixaram não são avolumadas pelas atribuições errôneas que tomam para si. Esse tópico foi abordado na segunda seção desse trabalho e faz-se necessário salientarmos novamente aqui que, conforme as palavras de Bartman (1998), com frequência, o coordenador não sabe a função que deve cumprir na escola, o que endossa a ocorrência dos chamados desvios da função. Nesse caso, ocupadas com tarefas que deveriam ser de responsabilidade de outros profissionais da equipe escolar, deixam de focar na articulação do

¹¹ Intranet é comumente utilizada por empresas ou corporações, no caso do estudo, pela prefeitura municipal, para armazenamento de informações e, principalmente, como um veículo de comunicação entre seus funcionários.

processo formativo dos professores e de efetivar o objetivo do trabalho mencionado pelas próprias CPs a respeito da mediação da prática pedagógica entre os docentes e alunos com vistas à aprendizagem e ao aprimoramento da docência.

Além da clareza sobre as atribuições da sua função, os profissionais da coordenação pedagógica também necessitam sistematizar devidamente suas ações no ambiente de trabalho, o que otimizará sobremaneira sua atuação e auxiliará no enfoque do que realmente importa que façam. Sobre isso, Franco (2008, p. 123) destacou que “de um modo geral as escolas são percebidas pelos coordenadores como espaços de pouco planejamento e muita improvisação, e as atividades cotidianas são conduzidas por ações espontaneístas, emergenciais, superficiais, baseadas no bom senso”. Assim, para que as ações do CP sejam efetivas é necessário planejamento, assim como ao professor em sala de aula.

Nessa direção, o elemento planejamento de seu próprio trabalho apareceu pouco nos relatos das coordenadoras entrevistadas, sendo observado, principalmente, nas falas das CPs 1 e 2 ainda ao descreverem seu dia típico de trabalho:

[...] Vou pra minha sala, observo meu cronograma, o que tiver no meu cronograma (CP1).

[...] No geral, numa segunda-feira seria planejamento da semana [...] (CP2).

O que pode ser observado nas falas acima é a existência de uma organização prévia de atividades feita pelas CPs, sem que seja um planejamento mais estruturado. Importante dizer, também, que o planejamento não foi mencionado diretamente pelas CP3 e 4, mesmo que ao longo da fala da CP4 tenha sido sinalizado diversas vezes a existência de certa organização no seu trabalho. Já, o caso da CP3, pode ter relação com a falta de experiência que possui no cargo, estando ainda em um momento de ambientação com as tarefas incumbidas à coordenação pedagógica. Essa ocorrência, contudo, coincide com a recorrência de pontuações desta CP sobre o inesperado no cotidiano escolar que incidem diretamente sobre o seu trabalho. A CP2, apesar de mencionar o termo *planejamento* não apresentou mais informações sobre a natureza do seu processo de planejar.

A organização das tarefas das coordenadoras a partir de um planejamento prévio, conforme já levantado pelas CPs, não reflete somente na organização de seu trabalho como também na organização do trabalho docente, ao passo que os combinados prévios ocorrem entre coordenação e professores:

Então tem o cronograma pra assinar caderno, eu visto o caderno delas a cada 15 dias, esse cronograma é passado pra elas logo no início do ano e o cronograma também pra visitação em sala de aula, no replanejamento eu faço e no início do ano no planejamento (CP1).

Sobre assistir aula:   sempre algo planejado. Eu nunca cheguei na sala de aula de alguém e falei “olha, hoje eu assisto a sua aula”. Não, a gente combina, prepara antes e aí acontece. Isso pode partir de mim e da professora. (CP2).

A CP1 ainda prossegue esclarecendo a necessidade de ter um cronograma conhecido por todos:

Por que eu gosto que elas saibam? Por que eu dou cronograma? Pra que elas saibam que eu vou na sala, porque quando a professora sabe que eu vou na sala ela vai procurar dar o melhor dela, ela vai planejar direitinho aquela aula (CP1).

Conforme se observa na justificativa da coordenadora, há uma preocupa o, mesmo que velada, ou mesmo não tão clara para ela, de avaliar o trabalho dos professores antes mesmo de validá-lo. A CP parte da pressuposi o de que as professoras são darão “o seu melhor” se souberem que suas aulas serão acompanhadas pela figura da coordenadora. Essa postura demonstra a desconsidera o da CP a respeito da importância de auxiliar no estabelecimento de uma rotina que   essencial ao trabalho do professor. Para além de contribuir com o preparo prévio das docentes para que potencializem o desempenho durante a aula observada pela CP,   necessário considerar que a rotina e organiza o pedagógica   condi o fundamental para a atua o prática do professor.

Outro aspecto levantado nas falas das CPs se referiu   característica de dinamismo da fun o:

[...]   isso que me encanta na coordena o, tem a parte burocrática, mas não   uma coisa estagnada de você chegar e ter que fazer aquilo e aquilo outro, cada dia   um dia diferente. Você chega e   uma surpresa diferente. Todo dia tem alguma coisa que acontece diferente (CP1).

A gente gostaria que fosse o ideal n , mas o real   sempre inesperado, sempre uma coisa incerta [...] (CP2).

O tempo inteiro acontecem coisas novas, coisas que não esperamos [...]. Então eu acho que o mais difícil pra mim são essas situa o inesperadas [...]. Acho que o inesperado que me deixa um pouquinho nervosa (CP3).

Então, as coisas conforme vão surgindo a gente vai tentando socorrer de certa forma (CP4).

Conforme as declarações das coordenadoras percebe-se que enquanto as CPs 2 e 3 concebem o inesperado como um aspecto negativo do trabalho, e a CP4 parece neutra quanto a esse aspecto, CP1 ressalta que é justamente esse dinamismo que a encanta na função da coordenação pedagógica, o que pode estar concatenado com a experiência na função que a profissional possui, pois são mais de 10 anos atuando como CP e lidando com a necessidade de articular seu trabalho entre o inesperado e o planejado. Possivelmente, a neutralidade de CP4 também esteja ligada ao seu tempo na função, já que é a segunda coordenadora mais experiente com cinco anos no cargo. Em contrapartida, a profissional que parece mais se afetar com o inesperado e a imprevisibilidade é a CP3. Essa situação pode estar relacionada ao seu período de iniciação na função, sendo que estava há menos de um ano na coordenação.

Em contraponto às manifestações das profissionais a respeito do excesso de demandas, observamos escassas menções sobre os aspectos burocráticos que são atrelados à função da CP e que, constantemente, aparecem em pesquisas (MOLLICA, 2014; CAMPOS E ARAGÃO, 2012) como dificultador da atuação diretamente com o corpo docente. Porém, conforme esperado, segundo já exposto nesta seção, emergiram outros tipos de relatos a respeito das dificuldades do trabalho da coordenação pedagógica.

Sobre a comunidade escolar e sua influência no processo de inserção das professoras na docência, as iniciantes também foram questionadas sobre quais eram as pessoas que tinham como referência na escola naquele momento das suas vidas profissionais. Professores, coordenadoras, diretoras e até inspetores e estagiários foram mencionados:

Acho que não consigo colocar numa hierarquia, mas acho que tanto a diretora, quanto a coordenação, quanto os professores, eu tenho como referência (P1).

Em questão de aprendizagem dos alunos, eu vejo que para mim é mais fácil com outras professoras que tem mais experiência, pra mim parece que é mais eficaz. Questão do funcionamento da escola, geralmente, pergunto pros inspetores, eles me informam bastante, a estagiária também (P2).

A coordenadora como profissional [...]. Quando eu tô dando aula eu vou tentar ver ou ouvir um pouco o que um professor falou que funcionava quando ele tava dando aula. Agora a coordenadora, talvez eu tenha como referência sim, porque ela é uma pessoa muito dedicada (P3).

Minha direção é bastante referência, porque ela é bem nova e já foi coordenadora, diretora e também deu aula no Estado [...]. Mas a coordenadora do ano passado também é uma referência grande (P4).

Segundo as respostas das professoras, podemos classificar a compreensão do conceito de referência em dois sentidos: o primeiro se refere à ideia de modelo de inspiração pessoal e/ou profissional e o segundo está relacionado ao auxílio prático para questões do exercício da docência.

No primeiro caso, pode-se conjecturar que P3 e P4 consideravam suas coordenadoras e diretoras como exemplos de profissionais, por serem dedicadas (P3) ou terem alcançado progressão na carreira em pouco espaço de tempo (P4). Já no segundo caso, P2 e também P3 relataram que buscavam ajuda em momentos de necessidade da rotina de trabalho com outros professores, devido à experiência na docência (P2 e P3) e inspetores e estagiária sobre o funcionamento da escola (P2). É interessante notar na resposta de P1 a questão da hierarquia escolar e os graus de influência de cada um dos profissionais citados, indicando uma relação mais horizontal.

Evidencia-se, assim, a importância do coletivo escolar no processo de inserção das professoras iniciantes na docência, demonstrando que os aspectos da aprendizagem da profissão estão também intrinsecamente relacionados com a socialização. Além disso, a dimensão articuladora da função do CP incide em fazer com que o coletivo escolar trabalhe de forma coerente, o que auxilia o iniciante no enfrentamento das dificuldades da profissão.

Nesta seção, apuramos, entre os achados mais representativos, que as iniciantes entrevistadas passaram por dificuldades “comuns” do início da profissão, mas também experienciaram momentos peculiares devido às mudanças na dinâmica do trabalho pedagógico que estavam aprendendo a realizar, ocasionadas pelo ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia de COVID-19. As CPs demonstraram compreender uma das facetas primordiais da função: a de mediador. Contudo, ao relatarem suas atividades cotidianas, percebeu-se a dedicação a tarefas que não são próprias da função e que sugam o tempo que deveriam dedicar efetivamente ao acompanhamento pedagógico e à formação dos professores.

Um ponto que sobressaiu em quase todos os aspectos ressaltados foi relacionamento interpessoal que interfere na dinâmica de socialização profissional, permeado de conflitos que envolvem, muitas vezes, as próprias CPs. Essa ocorrência nos leva a refletir se a função articuladora do trabalho da coordenação pedagógica está, de fato, sendo exercida a fim de favorecer o trabalho pedagógico e processo de ensino e aprendizagem.

4.2. Práticas de acolhimento, acompanhamento e formação continuada

Neste eixo foram agrupadas as análises decorrentes das respostas às questões do segundo bloco da entrevista, denominado “Práticas de acolhimento e de formação continuada dos iniciantes exercidas pelos coordenadores pedagógicos”. As questões desse bloco enfocaram explicitamente a dimensão do acompanhamento dos iniciantes e da formação continuada em serviço recebidos durante o período de inserção na docência. Pretendeu-se, neste eixo, verificar a existência de estratégias de recepção, acompanhamento e apoio aos docentes em início de carreira elaboradas e praticadas pelas CPs e caracterizá-las, bem como a natureza da formação continuada desenvolvida com o iniciante. Da mesma maneira, propomo-nos a analisar como essas práticas colaboram com o processo de inserção na profissão.

a) Práticas de acolhimento e acompanhamento dos iniciantes por parte da coordenação pedagógica

Como temos discutido ao longo deste trabalho, os primeiros anos de exercício da docência constituem o período de tateamento na profissão e é caracterizado pelas etapas de sobrevivência e descoberta. Frequentemente, nesse período ocorre o choque do iniciante com a realidade prática da docência. Por isso, os primeiros anos são decisivos para que o professor se firme ou desista da profissão.

Nesta direção, as experiências iniciais que o professor vivencia ao adentrar o ambiente da escola e suas primeiras interações com a equipe escolar na qual se integrará foram foco dos questionamentos feitos às coordenadoras e às professoras entrevistadas.

Considerando o exposto, as professoras foram questionadas sobre o acolhimento ao chegarem à escola. Das quatro iniciantes, apenas P3 declarou que não se sentiu acolhida. As demais (P1, P2 e P4) declararam que foram bem recebidas pela equipe escolar: P1 e P4 foram acolhidas pelas professoras antigas da escola e P2 pela coordenadora e demais profissionais. Em contrapartida, P3 disse não ter certeza se poderia afirmar que foi acolhida, reconheceu que não esperava esse acolhimento do diretor, mas da equipe docente que compunha o grupo com o qual teria mais proximidade, o que não ocorreu:

Eu acho que os professores [poderiam ter feito mais para me acolher]. Eu não esperei isso do diretor, porque ele não é uma pessoa que tá ali toda hora com você, os professores sim, a coordenadora talvez, mas quem tá sempre ali na sala dos professores, no intervalo, são os professores (P3).

Além disso, P3 declarou que esperava também que o professor que lecionava a mesma disciplina que ela, Matemática, lhe demonstrasse receptividade, o que, igualmente, não aconteceu. Sobre isso, é importante considerarmos que o papel da coordenação pedagógica vai além da formação de professores, sendo também sua tarefa possibilitar e articular o trabalho entre os professores iniciantes e recém-chegados a instituição de ensino e a equipe escolar, no sentido de favorecer o relacionamento interpessoal e o estabelecimento de uma rede de apoio aos iniciantes dentro da escola, o que aparentemente faltou no caso da P3.

É importante também chamar a atenção para a relação dos professores especialistas com a docência, com a própria escola e a equipe escolar. Cabe refletir se devido ao menor período que os docentes de disciplinas específicas permanecem no ambiente escolar, ocorra também um menor cuidado da escola em recebê-lo, numa quase invisibilização de sua existência em função da carga horária reduzida que também acaba por prejudicar seu contato com os colegas de profissão e com a gestão. Em contrapartida, os professores dos anos iniciais permanecem mais tempo com os alunos em sala de aula e também no ambiente da escola, o que favorece o fortalecimento de vínculos e a criação de grupos de apoio.

Ao responderem se percebiam algum tipo diferenciado de acompanhamento de seu trabalho por serem iniciantes na docência, apenas a professora P4 afirmou que sim, na primeira escola em que atuou por parte das professoras experientes, sendo que as demais iniciantes (P1, P2 e P3) não reconheceram qualquer tipo de tratamento específico por serem professoras inexperientes e recém-chegadas na instituição de ensino. Fica explicitado, portanto, que o tratamento diferenciado mencionado por P4 não era planejado, mas dependeu da disposição das colegas experientes em recebê-la no grupo.

Adicionado a isso, P2 salientou a falta de *feedback* da equipe gestora, em especial da sua coordenadora pedagógica, a respeito de seu trabalho em sala de aula. A iniciante assumiu que essa ocorrência a chateava. Enquanto isso, P3 afirmou que se sentia “*tratada com qualquer professor*” e que percebia, inclusive, que os profissionais mais experientes recebiam maior volume de cobranças da gestão.

Em consonância com as descobertas apresentadas, constatou-se pelos relatos das CPs a ausência de orientações específicas de acolhimento e/ou acompanhamento dos professores iniciantes por parte da Secretaria Municipal de Educação. As CPs 2 e 4 salientaram que há

orientações gerais sobre o acompanhamento da equipe docente, mas que não existe especificação sobre os iniciantes. A inexistência de tais orientações da SME supõe uma aparente falta de reconhecimento da importância do período de inserção na docência e esta, por sua vez, se reflete em práticas de acolhimento e acompanhamento isoladas e sem sistematização das profissionais da coordenação pedagógica.

Devido a isso, é perceptível que a dinâmica de receber os professores, iniciantes ou não, na escola não é atribuída especialmente a nenhum profissional, acontecendo de forma aleatória. Subentende-se que caiba ao CP se responsabilizar por essas práticas, no entanto, na ausência de orientações claras sobre quem deve fazer o primeiro contato com o professor na escola, a tarefa é assumida pelo diretor, secretário escolar ou até mesmo por outros professores, como pode ser observado nas falas das docentes:

No primeiro dia que eu fui pra conhecer [a escola], a diretora me recebeu e a coordenadora também (P1).

Quando eu cheguei na escola, não me foi apresentada a escola, todos os espaços, não... Eu fiquei perdida, na verdade. Aí eu que fui tirar todas as dúvidas, fui perguntar, perguntar e perguntar. Então não me foi falado assim “Olha, vamos, vamos te receber!”. Não, eu fui atrás [...]. e na época ainda estava terminando as férias, então não tinha quase ninguém na escola. Então não tinha motivo pra você falar “Olha estão ocupadas, não dá [pra me recepcionar]!” (P2).

Antes de começar, eu fui e conversei um pouco com o diretor, mas tem coisas na escola que, sinceramente, eu nem conheci ainda (P3).

No primeiro dia quando eu fui na remoção, eu já fui lá levar o meu papel. Nesse dia mesmo a direção já me levou conhecer toda a escola, conhecer a minha sala, o meu armário, tudo (P4).

Enquanto P1, P3 e P4 fizeram seu primeiro contato na escola em que ingressariam com os profissionais da gestão e/ou da coordenação, P2 relatou que, apesar da presença da coordenadora na escola no momento em que se apresentou, não houve iniciativa da profissional para recebê-la e orientá-la. Sobre isso, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 268) pontuam que ações formativas simples para inserção dos docentes na escola como “ambientá-los ao regime da escola e às diretrizes que regem o funcionamento dessa instituição, pô-los a par da cultura escolar”, entre outras atitudes minimizariam os impasses da entrada do professor naquela realidade escolar, mas infelizmente, P2 e P3 careceram do mínimo esperado.

No caso de P3, é importante salientar que a CP responsável por coordenar a equipe docente do Ensino Fundamental 2 de sua escola ainda não havia assumido a função e, por isso, o ano letivo foi iniciado sem a presença dessa profissional, o que justifica o fato da professora não ter sido recebida por ela. Contudo, ao contrário de P4 que foi recebida apenas pela vice-diretora, mas foi bem orientada, P3 não recebeu orientações iniciais anteriores ao ingresso na sala de aula:

Quando eu cheguei na escola eu sabia que pelo menos essas duas pessoas eu conhecia. Mas eu não fazia ideia de pra quem eu pediria ajuda se eu precisasse. Aí no primeiro dia eu já cheguei e já fui direto pra sala, então muita coisa eu fui aprendendo nos intervalos. E comecei a conversar com alguns professores e tirava dúvida (P3).

Eu falei pra vice que eu tava bem nervosa, apreensiva, não sabia o que esperar e tal. E ela foi muito parceira, porque tava todo mundo de férias e só a vice tava na escola (P4).

As situações apresentadas por P2 e P3 descaracterizam o processo de acolhimento do iniciante, o que desfavorece a socialização, a aprendizagem da docência e o desenvolvimento dos seus saberes necessários. P2, assim como P4, ainda possuía referências anteriores, pois estava em seu segundo ano na docência e já haviam experienciado a relação profissional com a CP das escolas anteriores em que atuaram. Contudo, P3 estava no momento imediato de seu ingresso e, por ter sido recebida pelo diretor e não ter sido sequer apresentada à CP, não fazia ideia de a quem recorrer em caso de necessidade ou dificuldade, conforme verbalizou. Outro fator alarmante relacionado à experiência de P3 refere-se ao seu primeiro dia de trabalho, no qual chegou e, em suas palavras, foi *direto para a sala de aula* sem nenhuma orientação prévia.

É interessante observar na fala de P2 a diferença com que foi recebida nas duas escolas em que atuou e atua, pois a CP, em sua primeira experiência de inserção, havia preparado o ambiente para recebê-la preocupando-se com o processo de adaptação tanto da própria iniciante, como dos alunos, considerando que o ingresso de P2 ocorreu durante o andamento do ano letivo:

Aí chegando na escola [a primeira em que atuei], tinha um professor já dentro da sala de aula, um professor substituto que estava me esperando. Por que? A coordenadora pediu pra ele ficar lá pra me apresentar aos alunos, pra me dar algumas dicas e pra mim foi o que me salvou. Os primeiros dias foram de certeza de que aquele era o meu lugar, de que a sala de aula é o lugar da P2 (P2).

Há diferenças também nos sentimentos gerados na professora a partir das duas situações distintas. Quando sua recepção foi planejada pela CP que designou um professor que já vivenciava a rotina da escola para que pudesse orientá-la dentro da sala de aula e auxiliá-la no período de adaptação, sentiu-se confiante e realizada. Já em sua segunda experiência, quando chegou à escola da CP2 e não houve atenção à sua chegada, sentiu-se “perdida”.

Toda essa problemática da falta de sistematização e valorização do momento de acolhida do iniciante se avoluma com a precária comunicação entre equipe gestora e SME: as CPs nem sempre são informadas sobre a chegada de professores iniciantes em sua escola. Este fato aparece no relato da coordenadora entrevistada da escola C:

Quando eu assumi a coordenação, a P3 já veio me procurando. Aí que eu descobri que ela era iniciante. Eu não sabia, eu achei somente que ela estava ingressando na prefeitura esse ano (CP3).

Diante das situações expostas até aqui, evidencia-se a premissa de que o profissional da coordenação necessita conhecer suas atribuições para que haja comprometimento com as tarefas que lhe são designadas. Dentre suas atribuições está a organização do trabalho coletivo e articulado da equipe escolar, incluindo todos os profissionais que atuam na instituição de ensino, com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a recepção do professor iniciante com ações que promovam sua inserção efetiva no ambiente escolar e no grupo profissional é parte importante da articulação da equipe docente. Assim sendo, o CP é a figura mais adequada para organizar essas ações e pode, inclusive, orientar um professor experiente a realizar a tarefa de acompanhar o iniciante em seus primeiros dias ou semanas, além de estruturar as orientações iniciais de forma clara e estar preparado para lidar com a insegurança e as dúvidas que surgirão no iniciante no decorrer do seu trabalho. Nessa tarefa, também cabe parte à SME, principalmente por ser uma rede pequena.

Além disso, a declaração de CP3 nos leva a outra reflexão mais profunda: como o CP pode planejar intervenções apropriadas e ações formativas para desenvolver com um grupo de professores sem que, ao menos, os conheça? Como ele pode levar em conta as potencialidades e dificuldades de seu grupo docente, se desconhece sua trajetória profissional?

Ao voltarmos nosso olhar para os discursos das coordenadoras pedagógicas, ocorre a elucidação das experiências relatadas pelas iniciantes. Enquanto CP3 reconhece a urgência em

se modificar a forma de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes na escola, CP1 ressalta que “*é uma necessidade que não tem como você não fazer, porque se não fizer isso esse professor vai ficar perdido*” e a CP2 pensa que essa prática deve ser “*uma coisa simples, nada além disso, nada muito elaborado*” demonstrando, assim, não reconhecer a importância do momento de iniciação na carreira. Em suma, as práticas das CPs são:

Eu costumo ficar acompanhando esse professor durante a primeira semana pra saber todo o processo, o que eu preciso orientar, o que preciso intervir (CP1).

Tem uma prática simples de apoio: ele é recebido, é orientado, e a gente se coloca à disposição do professor [...]. Mais nesse sentido, não tem muita coisa pra oferecer pro professor, não sei. É uma coisa meio que automática, é natural que aconteça (CP2).

Eu não consegui fazer isso, porque o ano letivo já tava acontecendo [quando assumi a função]. É uma coisa que eu sempre comentei sobre isso, que chegam numa escola grande como essa, geralmente no primeiro dia do ano letivo que a gente faz aquela reunião de planejamento. Todo mundo na sala e aí passa todas as orientações pra todo mundo e não tem aquele momento pra sentar junto com os iniciantes e explicar “olha, nossa escola funciona assim, a gente precisa fazer isso” (CP3).

Sempre quando ele chega no primeiro dia, a primeira coisa a gente conversa [...], explica tudo certinho como funciona a dinâmica da escola com todos os horários [...]. Daí já entrega todo o material deles, o livro integrado, entrega a caderneta, o caderno de registro, a gente acaba até fazendo um caderno bonitinho, sabe pra eles. Conversa bastante [...]. Tento acolher da melhor forma possível (CP4).

De acordo com as respostas é possível observar as distintas posições de CP1, CP3 e CP4 face à CP2 que reconhece que não foi possível efetivar as práticas de recepção dos iniciantes em sua escola, pois assumiu a função quando o ano letivo já havia se iniciado há mais de um mês, mas ressaltou a importância do planejamento de ações desse tipo. Da mesma maneira, CP1 demonstrou que embasa suas ações no processo de observação dos iniciantes em suas primeiras semanas de atuação, para daí planejar práticas que sejam efetivas no sentido de situar os profissionais na docência e CP4 procura “*tentar acolher da melhor forma possível*” explicando aspectos principais do trabalho e da organização da escola, colocando-se à disposição para conversar.

CP2, por sua vez, parece não partilhar de tais preocupações com o iniciante ao declarar que “*não há muita coisa pra oferecer ao professor*” recém inserido na docência, além de dizer que o momento de recepção e acompanhamento desse profissional acontece de forma *automática* e *natural*, ou seja, o mesmo que dizer que não é planejado ou pensado. Podemos

considerar esta ocorrência como um indicativo de que, embora os estudos sobre inserção na docência tenham avançado no campo acadêmico, não tem eco nas redes de ensino. Desta forma, se mobilizam frágeis ações individuais de acompanhamento (no caso das CPs) que não são acompanhadas de políticas institucionais.

O posicionamento de CP2 corrobora os resultados das investigações encontradas durante o levantamento bibliográfico, sendo que, sobre a atuação da coordenação pedagógica especificamente com o iniciante, Mollica (2014) e Carmo (2017) constataram que o CP não tinha clareza sobre quais atividades de acolhimento eram necessárias desenvolver e nem de quais formas deveriam ocorrer junto aos docentes em início de carreira. Na pesquisa de Carmo (2017), nenhum dos coordenadores entrevistados mencionou qualquer tipo de ação a ser realizada com esse grupo específico de professores.

Quanto a natureza das orientações que as iniciantes receberam assim que chegaram nas suas respectivas escolas, as informações reunidas durante as entrevistas foram sintetizadas no Quadro 11:

Quadro 11 – Orientações iniciais compartilhadas com as iniciantes nos primeiros momentos na escola

| Segundo os relatos das: | |
|---|---|
| Professoras Iniciantes | Coordenadoras Pedagógicas |
| P1: Assim que chegou à escola, antes do período de aulas, foi levada para conhecer o ambiente físico da escola e apresentada aos projetos pedagógicos lá desenvolvidos. No primeiro HTPC ¹² recebeu orientações sobre horários, caderno de registro e avaliação diagnóstica. | CP1: Durante a primeira semana costuma orientar os iniciantes ou professores novos na escola sobre a organização do caderno de registro, horários, procedimentos de rotina da escola. |
| P2: Não recebeu orientações quando foi conhecer a escola, nem após o início das aulas, partindo sempre de sua iniciativa esclarecer dúvidas e buscar informações. No primeiro HTPC foi passado recados gerais para o grupo escolar. | CP2: Apresenta regras de funcionamento da escola e horários, mas o professor deve procurar buscar ajuda quando sentir necessidade |
| P3: Não soube dizer sobre as orientações recebidas quando foi se apresentar na escola. No primeiro HTPC, recebeu orientações sobre procedimentos de organização da escola (xérox, localização do armário individual), calendário de atividades e provas. | CP3: Pretende dar atenção individualizada aos iniciantes e orientações didático-pedagógicas. |
| P4: Em seu primeiro momento na escola foi levada a conhecer o prédio e seus ambientes, armários, horários. No primeiro HTPC foi orientada sobre procedimentos de preenchimento da caderneta. | CP4: No primeiro contato com os iniciantes apresenta a dinâmica da escola, explicando seus pormenores como horários, plano de aula, preenchimento de caderneta e caderno de registro. Também apresenta o ambiente físico da escola. |

¹² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

Elaborado pela autora.

Conforme pode ser observado nas informações apresentadas no Quadro 11, as professoras P1, P3 e P4 receberam orientações pontuais sobre procedimentos didático-pedagógicos e organizacionais durante os momentos de apresentação inicial na instituição de ensino e também nos HTPCs iniciais dos quais participaram.

O relato das iniciantes P1 e P4 foram corroborados pelas suas respectivas coordenadoras, a CP1 e a CP4. Já CP2 descreve ações que não foram reconhecidas pela P2, enquanto que CP3 assume não ter conseguido efetivar suas intenções de práticas de recepção e acolhimento dos iniciantes, devido ao fato de que assumiu a função após o início das aulas. Além disso, CP3 fez interessantes observações a respeito da relação entre formação inicial e preparo prático para a docência, mesmo em questões que parecem ser simples como o preenchimento de diários:

E eu acho que isso também é uma coisa que deveria, eu precisaria fazer com eles quando chegassem: as cadernetas [...], porque essas coisas a gente não tem na graduação, de como preencher uma caderneta (CP3).

A fala da CP3 transparece uma análise, ainda que incipiente, sobre a relação entre a formação inicial e a continuada em serviço quando menciona o preenchimento das cadernetas como um saber a ser adquirido durante o exercício da profissão. A professora P3 também levanta essa questão:

Não sei se isso é obrigação de ninguém, mas é estranho porque quando você tá na faculdade você não é preparada pra isso, muitas vezes, pelo menos no meu curso. A gente tinha as aulas de estágio, as aulas de prática, só que nunca peguei um diário durante a licenciatura. Então, não sei até que ponto isso é um pouco de falha lá do curso ou se é da escola, porque parece que elas não se conversam, você sai de lá sabendo matemática, você chega na escola e tem que saber coisas que não sabia (P3).

O testemunho de P3 chama a atenção para a formação inicial nos cursos de licenciatura de áreas específicas do conhecimento e escancara o distanciamento entre o ensino da Didática e os conhecimentos de natureza específica ao pontuar que “*você sai de lá sabendo matemática, você chega na escola e tem que saber coisas que não sabia*”. Essa situação é alarmante ao passo que, nos cursos de Pedagogia, constata-se a valorização das reflexões teóricas em detrimento do preparo prático para a docência e nas demais licenciaturas ocorre a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a pedagógica (CRUZ et al,

2022). Adicionada às fragilidades da formação, as peculiaridades da entrada de professores especialistas na profissão, compostas por jornada de trabalho fragmentada e com carga horária destinada ao trabalho pedagógico e de formação reduzida, aumentam as dificuldades desses docentes no processo de aprendizagem da docência.

Além disso, as reflexões de CP3 e P3 também levantam a necessidade de se discutir os limites da formação inicial. Saberes e práticas específicas como as relacionadas ao preenchimento de cadernos de registro e cadernetas, também chamados de diário de classe, são imprecisos, uma vez que os procedimentos de preenchimento diferem entre instituições escolares. Por conseguinte, esse tipo de conhecimento constitui o que Tardif (2002) denomina de saberes da experiência profissional, ou seja, os saberes desenvolvidos pelo professor no exercício da docência e que são fundados no trabalho cotidiano, tendo como referência as situações vividas.

Dessa forma, podemos conjecturar que esse rol de ações que constitui os saberes da experiência não faz parte dos saberes da formação profissional e só serão adquiridos após a iniciação na carreira, pois também fazem parte da cultura escolar específica de cada instituição, sendo aprendida pelo professor por meio da socialização profissional, mas ainda assim, por meio de práticas não planejadas

Assim, é urgente que se reconheça a importância do momento de iniciação na docência, pois saberes que para alguns profissionais podem representar meras regras a serem passadas aos iniciantes, na verdade ajuda a delinear os saberes da experiência profissional e começam a ser aprendidos já no momento em que o professor adentra a instituição escolar, caracterizando, portanto, um elemento da formação continuada. Frente às constatações realizadas a respeito das práticas de recepção e acolhimento dos CPs junto aos iniciantes, é necessário considerar que:

O iniciante necessita do acolhimento não somente no que tange à sua integração ao corpo docente, mas também no que se refere à apresentação do funcionamento geral da escola, ao diálogo sobre o conteúdo a ser desenvolvido, ao trabalho na sala de aula e à participação no planejamento das atividades (MOLLICA, 2014, p.112).

De acordo com o excerto, é possível concluirmos que as ações das CPs entrevistadas condizem em parte com as considerações de Mollica, no entanto falta o planejamento e a sistematização de tais práticas, assim como a clareza de quais profissionais devem ser encarregados de efetivá-las.

É preciso salientar, contudo, que a acolhida e recepção do iniciante realizadas de forma adequada, não garantem que ele não passará pelo choque com o real, mas pode minimizar este processo, o que forja a necessidade de existir o acompanhamento desse professor a longo prazo. Sobre isso, como observado ainda nas informações do Quadro 12, a professora P3 não soube detalhar quais informações lhe foram passadas quando foi se apresentar na escola, somente lembrou-se das orientações do HTPC. Segundo seu relato:

Antes de eu começar eu fui e conversei um pouco com o diretor, mas tem coisa na escola que, sinceramente, eu nem conheci ainda de lugar da escola [...] (P3).

Apesar de P3 declarar que foi recebida pelo diretor antes do início das aulas, confessou que as informações que recebeu não foram suficientes para suprir as necessidades que tinha e que, inclusive, há ambientes da escola que desconhece até hoje¹³, considerando a implementação do ensino remoto devido a pandemia e, por isso a descontinuação do trabalho presencial. Além disso, a professora ainda relatou o processo pesadoso de aprendizagem da cultura e rotina da instituição escolar:

Por exemplo, o xérox, eu acho que isso do xérox foi apresentado no primeiro HTPC também, xérox, dia de xérox, como que funcionava, que você tinha que deixar no envelope, cada um ia ter um envelope, aí cada um ganha uma caixa pra guardar as coisas em cima do armário, e cada um tem o seu armário. Mas ainda assim, mesmo recebendo essas informações, eu ficava super confusa. Quando eu precisava de giz, uma vez eu perguntei “onde que eu acho giz?”. Eu achava que tinha uma caixa ali ou que eu pedia na coordenação [...], mas só depois que eu fui descobrir que tinha um caderno lá que eu deixava o que eu ia precisar (P3).

O relato de P3 evidencia que apenas receber informações e orientações pontuais em um dia específico não é suficiente para que o iniciante se situe na escola, tanto em relação aos aspectos burocráticos – como, por exemplo, relacionados ao preenchimento de documentos e procedimentos de solicitação de materiais e xérox – quanto pedagógicos de seu trabalho. Para isto, é necessário que haja o acompanhamento desse docente que pode ser conduzido por seus pares desde que tenham sido previamente orientados no trato com o iniciante. Todas as situações advindas da falta de acompanhamento causam sentimentos de frustração e desamparo no docente, que pode fazer com que o professor desanime com a profissão antes mesmo de começar a gozar de suas satisfações.

¹³ Segundo semestre do ano letivo de 2020.

Ainda a respeito da interação entre CP e iniciante, é interessante observar que CP1, CP3 e CP4 demonstraram buscar os professores numa tentativa de acompanhamento dos iniciantes, fazendo-se presentes e colocando-se a disposição para esclarecer dúvidas:

Eu me atento pra essas situações diferenciadas [...], porque as professoras em si, às vezes, têm vergonha de chegar em você. Dependendo da situação o professor vê assim “ah, eu tenho a obrigação de saber disso”. É uma dinâmica o dia todo que você tá ali (CP1).

[...] Eu tento, pelo menos, dar essa atenção diferenciada para ela [iniciante]. Me manter por perto para ela olhar e ter uma segurança de que tem alguém ali perto pra apoiar se ela precisar (CP3).

Você tem um olhar mais cuidadoso, vou lá sempre na sala pra perguntar se tá tudo certo, se tá precisando de ajuda em alguma coisa. Sempre to ali conversando com elas pra ver se elas estão precisando de alguma coisa, se elas têm dúvida sobre alguma coisa [...]. Porque a gente não sabe se, às vezes, por vergonha ou insegurança, que eu já vi algumas vezes, se elas não querem chegar na gente, porque não sabe dar uma aula e acha que a gente vai levar pra um outro caminho (CP4).

Assim, as coordenadoras não esperam que as iniciantes as procurem quando há necessidade, mas dizem mostrar-se atentas ao surgimento de situações que podem gerar dúvidas e ansiedade nas profissionais, demonstrando abertura e disponibilidade ao diálogo. CP1 e CP4 pontuaram a existência, frequentemente, de “vergonha” por parte das iniciantes de assumirem que não dominam determinado conhecimento pedagógico ou didático, o que pode influenciar na comunicação com a coordenação por medo de serem julgadas. Daí a importância de a CP manter um canal aberto com os professores e transmitir segurança e apoio, principalmente durante o período de iniciação e adaptação do profissional à instituição de ensino. Ademais, conforme Silva (2017, p. 110), “um acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica pode contribuir para a superação das dificuldades próprias desta fase”, tendo em vista a dimensão mediadora do trabalho da coordenação.

A CP2, em contrapartida, quando questionada sobre a realização do acompanhamento dos iniciantes, respondeu que preza pela liberdade do professor:

Eu gosto de deixar o professor bastante à vontade, não gosto de pressionar. Não fico em cima pegando no pé. Então eu acho que o professor tem que ter liberdade e não receio pra falar comigo [...]. É natural. Quando acontece é de forma natural (CP2).

Esse comportamento de deixar o professor “livre”, no entanto, não parece passar a mensagem correta aos docentes, sendo que a P2 afirmou não sentir abertura ou receptividade para discutir situações problemáticas do cotidiano escolar com a coordenadora:

Se eu pudesse dar uma sugestão sobre isso, mas é complicado porque eu nem sei como dar sugestão, como falar, como chegar (P2).

Tudo isso nos leva a pensar sobre a importância da comunicação assertiva entre coordenação pedagógica e equipe docente, principalmente na relação com os iniciantes que ainda não desenvolveram um relacionamento sólido com os profissionais da escola e possuem muitas dúvidas, incertezas e inseguranças sobre o processo de ensino e aprendizagem, o perfil dos alunos e a cultura escolar.

Entretanto, mesmo diante de todo o exposto, a coordenadora CP2 declarou que sua atuação junto ao professor iniciante se difere da destinada aos demais professores que coordena. Para a profissional:

Tem essa diferença no sentido de acompanhar mesmo o planejamento do professor, dar uma passada, uma olhadinha na sala de aula [...]. Eu acho que os outros professores já estão no automático, os outros, os mais velhos que já estão aqui há alguns anos, já estão tudo socializado. É tudo no automático, as coisas vão acontecendo naturalmente. Já com o novo, às vezes, é novo aqui na escola, mas já tem experiência, outros não. Outros são novos também de sala de aula, de ficar perante o aluno. Então ele precisa do suporte, muitas vezes não tem aquela experiência de falar coisas pro aluno que não sejam mal interpretadas. Às vezes, ele fala coisas que depois a criança vai chegar na família e é mal interpretado. Então, tem que tomar cuidado e ele tem que aprender isso, tem que aprender a se portar na frente do aluno (CP2).

No entanto, ao analisarmos suas colocações, é possível observar que a preocupação da CP2 se baseia mais nos problemas que o iniciante pode causar devido a sua inexperiência, do que genuinamente na aprendizagem da docência e da socialização profissional, além de indicar para a naturalização da experiência. Essa preocupação está presente, também, no discurso de CP4:

[Eu digo] “Podem me perguntar, eu sempre tô aqui”. Então eu tento manter eles bastante confortável pra trazer eles pra mim [...]. Eu sinto que elas confiam em mim e é isso mesmo que eu quero, porque eu sei que se acontecer alguma coisa elas vão vir falar pra mim. Se tiverem dúvida vão vir comigo, pra depois não fazerem alguma coisa incerta e dar problema lá na frente.

É necessário, portanto, validar as preocupações das CPs no sentido de evitar conflitos e situações problemáticas no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Contudo, é importante que as profissionais sempre se mantenham comprometidas com o desenvolvimento profissional dos professores, especialmente, dos iniciantes. No entanto, outra preocupação de CP4 deve ser valorizada: o cuidado em tentar fazer, intencionalmente, com que as iniciantes se sintam confortáveis e tenham confiança nela. Sobre isso, Zumpano e Almeida (2012) asseveram que:

Esse laço de parceria se constrói por meio de vínculos de confiança e intencionalidade [...]. Devido ao fato de o coordenador exercer uma função na qual as relações interpessoais preponderam, pode-se afirmar que também é um profissional das relações, pois precisa estar próximo, trocar experiências, ser um aliado dos professores que estão sob seus cuidados profissionais (p. 30-31).

A realidade do trabalho remoto promovido pela pandemia de COVID-19 que vivenciamos, inevitavelmente, também foi levantada durante as entrevistas. A esse respeito, P3 e P4 ressaltaram, de forma surpreendente, que o trabalho a distância favoreceu a aproximação com os pares:

Mas eu acho que mais agora, durante a pandemia, que eu consegui me aproximar de mais alguns [professores] por causa de dúvidas. Todo mundo com dúvida e a gente acaba pedindo socorro um pro outro e perguntando as coisas. Eu acho que talvez se eu voltasse hoje pra escola eu teria muito mais companhia do que eu tinha no começo (P3).

A gente ficou bem próxima nesse período de pandemia, porque a gente usou o grupo [de WhatsApp] pra falar de tudo: compartilhar o que a gente ia fazer, lembrancinha, o que a gente ia entregar ou não (P4).

As declarações das iniciantes nos levam a considerações interessantes, a primeira relaciona-se com a responsabilidade da coordenação pedagógica de articular a socialização do iniciante. Apesar de considerarmos que cabe ao CP “realizar a socialização do professor iniciante com os demais pares da escola, pois muitas vezes o professor iniciante não conhece os colegas profissionais e tem dificuldade de se inserir num grupo” (SILVA, 2017, p. 100), é indiscutível que esse estreitamento dos vínculos entre os docentes, algumas vezes, foge da percepção das CPs, o que é evidenciado pela perspectiva de CP4 a respeito da socialização profissional docente em tempos de ensino remoto:

Agora tá um pouco complicado, porque elas [as professoras] só se veem durante cinco minutos na hora que chega, cinco minutos no intervalo, mas muitas vezes algumas professoras nem saem da sala, e depois vão embora (CP4).

De acordo com o relato da coordenadora pedagógica da escola 4, ela associa a socialização profissional estritamente à interação presencial entre as docentes e, na impossibilidade do contato presencial, há dificuldade para a criação de situações que favoreçam essa socialização.

Enfocando o aspecto da socialização inerente às relações estabelecidas entre a equipe escolar, além de serem questionadas sobre como foram recebidas e quais orientações receberam assim que chegaram à escola, as iniciantes também foram indagadas a respeito da forma como foram inseridas no grupo de professores na escola.

Sobre isso, P2 e P3 descreveram que a apresentação dos iniciantes aos demais professores em suas escolas ocorreu durante o primeiro HTPC do ano, no qual deviam se apresentar falando seus nomes e para qual turma e/ou disciplina iriam lecionar. As duas professoras demonstraram ter ressalvas quanto as experiências que tiveram:

Eu acho que seria interessante, além de falar o nome “ah sou professora tal e tal”, mais que isso, criar algumas dinâmicas em grupo [...]. Se nós vemos o relato de um professor que já está [na escola], aquele relato mexe comigo, isso vai ficar em mim e não só aquela formalidade de apresentação. Porque, pra mim, fica muito mecânico só a apresentação (P2).

No primeiro HTPC, o diretor falou dos professores novos que tinha, então a gente foi apresentado e a gente se apresentou, mas foi coisa super rápida. Os professores novos na escola. Mas isso foi pros professores, mas foi uma coisa bem simples mesmo (P3).

Apesar de ter ressalvas sobre sua experiência de inserção no grupo docente, as professoras foram formalmente apresentadas ao grupo. Essa situação, contudo, não foi reconhecida por elas como uma atividade de recepção, talvez, devido ao fato explicitado por P2 de a atividade de apresentação não ter possibilitado uma interação entre os pares, a fim de estabelecerem um primeiro vínculo.

Novamente, emergiram as particularidades da condição de ingresso de P3, professora dos anos finais, que se complicou ainda mais quando ela detalhou a chegada à sala de aula, de fato:

Eu não fui apresentada pros alunos, só fui apresentada pros meus ali mesmo quando eu entrei na sala por mim mesma quando entrei na sala. Não lembro

de ninguém ter entrado comigo e ter falado “ah essa é a professora de matemática”. No primeiro dia não, eu entrei sozinha mesmo.

Obviamente, a falta de acompanhamento e apoio aos professores durante o período de adaptação no ambiente de trabalho e inserção na docência é fator que influencia diretamente no exercício da profissão. Essa problemática parece se avolumar quando o iniciante é professor de disciplinas específicas, como o caso de P3, que conta com uma quantidade menor de horas de trabalho pedagógico na escola e também menos tempo em sala com os alunos, o que dificulta a socialização com os pares e a aprendizagem prática da docência. A experiência de P3, infelizmente, não é exceção entre os docentes iniciantes, sendo assinalada por Cruz et al (2022, p. 154):

Sobre o momento de chegada à escola, prevalece a constatação de que a inserção profissional não tem sido pensada de maneira acolhedora pelas instituições de ensino que indicam de imediato aos/as professores/as suas turmas e salas, sem que haja uma breve apresentação sobre a instituição, o conteúdo e os/as alunos/as que dela fazem parte.

Tampouco se deve à ausência da coordenadora no período inicial do ano letivo, pois a professora P3 ainda pontuou:

Tudo que fui aprendendo, foi porque eu corri atrás. Isso é uma coisa que muitos professores também falaram que aconteceu com eles. De chegar e ter que aprender perguntando, porque dá impressão que eles assumem que você já sabe tudo.

Adicionado a todos os obstáculos que o professor novo tem que superar em seu ingresso na profissão, como a passagem do papel de estudante para o de professor, a adaptação a um novo contexto desconhecido de trabalho, conhecer o ambiente físico e a cultura escolar, esse professor não conta com muita atenção. Muitas vezes sequer sabe a quem recorrer em caso de dúvida ou para resolver problemas do cotidiano da sala de aula. Vale ressaltar que as situações vivenciadas pela P3 evidenciam também as especificidades do trabalho do professor dos anos finais da Educação Básica, que normalmente, já é mais fragmentado, isolado, menos identitário.

Faz-se urgente, diante de todo o exposto, que as instâncias superiores voltem sua atenção à condição do iniciante no período de ingresso na carreira e planejem práticas de acompanhamento sistematizado desses profissionais, considerando que as condições de ingresso na docência influenciam diretamente a atuação do professor e, conseqüentemente, o

processo de ensino e aprendizagem que se traduzirão no sucesso ou fracasso escolar individual ou coletivo.

b) Organização e estrutura da formação continuada em serviço na rede municipal de ensino e especificidades dos processos formativos

Neste tópico estão caracterizados os processos formativos institucionais realizados na rede municipal de ensino pesquisada quanto à organização dentro da jornada de trabalho dos professores e estrutura dos momentos formativos. As informações apresentadas aqui foram baseadas no Estatuto do Magistério da rede, bem como nas declarações das professoras entrevistadas.

Dada a situação específica desta rede de ensino, convém apresentarmos a estrutura que compõe a jornada de trabalho dos profissionais da educação básica para desenharmos o panorama em que a formação continuada em serviço se encaixa:

Quadro 12 – Organização da jornada de trabalho na rede municipal de ensino

| Etapa de ensino | Carga horária semanal | | | | | Horas cumpridas na semana |
|----------------------|-----------------------|---------------------|---------|----------|--------------|---------------------------|
| | Sala de aula | Formação Pedagógica | | | Horas Livres | |
| | | HTPC | HTPI | Formação | | |
| Educação Infantil | 20 horas/aula | 2 horas | 1 hora | 3 horas | 2 horas | 28 horas |
| Ensino Fundamental 1 | 25 horas/aula | 2 horas | 3 horas | 3 horas | 2 horas | 35 horas |
| Ensino Fundamental 2 | 24 horas/aula* | 2 horas | 2 horas | 3 horas | 2 horas | 33 horas |

Elaborado pela autora.

* Jornada básica considerando a disciplina de Matemática lecionada por P3. A quantidade de horas/aula do E.F.2 varia dependendo da disciplina.

Conforme o Quadro 12, a carga horária em sala de aula constitui a maior parte da jornada do professorado (dois terços, aproximadamente). Segundo o Estatuto do Magistério municipal, além das duas horas destinadas semanalmente ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na escola e outras duas Horas Livres destinadas ao trabalho pedagógico do professor em horário e local da sua escolha, há também o Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) no qual os professores devem se dedicar ao “atendimento de pais e alunos, ao trabalho pedagógico e ao aperfeiçoamento profissional”. Tarefas de planejamento, elaboração e correção de atividades e provas e produção de materiais pedagógicos devem ser realizadas durante as Horas Livres remuneradas. Todas as horas de trabalho extraclasse

ocorrem durante o contraturno dos professores – exceto o HTPC que acontece no período noturno.

Além dos momentos especificados, a rede ainda destina três horas semanais da carga horária de trabalho do professor especificamente à formação continuada que pode ocupar, também, os espaços do HTPI e do HTPC.

Neste sentido, primeiramente, é necessário pontuar que os professores iniciantes não contam com processos formativos voltados estritamente as suas especificidades, assim como pontuado por CP3, “*na verdade, a formação continuada é igual para todos*”.

Nessa conjuntura, diante dos relatos das iniciantes e das coordenadoras, pode-se dizer que há dois tipos de formação desenvolvidas no âmbito da rede de ensino. Todas as CPs salientaram que uma delas é a formação oferecida pela SME em parceria com o Sistema Aprende Brasil do Grupo Positivo que é a empresa responsável pelo sistema apostilado utilizado na rede e a outra é a formação continuada realizada na escola durante o horário de trabalho:

A formação continuada, pra nós daqui da prefeitura, existe uma parceria com o Positivo. Quinzenalmente, os professores recebem formação. Quando isso não ocorre a gente procura desenvolver o estudo de algum livro aqui na escola mesmo nos horários de HTP (CP2).

Eles [os docentes] têm a formação continuada que é fornecida pela SME [...] e tem a formação continuada na escola (CP3).

As formações oferecidas pela SME geralmente acontecem durante as três horas semanais destinadas especificamente ao aprimoramento profissional docente. Porém, podem ocorrer também nos momentos do HTPC, que correspondem a duas horas semanais. Por sua vez, a formação no âmbito da instituição de ensino, é desenvolvida durante esses mesmos momentos. Dessa maneira, a formação continuada dos professores pode ser distribuída em sua jornada de trabalho semanal da seguinte maneira:

- HTPC – formação da SME ou na escola;
- HTPI – formação na escola ou realização de atividades individuais diversas com fins pedagógicos;
- Horário de Formação – formação na escola ou da SME.

Nas semanas em que não ocorre a formação da SME, todos os momentos descritos acima devem ser destinados ao aprimoramento profissional, sendo o HTPI o único momento

em que a coordenação pode liberar o professor para realizar outras tarefas. Entretanto, como veremos adiante, nem sempre acontece desta forma.

Se o HTPC é um dos espaços no qual a formação continuada também é desenvolvida, pressupomos que ele é conduzido primordialmente pelas CPs. Contudo, segundo as declarações das professoras, não é bem assim: as iniciantes relataram que os profissionais que realizam o HTPC em suas escolas, geralmente, é a coordenadora pedagógica junto com o diretor (P1 e P3), somente a coordenadora pedagógica (P2) ou somente a diretora (P4). Já os momentos de formação semanal são realizados exclusivamente pela CP que atua diretamente com a equipe docente. Nesse esquema, segundo as professoras P1 e P3, em suas escolas a condução do HTPC é partilhada entre direção e coordenação pedagógica, contudo, conforme o relato de P1, a divisão é clara em sua escola: a diretora dá conta das atividades burocráticas e comunica informações pontuais durante o momento, já a CP encaminha a parte pedagógica. No caso da escola de P4, a responsável única pelo HTPC é a diretora, porém as atividades ocorridas neste momento são de natureza pedagógica, o que acende uma luz vermelha para a confusão de atribuições entre os profissionais da gestão e da coordenação pedagógica:

[É conduzido] Pela coordenadora e pela diretora também, mas o HTPC é mais pedagógico, né? É pedagógico, né? Mas, às vezes, tem questões administrativas que a direção precisa aproveitar o momento (P1).

É conduzida pela coordenadora (P2).

É bem dividido, na verdade. Tem uma parte que é o diretor, e tem uma parte que é a coordenadora [...]. Eu tenho impressão que quando o diretor abre ele fala mais das coisas por cima e quem fala coisas mais específicas é a coordenadora do Fundamental 2, inclusive (P3).

[É conduzido] Pela direção [...]. É um momento que a gente pode trocar e falar, os HTPCs, é muito importante a gente ter esse momento (P4).

Concordamos que por ser um momento em que todos os professores da instituição de ensino se encontram reunidos, o HTPC é um espaço privilegiado para comunicação de informações e alinhamento de condutas relacionadas a dinâmica organizacional da escola e que esta parte, sim, pode ser realizada pela gestão. Porém, na escola de P4, a direção conduz também a parte pedagógica do HTPC, o que vai no sentido contrário dos ordenamentos legais, segundo os quais, a condução e organização dos momentos de HTPC na escola deve ser partilhada com o coordenador pedagógico, o qual deve colaborar na montagem das pautas, comandar as reuniões e articular os trabalhos entre direção, professores e alunos da instituição de ensino (BOZZINI; FREITAS, 2014). Assim, consideramos que a configuração ideal desse

momento coletivo de trabalho pedagógico e formação seria organizado a partir da parceria entre coordenação e direção.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é considerado um momento privilegiado de constituição do processo formativo do professorado. Foi instituído inicialmente pela Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n.836/97 no contexto da rede estadual paulista e previsto pela LDB 9394/96, sendo alguns de seus objetivos construir e implementar o projeto pedagógico da escola, possibilitar a reflexão sobre a prática docente, promover o intercâmbio de experiências e promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores; e estas deveriam ser planejadas pelo conjunto dos professores, apontando e priorizando os problemas educacionais a serem enfrentados. A garantia deste horário também na Lei do Piso Nacional (Lei 11.738/2008) foi elemento fundamental na profissionalização docente e no reconhecimento da escola como espaço de formação e de planejamento para as atividades pedagógicas.

É possível inferirmos que a rede municipal na qual as participantes desta pesquisa atuam conta com uma estrutura bem organizada voltada ao desenvolvimento e aprimoramento profissional dos seus docentes. Convém, portanto, abordarmos as especificidades da formação continuada oferecida pela SME.

A Secretaria Municipal de Educação atua direta e indiretamente nos processos de formação continuada de seus professores. Sua atuação direta se dá na promoção de cursos de curto e médio prazo, presenciais ou na modalidade EaD, em parceria com a empresa responsável pelo sistema apostilado utilizado no município (Sistema Aprende Brasil, do Grupo Positivo) e, indiretamente, sugerindo aos gestores e coordenadores pedagógicos propostas de formação a partir de palestras por meio de vídeos e *lives*.

Sobre as ações formativas ocorridas em parceria com o Sistema Aprende Brasil, após verificarmos a existência de tal vínculo entre formação continuada e o Grupo Positivo, fomos impelidas a uma breve busca de informações no *site* da instituição.

Segundo consta em sua página virtual, “o Aprende Brasil é um sistema de ensino completo, que oferece um conjunto específico de soluções para a rede de ensino pública: Livro Didático Integrado, Assessoria Pedagógica”, além de plataforma digital de aprendizagem e mecanismos de avaliação de desempenho dos estudantes.

No contexto da educação municipal, a formação continuada dos professores se encaixa no serviço de assessoria pedagógica prestada pela empresa supracitada, segundo a qual oferece cursos de formação e atendimento personalizado para professores.

Sobre os cursos desenvolvidos por meio da parceria descrita entre SME e Grupo Positivo, as docentes entrevistadas relataram três eventos formativos: um curso presencial de longa duração, que ocorreu no decorrer do ano letivo de 2019, um curso presencial de curta duração (três dias) no início do ano letivo de 2020, antes do começo das aulas, e um curso de média duração (algumas semanas) na modalidade EaD desenvolvido ao longo do mesmo ano.

O primeiro evento de formação continuada, citado pelas profissionais, consistiu em encontros quinzenais no qual agrupavam todos os professores da rede por ano de ensino (no caso dos docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental) ou por disciplina ministrada (na situação dos anos finais do Ensino Fundamental). A respeito desse curso que se estendeu ao longo de todo o ano letivo, as professoras P2 e P4 fizeram importantes considerações e explicitaram pontos de vista divergentes:

O ano passado tivemos nossos encontros pra falar da apostila, dos conteúdos. O horário não ajudava, o ambiente, pra mim, era muito desgastante. E a primeira reunião, eu lembro até hoje, eu fui toda animada [dizendo] “nossa, que interessante, vai falar sobre a apostila e tal”. E chegou lá, eu vi os professores cansados, eu já estava cansada depois de um dia de serviço, então não contribuí muito, porque ficou mais cansativo, pra ser algo que contribuísse pra minha formação (P2).

[A formação do] Ano passado [...], o horário deixava a gente muito cansada, mas eu gostei bastante [...]. A gente discutia muito, ela dava muitas dicas, muitas práticas que a gente podia fazer de leitura de tudo. Então eu gostei, achei que foi muito rico o do ano passado. Achei que foi necessário (P4).

O ponto em comum levantado por ambas professoras se referiu a estruturação das formações da SME quanto a organização física e temporal em que esses momentos foram realizados: após o horário letivo de aulas, no período noturno, necessitando de deslocamento das profissionais até o local da formação. É inegável que as condições objetivas sob as quais se deu a realização de tal formação desfavoreceu o processo formativo em si. Porém, as perspectivas das professoras sobre a validação da formação para seu aprimoramento profissional foram contrárias: enquanto P2 afirmou que o curso não contribuiu para sua formação, P4 declarou que, além de ter gostado, o curso foi necessário, definindo-o como “muito rico”. Além disso, outro aspecto citado por P2 nos chamou a atenção quando a docente pontuou que o objetivo da formação seria “falar da apostila, dos conteúdos”. Voltaremos a este ponto mais adiante.

Já o curso de curta duração ocorrido antes do início das aulas parece ter representado uma experiência mais significativa de formação para as docentes:

Eu peguei uma [formação] do começo [do ano], de antes de começar as aulas. Foram três dias, separado por disciplina. Tinha poucos professores de matemática, então foi bem legal, porque a gente conseguia conversar bastante e compartilhar práticas. Pra mim era tudo muito novo, então tudo ajudou. Tudo eu achava um máximo. [Esse foi] o único momento presencial de formação que eu tive que veio a pessoa do Positivo, que era de fora (P3).

Em fevereiro, antes das aulas começarem, [teve o curso] presencial que foi muito legal. A gente fez muita atividade prática, também (P4).

Tanto P3 quanto P4 apreciaram a experiência de formação anterior ao início das aulas. Vale destacar que esta foi a primeira ação formativa da qual P3 participou após ter assumido o cargo de professora. Percebe-se que a abordagem de atividades práticas foi mencionada pelas duas profissionais como ponto positivo da formação, especialmente para P3 que se refere especificamente aos conteúdos matemáticos e às discussões como contributos para a aprendizagem da docência.

No panorama do ano letivo de 2020, no auge da pandemia, foi adotado o ensino remoto na rede municipal e, na impossibilidade de reunir presencialmente a equipe docente da rede, ocorreram formações desenvolvidas na modalidade EaD na plataforma do Sistema Aprende Brasil que enfocou o trabalho pedagógico no ensino híbrido. Sobre essa experiência as iniciantes relataram:

Nós tivemos uma [formação] no início do ano, em abril, já estávamos em aulas remotas. E outra em setembro. Acho que ajudou, por exemplo, essa de setembro o conteúdo era bem interessante (P1).

A última [formação] do ensino híbrido, o conteúdo é rico, o conteúdo é interessante [...], mas foi aplicado como se fosse “ah é uma disciplina que vocês vão estudar pra prova”. Eu fiquei chateadíssima, porque depois da live teve um questionário, então eu tive que voltar na live pra ver exatamente o que ela tava falando pra responder [...]. Então, foi assim pra ter uma nota [...], eu fiquei chateadíssima, não aproveitei muito, vou ser sincera, peguei a ideia geral, mas não consegui adentrar ao fundo no assunto. Mas foi uma tentativa de uma [formação] (P2).

[...] Teve dois períodos online já. Acho que um em abril e agora em setembro. Eu gostei do espaço, apesar das dificuldades, de às vezes você achar que tal atividade não é muito boa, esse tipo de coisa, eu gosto da proposta da formação (P3).

Esse ano a gente fez o curso do Aprende Brasil online [...], no começo da pandemia [...]. Foi bom esse primeiro que a gente fez, só que o segundo eu achei que foi muito rápido, muita coisa e não acrescentou muito (P4).

Conforme as declarações das iniciantes houve dois cursos online, sendo que apenas P1 afirmou ter apreciado o segundo. Para P2 e P4, além do estudo ter sido desenvolvido de forma aligeirada e com grande volume de conteúdo, a proposta didática do curso não foi significativa para o seu desenvolvimento profissional. De igual maneira, P3 salientou que gostou da proposta de formação, apesar de avaliar negativamente as atividades pedagógicas desenvolvidas.

Diante das situações apresentadas, a formação oferecida pela Secretaria Municipal possui grande peso no processo formativo dos docentes. Por este motivo, faz-se oportuno que compreendamos a natureza das atividades nela desenvolvidas. A declaração de CP4 nos dá pistas a respeito da natureza dessa formação:

Que nem a gente aqui com o livro integrado que eles dão toda a formação em cima desse livro integrado, então a formação continuada é muito importante. (CP4).

A fala da coordenadora condiz com a pontuação feita por P2, anteriormente apresentada neste texto, ao dizer que a formação que iria realizar seria para “*falar da apostila, dos conteúdos*”. O que se percebe nas declarações das profissionais é que, na verdade, o que chamam de formação continuada aproxima-se mais de momentos de instrução sobre como trabalhar com a apostila, operacionalizando-a em sala de aula. Esta ação, sem dúvida, também deve fazer parte do processo formativo dos professores, constituindo o que Tardif (2002) denominou de saberes dos programas e materiais didáticos que dizem respeito aos conhecimentos construídos a partir da utilização de ferramentas de trabalho (apostilas) e sua adaptação às tarefas. Porém, ao resumir a formação continuada a apenas o desenvolvimento desse tipo de saber, afasta-a de ser uma formação significativa para o desenvolvimento profissional do corpo docente.

Podemos relacionar essa dinâmica formativa à ausência de queixas das iniciantes (apresentadas no primeiro eixo de análises) sobre os conteúdos a serem ensinados – tópico geralmente pontuado em pesquisas sobre professores em início de carreira –, pois as apostilas prescrevem os conteúdos e as atividades a serem realizadas. Ao mesmo tempo em que pode facilitar o trabalho do professor, a utilização restrita ao livro integrado pode ser uma situação problemática para a aprendizagem da docência que, mesmo no caso dos experientes, ao seguirem os conteúdos e encaminhamentos pedagógicos na íntegra, deixam de refletir sobre a própria prática e seus pressupostos teórico-metodológicos.

Essa situação se agrava, quando estes momentos, que podemos denominar instrucionais ao invés de formativos, e que são organizados de forma maçante e realizados no final da jornada de trabalho do professor, são os únicos oferecidos aos docentes, conforme explicitado pela fala da CP2:

Quinzenalmente, os professores recebem formação. Quando isso não ocorre, a gente procura desenvolver o estudo de algum livro aqui na escola mesmo nos horários de HTP (CP2).

Ou seja, os professores da escola B que são coordenados por CP2 só recebem formação continuada na instituição de ensino, quando não há os momentos oferecidos pela SME. Dessa forma, há uma formação precarizada e permeada de fragilidades quanto aos aspectos didático-pedagógicos, além de não considerar as especificidades de cada grupo da escola ao propor pacotes formativos.

A professora P2 fez importantes considerações a respeito dos cursos de formação oferecidos pela SME. Sobre a seleção dos conteúdos neles trabalhados, a docente destaca a distância dos aspectos práticos do exercício de seu trabalho pedagógico:

Vamos levar em conta que, diante da situação que estamos vivendo, o ensino híbrido vem de encontro. Mas tem tantas outras coisas mais essenciais que poderia trabalhar conosco, por exemplo, na minha questão de professora de primeiro ano: a questão de alfabetização, como realmente nesse tempo eu posso aplicar a alfabetização com meus alunos, porque assim seria palpável para mim [...]. Por outro lado, como temos alunos com dificuldades, alunos com deficiências, isso é descartado. Totalmente. Não existe, deixa de lado, então isso pra mim falta muito. Falta muito mesmo (P2).

A mesma professora, no entanto, sugere um possível caminho para minimizar a problemática por ela apresentada acima: aumentar o grau de participação do professorado na elaboração das propostas de formação:

[...] Deveriam fazer isso antes de impor algo, [perguntar] “Olha, professores, qual que é a maior necessidade de vocês?”, ouvir o professor [...].

Nesta direção, fica explícito que o professorado é colocado à margem da elaboração, condução e discussão sobre os processos formativos que lhe serão ofertados. Essa atitude se afasta, e muito, dos princípios da gestão democrática e participativa que possibilita a relação entre o desenvolvimento profissional e organizacional, na qual “os professores possam tomar

decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projetos de aperfeiçoamento” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 141). Da mesma maneira, convém questionarmos se há ao menos a participação da coordenação pedagógica na proposição de ações formativas a serem desenvolvidas pela SME.

Fornecendo alguns caminhos de reflexão sobre o questionamento levantado, além do panorama descrito acima, a Secretaria Municipal de Ensino também influencia nos processos formativos desenvolvidos nas unidades escolares. Sobre isso, três das quatro coordenadoras citaram encaminhamentos da SME para serem trabalhados com a equipe docente. Esses encaminhamentos podem ocorrer a partir de orientações enviadas diretamente à gestão e coordenação, ou por meio da disponibilização de palestras em vídeos ou *lives* para serem transmitidas aos professores e posteriormente discutidas:

Agora na pandemia vem muita coisa da SME, eles estão direcionando algumas coisas, mas não é fechado. Você tem a liberdade de passar ou não. Então, se eu vejo que é interessante um assunto e vejo que elas não estão trabalhando tanto e eu penso que vale a pena reforçar (CP1).

Às vezes, a gente prepara pensando na realidade, no momento que a escola está vivendo, ou, às vezes, a SME manda algumas sugestões e a gente acaba seguindo essas sugestões (CP3).

Agora também a diretoria¹⁴ mandou bastante questão de live e formação [...]. Na segunda-feira já começam as novas lives do terceiro livro integrado [...]. Nas formações, a gente inclui os temas mais importantes das lives pra poder informar e discutir (CP4).

Neste ponto, vale destacar que, segundo as declarações das CPs, a coordenação pedagógica tem a liberdade, na maioria das vezes, de seguir ou não os encaminhamentos da SME, pois assim como pontua CP3, são sugestões. No entanto, observa-se o cerceamento da autonomia da coordenação pedagógica e, conseqüentemente, da escola em formular estratégias de formação continuada ou mesmo participar da elaboração das propostas no nível da rede de ensino. Esse fenômeno não é isolado, nem tampouco recente:

As instituições de treinamento de professor e as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais. Em parte, isto se deve à absorção da crescente racionalidade tecnocrática que separa teoria e prática e contribui para o desenvolvimento de formas de pedagogia que ignoram a criatividade e o discernimento do professor (GIROUX, 1988, p.23).

¹⁴ Referindo-se à SME.

Observa-se que há uma preocupação da Secretaria Municipal com o processo de formação continuada dos professores da rede, mesmo que esse não ocorra sempre de forma assertiva ou significativa. Contudo, ao delegar essas ações formativas a uma empresa externa, desconsidera os papéis dos seus profissionais do ensino, destinando a eles a execução de programas e metodologias elaboradas por um grupo seletivo e externo à escola que se dedicam exclusivamente a pensar a educação (DOMINGUES, 2014).

Tudo isso, além de diminuir a autonomia das escolas em relação às suas demandas específicas de formação, diminui também a significância de todo o processo formativo para o professor, conseqüentemente, ocasionando pouca possibilidade de contribuição para a melhoria da qualidade do ensino. E, no caso específico dos professores iniciantes, não há ações formativas que se voltem às suas necessidades.

Já em relação às características e particularidades das formações desenvolvidas nas unidades escolares, a formação continuada em serviço deve ocorrer nos horários de HTPC, HTPI e Formação, sendo apenas o HTPI facultativo.

As professoras P1, P3 e P4 afirmaram existir oportunidades de aprimoramento profissional na escola em que atuavam no momento da realização das entrevistas. Quando indagadas sobre quem seriam os responsáveis por tais oportunidades, as respostas foram diversas:

O coordenador acho que não é o único responsável, acho que parte de todos os professores e acho que a direção também sempre dá um apoio também. No caso, a diretora participa de todos os HTPCs também, eu acho que é um trabalho conjunto. Claro que o coordenador a frente de tudo, dessa parte pedagógica, mas acho que envolve a escola toda (P1).

Quem conduz esses momentos é o diretor, até agora virtualmente, quando a gente assiste um vídeo, era ele quem disponibilizava o vídeo, que ficava puxando questões. Não sei se é uma prática que é comum ou se normalmente quem fazia era outra pessoa, mas eu percebo que quem tem feito é o diretor (P3).

A gente faz o HTPC na terça e na quarta-feira a gente tem formação. Na formação sim, é ela [a coordenadora] que explica, ela que fala tudo. Mas no HTPC quem mais fala é a direção (P4).

Conforme exposto nas declarações das docentes, P1 refletiu sobre a partilha da responsabilidade de desenvolvimento profissional entre a equipe escolar, tendo a coordenação pedagógica papel especial nesse processo. Para P3 e P4, ocorre o protagonismo da figura da direção durante os momentos de HTPC, o que provoca uma confusão nas docentes sobre os

papeis de formador exercidos na escola. P3 destacou em outros momentos da entrevista a existência de um horário específico para a formação, mas a forma como descreveu o momento nos levou a concluir que se trata do HTPI, ou seja, exceto nos momentos de HTPC, os demais horários que P3 tem disponíveis para formação na escola são destinados ao trabalho pedagógico individual.

Em contrapartida, P4 diferencia os momentos de HTPC dos momentos de formação, contudo, explicita que o horário de trabalho coletivo é conduzido primordialmente pela diretora. Tais constatações revelam a não assunção da figura do CP como formador, descaracterizando seu papel de mediador entre o sistema e a escola, entre professor e sua metacognição, o que é inerente a ação de coordenar.

Conforme exposto, foi observado nas declarações das professoras entrevistadas, que o HTPC é o principal momento formativo dentro da escola, sendo que todas as docentes afirmaram reconhecer a importância desse momento para seu desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência. Dado esse panorama, as professoras descreveram brevemente quais atividades são realizadas durante esse momento:

É mais pedagógico, mas, às vezes, tem questões administrativas [...]. Ou ela [a coordenadora] manda algum vídeo com antecedência pra gente assistir, às vezes até tem já algumas questões pra gente refletir, pra serem discutidas (P1)

Dá o recado apenas e [depois] ou vão fazer planejamento [ou outra tarefa.]. Essa parte eu já faço nos meus horários de HTP [individual] (P2).

Elas [as coordenadoras] falam mais coisas, assunto que é relacionado ao aluno mesmo, tipo “a mãe de um aluno veio aqui e aconteceu tal coisa” ou “tal aluno de tal sala fez transferência pra outra escola e agora voltou” ou “a Secretaria mandou tal avaliação que vocês vão ter que acompanhar os alunos” [...]. A coordenadora do Fundamental 1 não fala muito, mas talvez, porque tenha mais problema com o Fundamental 2 (P3).

É um momento que a gente pode trocar e falar, é muito importante a gente ter esse momento. No começo do ano, a gente tava conhecendo os livros que tínhamos recebido na escola. Cada professora ficou com um pouco pra levar na sua sala pra poder ler pra eles pra conhecer esses livros, então cada uma lia um, conversava o que a gente podia falar sobre ele. Foi muito legal [...]. Fala sobre os recados, sobre o que vai acontecer ou deixar de acontecer (P4).

Nas falas das iniciantes, a organização do HTPC é diversificada dependendo das características da escola, porém alguns aspectos são semelhantes em todas elas, como o momento dedicado ao comunicado de informações gerais aos professores – de natureza

administrativas ou orientações recebidas da SME – e o cumprimento de demandas específicas da instituição de ensino referentes a eventuais problemas com alunos, eventos na escola, etc.

Na escola 1, a partir das declarações de P1, o HTPC é organizado pela coordenadora CP1 numa tentativa de cumprir a finalidade do momento ao propor discussão e reflexão entre os pares. Já na fala de P2, nos chama a atenção o fato de que em sua escola tem nos momentos do HTPC um grande espaço para comunicado de recados aos professores e depois ao trabalho individual que, ainda segundo a docente, é realizado por ela durante o HTPI. Essa ocorrência é problemática, pois, além da ausência de ações formativas propriamente ditas, também remete ao isolamento profissional do professor, ao privá-lo de oportunidades de trocar experiências com os pares e partilhar dúvidas, preocupações e sucessos, momentos que também compõem a formação em serviço.

O desenvolvimento do horário de trabalho coletivo na escola 3, de P3, parece se resumir a explanação de problemas do cotidiano escolar e comunicação de soluções. Por fim, as atividades desenvolvidas durante os momentos de HTPC na escola 4, relatados por P4, nos chama a atenção a respeito da tarefa de análise dos livros didáticos transformada numa ação formativa e interativa entre equipe docente como uma atividade significativa de formação. Há a ressalva, no entanto, ao considerar que a diretora é a responsável pelo momento no lugar da coordenadora.

Além dos HTPCs, há também o horário específico de formação e aprimoramento profissional que ocorrem apenas nas escolas 1 e 4, pois foram citados apenas pelas profissionais dessas unidades escolares. Essas formações ocorridas nas escolas priorizam o aspecto didático-pedagógico do trabalho docente, segundo as CPs:

Eu assisto aula até quinta-feira, aí paro pra pensar o que posso fazer de formação e passo para elas [professoras] também (CP1).

Na escola é sempre o que observa se tá precisando, se algum conteúdo ou eles estão precisando de alguma coisa, então a gente faz toda essa investigação. Na verdade, a gente também pergunta pra elas “você estão querendo alguma formação?”. Beleza, mas também a gente corre atras ou até a gente mesmo propõe alguma formação pra elas (CP4).

Percebe-se nos relatos das CPs apresentados acima que o planejamento desses momentos é feito a partir das demandas surgidas especificamente na instituição de ensino. A dedicação do CP ao refletir sobre as demandas do cotidiano escolar para planejar os momentos formativos é fator importante para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem ocorrido na instituição de ensino. Nesse sentido, a qualidade da formação continuada recebida

pelo professor influencia no seu trabalho em sala de aula e o exercício do CP de fundar a formação nas necessidades da prática docente favorece a proposição de reflexões sobre as experiências dos professores, valorizando-as e possibilitando um diálogo com o conhecimento pedagógico existente (DOMINGUES, 2014).

Essa ocorrência se reflete nas pontuações das professoras P1 e P4 ao descreverem o teor dos momentos de formação nas escolas em que atuam:

[O HTPC] é importante e as formações também, de quinta-feira, a gente tem três horas [...]. Foi bastante o trabalho assim, enviando vídeos pra gente assistir pra poder discutir no momento do HTPC e das formações também [...]. Esse ano a questão do início, caderno de registro que eu tive uma orientação de como era feito, avaliação diagnóstica que nós começamos a discutir no começo do ano [nas formações] (P1).

Tem algumas leituras. Até no começo dos nossos HTPCs remotos teve bastante leitura sobre psicólogos, psiquiatras, como lidar com a pandemia, como o professor está se saindo [...]. Nessas formações [horário destinado especificamente a formação], a gente vê os vídeos também, de alguns temas, nessa semana foi sobre avaliação, foi bem legal, porque a gente viu algumas oportunidades de avaliação prática que, às vezes, a gente não pensa né. Mas cada semana é um tema (P4).

Assim, as escolas 1 e 4 coordenadas, respectivamente, pelas coordenadoras CP1 e CP4, despontam com estruturas de formação continuada mais sistematizadas. Nestas instituições de ensino, de acordo com as professoras P1 e P4, há dois momentos diferenciados de estudo docente: o HTPC e o horário semanal de formação composto por três horas de estudo.

Em consonância com esse aspecto, CP1 e CP4 demonstraram validar a participação das professoras no processo de planejamento das formações possibilitando a inferência da equipe docente sobre os conteúdos trabalhados, o que é corroborado pelas declarações anteriormente apresentadas de P1 e P4 sobre as atividades realizadas durante o HTPC:

Eu também dou a liberdade, não em toda formação, mas no final do ano ou do semestre [...], se for preciso a cada três meses: eu faço positivo e delta¹⁵. O que está sendo bom pros HTPCs e o que vocês gostariam que melhorasse e as sugestões que elas têm pro HTPC. Então elas têm essa forma de participar também, de colocar o que elas gostariam (CP1).

¹⁵ Estratégia de avaliação de atividades formativas comumente utilizada para fornecer *feedback* dos processos formativos ocorridos na rede de ensino. Consiste em propor aos profissionais, após participação em um momento formativo, que registrem os pontos positivos (positivo) e os pontos que poderiam melhorar (delta) da formação recebida. O profissional pode se identificar ou responder anonimamente.

A gente sempre faz positivo e delta das formações e elas gostam muito da discussão após, porque muitas acabam trazendo uma coisa, outra acaba falando outra e elas falam que aprendem muito com essa troca de experiências. E acaba sendo uma discussão muito legal, muito enriquecedora pra todos, elas gostam bastante (CP4).

É importante ressaltar que certo equilíbrio deve ser considerado durante o planejamento dos momentos de formação continuada em serviço: não se deve somente focar a prática e as trocas de experiências entre docentes, reforçando a ideia que a prática, por ela mesma, seja fonte de formação (GUARNIERI, 2015), mas também não apenas situando-se no âmbito de reflexões teóricas sem ligação com a sala de aula, que como consequência causaria o desinteresse da equipe docente. O equilíbrio no planejamento do CP consiste em articular os momentos de formação continuada no sentido de promover reflexões teórico-práticas (PLACCO; SOUZA, 2010) que sejam significativas tanto para a atuação dos professores quanto para seu desenvolvimento profissional.

É necessário ressaltar, entretanto, que as boas práticas de formação continuada apresentadas, infelizmente, não ocorrem em todas as escolas pesquisadas. Sobre isso, as demais professoras da amostra relataram situações diferenciadas das apresentadas até aqui:

Não [considero que tenho oportunidade de aprimoramento profissional na minha escola]. A gente tem os momentos do HTPC quando tem alguma palestra ou algo desse campo, mas pra minha formação, não [...]. Seria interessante algum curso pra elaborar atividade, avaliação [...], tem que ser alguma coisa mais detalhada, então seria muito necessário, mas não tem, não foi oferecido até o momento (P2).

Durante o HTPC que a gente tem visto vídeos e, às vezes, a gente discute [...], aí surge questões [...], o pessoal começa a desabafar sobre como estão as coisas. Lembro de, às vezes, o diretor começar o HTPC com vídeo, um vídeo que falava sobre a realidade de uma criança que morava na periferia, algo assim, pra gente pensar nessas coisas [...]. Era o único momento que tínhamos de talvez todos os professores juntos e apresentar alguma coisa pra gente pensar nos alunos, na família, nas influências, no ensino (P3).

A professora P2 declarou não reconhecer nenhuma ação formativa promovida no âmbito da unidade escolar que possa contribuir para seu aprimoramento profissional e P3 relatou que o único momento em que via como oportunidade de reflexão coletiva era o HTPC, porém descreveu atividades sem sistematização que parecem ser regidas principalmente pelas sugestões da SME de assistirem vídeos e refletirem sobre suas temáticas. Os depoimentos de suas coordenadoras esclarecem e justificam as pontuações das professoras:

Quinzenalmente, os professores recebem formação [da SME]. Quando isso não ocorre a gente procura desenvolver o estudo de algum livro aqui na escola mesmo nos horários de HTP (CP2).

Nós temos a formação continuada que seria de quinta feira, distribuídos em três horários aqui e tinha planos para trabalhar com eles a formação continuada, mas não deu tempo porque a SME deu um prazo pra eles entregarem o planejamento e como o HTPC é o único momento em que nós conseguimos reunir todos os professores, então [no horário da] na formação continuada nós deixávamos esse horário pra que eles pudessem fazer o planejamento (CP3).

Podemos concluir, pela resposta da coordenadora CP3 acima, que a ausência de momentos formativos durante o ano letivo limitou as oportunidades de aprimoramento profissional aos horários de trabalho coletivo e não podemos ignorar que o contexto excepcional vivenciado durante a pandemia do COVID-19 contribuiu para tal situação. Consideramos, contudo, que a situação apresentada não é suficiente para justificar a falta de formação profissional ao longo de todo o ano letivo, porém, apesar de tal problemática, a CP ao menos assumiu a intenção de oferecer esses momentos.

O problema se avolumou com a declaração de CP2, segundo a qual, as formações no espaço da escola somente acontecem na ausência da formação fornecida pela Secretaria de Educação. Além disso, para a coordenadora, os momentos formativos na escola são resumidos como “*estudo de algum livro*”. Essa situação se afasta, e muito, do papel da coordenação pedagógica na formação do professor em serviço, no qual possui a função de “planejar e acompanhar a execução de todo processo didático-pedagógico da instituição” (GEGLIO, 2004, p. 115).

Essa ocorrência nos faz questionar quais as preocupações precípua de CP2 quanto a sua atuação, sendo que é comumente reconhecido que a principal atribuição da coordenação pedagógica é a articulação da formação continuada em serviço na escola e, aparentemente, este não é o caso da CP em questão. Além disso, conforme explicitado anteriormente por P2, durante os momentos de trabalho pedagógico coletivo, CP2 passa recados gerais ao grupo e os libera para realizarem atividades individuais. Ou seja, a CP poderia favorecer o processo de socialização do professor na escola e o papel de formadora responsável pelo desenvolvimento profissional do professorado na instituição de ensino.

Diante do exposto neste subtópico, é possível concluir que, apesar de os professores contarem com momentos específicos destinados ao aprimoramento profissional por meio da formação continuada, não há parâmetro a ser seguido durante esses momentos nem quanto a sua estrutura, condução ou conteúdo, o que descaracteriza sua finalidade primordial: a de

desenvolver profissionalmente o coletivo docente de forma colaborativa e favorecer o processo de socialização da equipe escolar. Por outro lado, é inegável a importância da garantia dos horários destinados ao trabalho pedagógico, mesmo que estes careçam de alterações.

c) A formação continuada no contexto da iniciação na docência

Após termos apresentado os contextos nos quais se dão a formação continuada em serviço das professoras iniciantes entrevistadas, convém analisarmos como essas ações formativas são reconhecidas por elas e pelas coordenadoras pedagógicas e de quais maneiras elas contribuem para o desenvolvimento profissional docente, segundo as elaborações de Howey (1985, apud MARCELO GARCÍA, 1999). Para isso, apresentamos, neste tópico, as percepções e concepções das profissionais a respeito da influência dos processos formativos sobre a iniciação na docência.

Ao serem questionadas sobre como observam o processo de aprendizagem do professor iniciante, as CPs fizeram as seguintes pontuações:

O processo de formação tem que ser contínuo, não só ali na escola comigo [...], então todo esse processo ajuda demais o professor iniciante [...] (CP1).

Eu acho que tem uma articulação entre a formação inicial dele, entre a formação continuada e a prática (CP2).

A formação da faculdade, se for ver com a sala de aula, é mais teórica mesmo, pura teoria. Daí [o professor] vem pra escola e precisa realmente dessa formação continuada. Porque essa formação continuada também é mais voltada pra prática ali da sala de aula [...] (CP4).

Observa-se a existência de um padrão de reconhecimento do aspecto processual e contínuo inerente à aprendizagem da docência nas três respostas das coordenadoras pedagógicas. Todas as CPs pontuaram a existência dos espaços de formação docente: formação inicial, formação continuada que ocorre dentro e fora da escola e a prática.

Além disso, a questão da aprendizagem individual tomada como iniciativa pessoal do professor também foi levantada:

Eles sempre estão estudando, sempre procuram se manter estudando, atualizados e eu acredito que isso faz toda a diferença no trabalho deles, em sala de aula pra que eles possam evoluir cada vez mais, aprender cada vez

mais. Principalmente, com relação a essas dificuldades que eles têm. Acredito que essas dificuldades são sanadas conforme eles vão estudando, vão procurando aprender cada vez mais (CP3).

E também o professor tem que buscar por ele “ah eu não tô muito bem em tal coisa”, ele pode também ir buscando, depois vem e tira a dúvida [...] (CP4).

Convém admitirmos a importância da procura do professor pela aquisição de conhecimentos que subsidiem sua prática e o ampare diante das demandas que lhe são colocadas diariamente no exercício da profissão. Essa premissa dialoga com Marcelo García (1999, p. 137) ao asseverar que o desenvolvimento profissional de professores se traduz numa “atitude permanente de pesquisa, questionamento e busca de soluções”. Contudo, ainda conforme o autor, a atividade de desenvolvimento pessoal e profissional acontece no espaço educativo no qual está inserido e, por isso, não afeta apenas o docente, mas todo o coletivo escolar. É indispensável, portanto, que haja intervenção durante esse processo de autoformação. Sobre isso, CP1 faz uma interessante observação:

E a formação que elas têm diretamente da SME [...], quando ele assiste [as formações] surge dúvidas e ele fala “mas isso cabe pra minha turma? Isso foi pra mim?”. Aí eu faço a intervenção, pode não caber pra sua turma, mas você pode fazer tudo o que falaram assim, assim e assim (CP1).

Em consonância com a pontuação da coordenadora CP1, há a necessidade de o CP acompanhar o processo formativo do professor e, nesse contexto, inferimos que, principalmente, do iniciante. Ademais, para além da proposta de autoformação já exposta, as CPs também salientaram a importância do coletivo docente no processo de construção do conhecimento profissional:

Essa formação de troca, por exemplo, o que você fez de diferente (CP1).

Troca de experiências também entre os colegas, ouvir o outro, contar a sua própria experiência, também (CP2).

Essas práticas formativas são extremamente positivas para o processo de aprendizagem da docência, desmantelando o isolamento estrutural do magistério e configurando uma “cultura de colaboração” que se opõe à individualista e é estruturada pela partilha de objetivos em comum pelo grupo docente (MARCELO GARCÍA, 1999).

A professora P3 compartilhou, durante a entrevista, uma importante e interessante reflexão acerca do processo formativo que incide sobre o desenvolvimento profissional docente:

[...] Quando você chega [na escola], acho que só participar [das formações] não é suficiente, nem mesmo nosso curso, nossa faculdade, não basta a gente saber, acho que nada na faculdade, no mestrado, em qualquer lugar, nada do que a gente discute vai ser suficiente, se na hora que chegarmos na sala não fizermos nada. Então mesmo se eu tivesse outros momentos além dessa formação, mesmo se eu fizesse outros cursos, se eu não fizesse isso chegar lá na sala, na escola, não ia adiantar nada. Acho que me ajuda bastante, acho que talvez se não tivesse essa formação eu teria que buscar outras coisas, penso muito no mestrado também de algum jeito me ajudar no trabalho, no dia a dia, mas independente se eu fizesse vários outros cursos ou não fizesse nada, eu teria que dar um jeito de fazer isso refletir na minha prática, senão eu acho que não faria diferença eu não fazer outro curso ou não fazer a formação (P3).

A declaração da iniciante desvela o sentido do processo de aprendizagem da docência, segundo o qual o professor necessita primordialmente ter consciência de seu papel de aprendiz perante a profissão e dos conhecimentos inerentes a ela. Em relação à formação contínua, a fala de P3 dialoga com as considerações de Nóvoa:

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.25).

Por fim, ao elucidarmos as práticas formativas proporcionadas às iniciantes entrevistadas sob a luz das considerações de Howey (1985, apud MARCELO GARCÍA, 1999) sobre as dimensões de desenvolvimento profissional, já apresentados neste trabalho, foi possível formularmos algumas considerações.

As práticas de formação continuada da rede em questão fornecem subsídios para o desenvolvimento e aprimoramento profissional dos docentes, mas estes ainda precisam ser melhor planejados e articulados à dinâmica da escola, especialmente, dos que se encontram no início da carreira. As práticas formativas ainda carecem de suporte a todos âmbitos: pedagógico, teórico, de investigação, da profissão, da carreira e da identidade.

Dada a situação do iniciante que acaba de adentrar na profissão e está se habituando à cultura escolar e ao exercício de mobilização de conhecimentos teóricos adquiridos durante a

graduação para começar o processo de construção de novos conhecimentos baseados na prática profissional, consideramos que a influência das práticas formativas analisadas sobre o processo de inserção e aprendizagem da docência seja ainda pontual e esporádica. As docentes entrevistadas parecem estar à mercê de sua própria sorte, e da bem-aventurança de serem alocadas em escolas cuja coordenação pedagógica seja um pouco mais consciente a respeito do período de iniciação na docência. Observa-se que as ações voltadas a esse público não são comuns e nem incentivadas pelas instâncias superiores municipais, tampouco estaduais ou federais.

4.3. A atuação da coordenação pedagógica no período de iniciação na docência

Visamos neste eixo atender uma parte do objetivo central do estudo que se refere à investigação específica do trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção de professores iniciantes na docência. Portanto, foram identificadas e analisadas tanto as concepções das professoras iniciantes sobre a atuação da coordenação durante o período de iniciação na docência, quanto as concepções das coordenadoras pedagógicas sobre esse período e a visão que têm sobre as docentes novatas que coordenam.

Para isso, da mesma forma que trabalhamos o primeiro eixo, buscamos também aqui extrair os aspectos objetivos e os conceitos subjetivos que as profissionais têm sobre o trabalho da coordenação pedagógica junto aos iniciantes durante o período de inserção na carreira.

a) Percepções das professoras iniciantes sobre a atuação da coordenação pedagógica no período de inserção na docência

Neste tópico apresentamos as percepções pessoais das professoras iniciantes construídas a partir das experiências que tiveram com a coordenação pedagógica durante o período de iniciação na docência. Nesse sentido, abordamos os aspectos diretamente relacionados às influências exercidas pelas CPs sobre o trabalho das iniciantes, as tensões que permearam esse relacionamento e as contribuições da coordenação para a iniciação das professoras na profissão.

Do ponto de vista de três professoras de nossa amostra, a coordenação pedagógica teve importância significativa nos primeiros meses de ingresso na docência. A participação da coordenadora se dava, principalmente, no sentido de esclarecer dúvidas e orientar ações pontuais das professoras, além de ensinar tarefas técnicas relacionadas ao preenchimento dos diários de classe, por exemplo, conforme ressaltado por elas:

Acho que o apoio, a questão das dúvidas, de sentar para conversar e tirar algumas dúvidas [...]. O caderno de registro que eu tive uma orientação de como era feito, avaliação diagnóstica [...] (P1).

A importância dela (da primeira CP¹⁶) foi essencial [...], mesmo com apoio na escrita do planejamento das aulas, de como eu ia me comportar em sala de aula (P2).

Eu sempre perguntava a forma que ela achava melhor eu fazer, como a professora do ano passado tinha feito também [...]. Então ela conversava sempre numa boa, nunca me senti pressionada, nunca me senti mal (P4).

No entanto, o mesmo não ocorreu com P3 que teve ajuda de uma coordenadora de outra etapa de ensino que não era a sua, pois no início do ano letivo a escola simplesmente não contava com CP responsável pelos anos finais do Ensino Fundamental:

Eu demorei mais ou menos um mês pra conhecer a coordenadora do Fundamental 2. Então quando ela chegou, quando ela começou, principalmente, nas horas de formação que eu via mais ela, ela vinha passar recado do que a gente tinha que fazer, então eu não tive muito contato com ela.

Essa ocorrência demonstra o quanto a equipe gestora da escola – ou poderíamos considerar a rede de ensino? – realmente não considera a situação do professor recém-chegado, desconsiderando a importância do seu acompanhamento inicial. P3 estava em seus primeiros momentos atuando como professora, mas mesmo os professores experientes que mudaram para aquela escola não contaram com a CP para recebê-los e orientá-los. Contudo, P3 teve algum respaldo na figura da coordenadora do Ensino Fundamental 1 que, mesmo não

¹⁶ As professoras P1, P2 e P4 estavam em seu segundo ano de exercício da docência quando foram entrevistadas, assim, elas possuíam referências de mais de uma profissional da coordenação pedagógica: a da escola na qual ingressaram inicialmente e a da escola em que atuavam no momento da coleta de dados, sendo que somente as CPs das escolas em que estavam atuando fizeram parte da amostra desta pesquisa. Por este motivo, algumas de suas citações remetem às primeiras CPs que as coordenaram e, nesses casos, estão devidamente sinalizados como a primeira CP.

possuindo os conhecimentos específicos sobre a rotina dos anos finais, pôde lhe orientar em assuntos essenciais.

Quando questionadas se consideravam suas CPs como parceiras de trabalho, a maioria das docentes reconheceu que sim. Todavia, P2 salientou que, ao contrário de sua primeira coordenadora, a profissional de sua escola atual não trabalhava em parceria com ela, inclusive devido à inevitável comparação que fazia entre as duas CPs com as quais trabalhou:

Eu estou pensando aqui na questão de parceira. Vem aí muita comparação, infelizmente, né... Olha, como parceira eu posso afirmar que não [a considero].

A professora ainda justificou sua afirmação dizendo que enquanto a sua primeira CP era solícita e procurava encontrar a solução para os problemas em conjunto com ela, a CP atual não lhe dava abertura para o diálogo, ou até mesmo não lhe orientava devidamente, em algumas situações. E continuou:

Eu vejo que [o trabalho dela] poderia ser mais efetivo [...]. Se eu tenho algum recado ou se eu preciso falar alguma coisa eu preciso me dirigir até ela pra falar [...]. Então, mesmo se você não tem nada pra falar, diz “olha estou aqui”, dessa forma mais efetiva, mais presente (P2).

Outra fala interessante de P2 diz respeito aos papéis desempenhados pelas profissionais da gestão de sua escola (2):

Algo que, pelo menos, na escola onde estou fica meio confuso de entrar na minha cabeça, é que lá está a diretora substituta, mas quem eu vejo que tem mais voz ativa é a coordenadora. Então fica confuso, porque eu vejo: será que ela tá cuidando mais dos assuntos, ajudando mais na questão da direção ou na questão pedagógica? Mas pra mim ainda é confuso [...], fica meio bagunçado os papéis. E quando os papéis não são assumidos, é tipo uma cadeia: um puxa o outro, então vai faltar de um lado (P2).

Conforme a professora salienta, a atuação da CP no exercício de funções atribuídas à direção, além de configurar um desvio da função, subtrai o tempo que a profissional dispensa à realização de suas atribuições legítimas, dentre elas, principalmente, a articulação do trabalho coletivo entre equipe pedagógica, considerando-a a responsável pela formação continuada em serviço. Além de todas essas assertivas, evidencia-se o que pesquisas como a de Fernandes (2004) já apuraram: há falta de clareza ao CP sobre sua identidade e quais

tarefas são próprias ao seu trabalho. Com efeito, todas essas ocorrências influenciam de forma negativa no processo de inserção dos iniciantes na docência.

Sobre os motivos que levaram as demais docentes a considerarem suas CPs como parceiras, foram ressaltadas principalmente as questões do acompanhamento e *feedback* das atividades pedagógicas, do contato frequente e da orientação individualizada, além de serem profissionais acessíveis:

O fato dela validar nossas aulas, por exemplo, ontem eu mandei pra ela a aula de hoje. Então eu envio e falo que é nossa aula, aí espero ela dar o retorno, então eu tenho contato com ela dia sim, dia não. Com o envio das atividades e esperando o retorno dela também (P1).

Tudo que eu tenho de dúvida, de dificuldade, é ela que eu procuro. E ela é uma pessoa receptiva (P3).

Nas adaptações das atividades pro meu aluno surdo, das atividades remotas, eu fiz a atividade avaliativa com eles e eu precisei adaptar [...] e aí ela foi me falando o que achava que eu deveria fazer (P4).

Exceto a professora P2, as demais docentes descreveram de maneira positiva a atuação da coordenação pedagógica ressaltando, principalmente, a proximidade e, mais uma vez, a acessibilidade das profissionais:

Ela é uma pessoa bem aberta a ouvir e ela interage bastante com a gente nos HTPCs [...]. As formações também (P1).

Eu acho que além de acompanhar o aprendizado dos alunos, o que a gente ensina, como a gente está ensinando, essa relação nossa com os alunos, é ela que está por trás de todas essas coisas burocráticas que a gente tem que cumprir (P3).

Ela faz tudo, ela nunca está parada [...], ela é muito próxima (P4).

As opiniões das professoras a respeito da parceria com a coordenação também foram ressaltadas quando foi solicitado que respondessem a quem recorriam para resolver problemas, esclarecer algum fato ou aprender sobre algo da profissão. As quatro iniciantes declararam que recorriam às suas CPs, além dos professores experientes.

As docentes foram questionadas se perceberam diferenças entre o âmbito virtual e presencial no contato com a coordenação pedagógica durante a pandemia de COVID-19 e as respostas foram diversas:

Nesse período foi mais dificultado o trabalho do coordenador, porque o que mais ficou para mim realmente foi resolução de problemas. Então, estou com um problema com aluno, pode mandar uma mensagem. Agora, questão de aprendizagem dos alunos tá difícil [...]. É tipo “Se vira, pesquisa aí” (P2).

Não sei se porque eu não tive muito contato presencial, não sei como seria se estivesse lá [...]. Enquanto a gente tava no presencial, eu sempre corria pra ela [coordenadora], sempre foi uma pessoa acessível. Agora, virtualmente, eu procuro muito mais ela e ela sempre tá disposta [...]. Ela tem tirado muito mais dúvida minha agora, talvez por causa do contexto (P3).

Hoje nas atividades remotas, qualquer hora eu mando mensagem pra ela pra perguntar, pra falar algum recado. Na sala [presencialmente], não, a gente espera o momento de encontrar com ela, de ver e fazer alguma pergunta (P4).

Com exceção de P2, as professoras P3 e P4 salientaram o aumento da facilidade de contato com a coordenação durante o ensino remoto, uma vez que, no modo virtual, suas CPs transmitiam maior disponibilidade para sanar possíveis dúvidas ou fornecer orientações pontuais. Já para P2, o auxílio da CP resumiu-se a orientações superficiais para resolver problemas do cotidiano.

A P2 que apresentou algumas queixas sobre sua coordenadora, a CP2, reconheceu que com o passar do tempo, principalmente, com o decorrer do trabalho remoto proveniente da situação de pandemia pelo COVID-19, observou um apoio maior da coordenação, o que possibilitou que ela recorresse mais à profissional para auxiliá-la:

Estou aprendendo a me abrir mais com a coordenadora, então, agora principalmente, em tempo de pandemia [...]. Tudo eu tô mandando pra ela e estou vendo um apoio maior, um apoio bem maior do que era no início que era presencial (P2).

A partir desses relatos pode-se conjecturar que as mudanças nas relações entre coordenação e iniciantes ocasionadas pelo ensino remoto em caráter emergencial durante a pandemia de COVID-19 foram significativas. Além das alterações na dinâmica do trabalho pedagógico, o relacionamento interpessoal entre equipe escolar também foi influenciado, originando novas demandas para a coordenação em relação ao apoio e acompanhamento aos professores. Nesse contexto, fazer-se presente para o docente, mesmo o profissional experiente, se tornou muito mais importante devido às experiências inéditas que estavam vivenciando e que lhes causavam insegurança.

Um das perguntas feitas às professoras foi “como você vê o trabalho da coordenadora pedagógica de sua escola?”. Com a utilização do verbo ver na oração intentamos tornar o questionamento o mais aberto e amplo possível para as docentes, descaracterizando a natureza de julgamento da questão. Assim, obtivemos respostas abrangentes sobre a atuação das CPs junto às iniciantes:

Ela é uma pessoa bem aberta a ouvir e ela interage bastante com a gente nos HTPCs [...]. Sempre que eu precisei entrar em contato com ela pedindo orientação [...] ela me mandou áudio me orientando (P1).

[...] Na forma presencial, o que eu observava: chegava o HTP, então ficávamos nós, as professoras, então se eu tenho algum recado ou se eu preciso falar alguma coisa eu preciso me dirigir até ela pra falar. O que eu acho que poderia ser melhor: tá lá no HTP todas as professoras juntas, chega até nós, vai criando esse vínculo, eu não falo pessoal, mas profissional mesmo (P2).

Acompanhar o aprendizado dos alunos, o que a gente ensina, como a gente tá ensinando, essa relação nossa com os alunos... É ela que tá por trás de todas as coisas (P3).

Ela faz tudo, ela nunca está parada [...]. Sempre que você for falar com ela, ela vai estar fazendo alguma coisa e ela vai na sala, ela conversa [...]. Ela é muito próxima e isso é muito legal (P4).

As professoras P1, P3 e P4 ressaltaram atividades que as suas coordenadoras realizam que incidem direta e indiretamente em seu trabalho. Observa-se que o aspecto relacional das CPs com as docentes é valorizado por elas, tanto que P2 notou a falta desse vínculo no relacionamento com a coordenadora de sua escola. Outro ponto levantado nas respostas das professoras refere-se ao aspecto ativo do trabalho das CPs, profissionais que estão por trás de tudo o que acontece na escola e que nunca param, sempre estando envolvidas em alguma atividade, realizando atividades de acompanhamento e observação.

Para instigarmos ainda mais a reflexão das professoras sobre o papel da coordenação pedagógica e da sua atuação junto aos iniciantes, questionamos as entrevistadas sobre como agiriam em relação ao professor em início de carreira se ocupassem a posição de CP. As respostas foram diversas, mas os aspectos da recepção do professor na escola e do seu acolhimento apareceram amiúde, assim como a atitude simples, mas importante, de conhecer o professor que está chegando:

Acho que o importante é esse acolhimento [...]. Acho que esse momento inicial da acolhida e dar um suporte necessário (P1).

De início [eu iria] apresentar a escola, me apresentar, relatar qual a minha função, estou aqui pra isso, pra aquilo, orientar os professores, o grupo em que essa professora estará inserida, e perguntar, principalmente, perguntar: o que ela tem dificuldade, ou o que ela já tem de bagagem [...] (P2).

Acho que ter um momento de sentar com a pessoa e apresentar mais ou menos, pelo menos apresentar o que teria que ser cumprido [...], que pelo menos ela [professor iniciante] ficasse preparada, horário, conhecer a escola, conhecer o funcionamento mais geral, quando tivesse problema com aluno o que eu faria [...] (P3).

[Eu iria] oferecer ajuda, perguntar, também conversar com os outros professores para que oferecessem ajuda também e conversassem. E também informação sobre o caderno, sobre a caderneta [...] (P4).

Foi interessante observar que todas as professoras se pautaram em experiências próprias para dizer o que fariam na posição de CP. Para isso, levaram em consideração tanto os comportamentos que consideravam lacunas e fragilidades, quanto os pontos de acerto da atuação das coordenadoras que as receberam na escola.

Todas as professoras entrevistadas, conforme exposto no primeiro eixo deste capítulo, afirmaram que não pensaram e nem pensam em desistir da docência, mesmo diante das dificuldades enfrentadas. A atuação da equipe gestora, não somente das coordenadoras pedagógicas, junto às professoras foi decisiva para que as profissionais desenvolvessem formas de identificação positivas com a profissão. Simples conversas com orientações sobre como poderiam lidar com as dificuldades da sala de aula e esclarecimento de dúvidas promoveram conforto diante das incertezas da iniciação na docência:

[...] A diretora chegou e falou pra mim “como tá?”. Aí eu falei pra ela dos meus medos, não sei se vou dar conta da alfabetização. Aí ela falou assim “olha, pra tudo tem a experiência, e pra você ter a experiência tem a questão das cobaias, né? Então, seus alunos, infelizmente, vão ser suas cobaias. Assim, infelizmente, de uma forma de pensar o que é cobaia, mas pelo outro, olhando de uma outra perspectiva, você fala: não, eles vão experimentar aula com uma professora nova”. Então aquilo me deu um conforto... Porque a gente leva muitas vezes essa preocupação, então pra mim foi muito positivo (P2).

[...] Eu fui atribuída num segundo ano de novo. E fui atribuída também a um aluno surdo. Então, no começo, eu fiquei bem assustada quando aconteceu a atribuição. Fiquei bem assustada, não sabia o que esperar [...]. Eu falei pra vice que eu estava bem nervosa, apreensiva, não sabia o que esperar e tal. E ela foi muito parceira, porque estava todo mundo de férias e só a vice estava na escola. Aí ela me explicou tudo, falou bastante sobre ele, falou muito do aluno, falou que a intérprete ia estar ali e eu fiquei bem tranquila. E aí quando começou eu senti que elas estavam sempre apoiando mesmo. Eu ia

relatar alguma coisa pra elas e elas davam uma solução, conversavam, a vice sempre foi bem próxima de mim (P4).

Conforme observado nos relatos de P2 e P4, além do amparo e confiança sentidos por parte da direção, ainda havia interação na resolução de problemas cotidianos no âmbito pedagógico. Essa dinâmica delinea como o trabalho coletivo deve ocorrer na escola, segundo o qual todos os atores do processo educativo se ajudam com um objetivo comum: o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Porém, conforme as falas das iniciantes, convém questionar se essas ações foram, de fato, planejadas e intencionais ou se ocorreram de forma ocasional.

Outro aspecto interessante observado no relato da professora P2 refere-se à concepção de alunos como cobaias mencionada pela diretora da primeira escola em que atuou. Essa concepção ecoa na fala de P3 e está relacionado ao método de tentativa e erro que já foi apresentado na Seção 1 deste trabalho:

O que eu lembrei que eu peguei de um professor que deu certo pra mim foi ele falar que com tal sala, com nono ano, se você fica muito na apostila eles ficam dispersos, mas se você passa mais coisas na lousa, eles conseguem prender mais a atenção. O que eu fui fazer? Fui testar se funcionava, daí eu achei que funcionava (P3).

Na concepção disseminada pela diretora de P2, observa-se a naturalização do erro na prática pedagógica, tornando-o quase que uma ocorrência esperada no trabalho do professor em início de carreira e formalizando-o no processo de aprendizagem da docência. Essa concepção incide negativamente na aprendizagem da docência, sendo que ao explicitar ao iniciante que essa é a forma de se aprender a ensinar, se exime da importância e validade dos processos formativos ocorridos na escola e rompe com a necessidade da reflexão na ação, dimensão intrínseca ao trabalho docente.

b) Concepções das coordenadoras pedagógicas sobre professores iniciantes e o período de iniciação na docência

Este tópico abrange as declarações das CPs a respeito das concepções que construíram sobre o período de iniciação na docência. Foram delineadas, também, as especificidades do trabalho da coordenação junto aos professores iniciantes na perspectiva das coordenadoras entrevistadas com base em suas experiências práticas.

As CPs destacaram algumas características semelhantes entre os professores iniciantes com que tiveram contato ao longo de sua trajetória profissional:

Tem muita diferença [entre o iniciante e o experiente], na segurança do professor [...] (CP1).

Eles são receptivos [...], eles têm vontade, são sonhadores, demonstram bastante sede de mudar o mundo, de fazer a diferença (CP2).

Percebo que são muito dedicados, querem muito aprender, isso me motiva bastante. Os mais novos são muito mais abertos, eles querem aprender, querem achar uma solução, ajudar o aluno a chegar a algum lugar. São muito curiosos, querem fazer tudo do melhor jeito possível [...]. Além dessa abertura, às vezes, eu percebo que eles tem uma certa dificuldade em lidar com a questão da disciplina na sala de aula, eles ficam até um pouco apreensivos. Eu acho que isso é muito comum, quando você tá iniciante. Eu falo por mim também, eu tinha essa questão da didática, de como lidar com os alunos, como fazer com que eles prestem atenção em mim (CP3).

Acho que eles são um pouco inseguros, porque não sabem muito o que esperar [...] com relação a aprendizagem das crianças (CP4).

Sobre os aspectos positivos destacados, as CPs citaram a curiosidade, a vontade de fazer a diferença e de buscar soluções, a abertura e o desejo por aprender como características dos iniciantes. Esses atributos podem ser mobilizados pelas coordenadoras nos processos formativos, considerando a dimensão articuladora da função de CP que concebe o fomento das potencialidades dos atores do processo educativo em busca do desenvolvimento profissional efetivo.

A insegurança destacada pelas CPs como uma das características principais dos professores em início de carreira também apareceu nos resultados de pesquisas reunidas por Veenman (1984). Além da falta de confiança levantada pelos gestores ao observarem o trabalho do iniciante, o autor também apresentou diversos outros estudos (MYERS, 1967; VITTETOE, 1977; ANDERSON, 1963; PENROD, 1974; YORK, 1967; WILLIAMS, 1976¹⁷,

¹⁷ MYERS, C. L. (1967). A twelve year study of teacher success and related characteristics: Progress report, 1960-1965. Long Beach: California State College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 037-378).

VITTETOE, J. O. (1977). Why first year teachers fail. Phi Delta Kappan, 58, 429-430.

Anderson, R. W. (1963). Relationship between the problems of student teachers and beginning teachers (Doctoral dissertation, State University of Iowa, 1962). Dissertation Abstracts, 23, 2802.

PENROD, M. J. E. (1974). The identification of problems of first year home economics teachers as perceived by the teachers themselves, the supervisors, and the administrators. Doctoral dissertation, Purdue University. (University Microfilms International, 74-26761).

YORK, L. J. (1967). Relationships between problems of beginning elementary teachers, their personal characteristics, and their preference for in-service education (Doctoral dissertation, Indiana University, 1967). Dissertation Abstracts, 28, 4037.

entre outros) que salientavam a falta de domínio e manejo da sala, choque de personalidade, imaturidade e falta de organização como as principais causas de insucesso de docentes iniciantes.

Cabe considerar que alguns dos desafios enfrentados pelos professores em início de carreira extrapolam as fronteiras de atuação da coordenação pedagógica. No entanto, ao exercer o papel de mediador, o CP “pode possibilitar, entre outras coisas, que sua equipe siga motivada, que ela reflita sobre a realidade na qual atua, que consiga enfrentar os problemas que surgem no cotidiano, que possa transformar situações difíceis, buscando sempre atingir os melhores resultados” (MOLLICA; ALMEIDA, 2015, p. 12). Nesse contexto, além de perceber os entraves presentes no trabalho do iniciante, é necessário que CP busque compreender as causas desses problemas e elaborar ações que possam auxiliar o professor na sua resolução.

As CPs levantaram a falta de experiência como um dos principais motivos da insegurança e ansiedade dos professores em início de carreira:

Eu acho que, na prática dela mesmo, ela vai desenvolver [a segurança]. Eu acho que tudo depende da prática (CP2).

Acho que a questão da sala de aula é a experiência, eu acredito que com o tempo a gente vai adquirindo experiência, vai aprendendo que cada aluno a gente lida de um jeito[...]. Então, eu acho que é questão da experiência (CP3).

Eu acho que a inexperiência mesmo que gera insegurança, às vezes, [gera] a ansiedade também (CP4).

Como a insegurança é um fator comum entre os iniciantes, as coordenadoras ressaltaram a importância de passar confiança a esses professores:

É tudo uma questão de confiança e segurança. Você precisa fazer com que o professor se sinta seguro no trabalho que ele tá, que ele se sinta uma pessoa que está sendo acolhida e não exposta (CP1).

Eu acho que tendo uma confiança, eu acredito que as coisas fluem melhor (CP4).

Foi inevitável o surgimento de comparações por parte das CPs entre professores experientes e iniciantes. Dentre as especificidades observadas no comportamento de cada

grupo de docentes, a maior delas se referiu a abertura e receptividade dos iniciantes a novos projetos em detrimento de uma maior resistência a inovações por parte dos experientes:

Pra pedir pro professor fazer algum trabalho diferenciado, é mais fácil você conseguir de um professor que está iniciando do que de um professor que faz anos que tá na escola (CP1).

É marcante a diferença entre os iniciantes e os mais velhos que já estão lá para aposentar. A gente percebe como eles são muito mais resistentes e, principalmente, porque eu sou iniciante [na coordenação] também, eu já ouvi “Ah essa daí tá chegando agora e tá querendo me ensinar o beabá” (CP2).

Diante das pontuações de CP1 e CP2, é possível conjecturar que a abertura e receptividade dos iniciantes estão ligadas as estratégias que formulam para se integrarem ao grupo escolar e à cultura de ensino. Dentre essas estratégias, a que mais se assemelha aos comportamentos dos iniciantes relatados pelas CPs é o chamado “ajuste interiorizado”¹⁸(LACEY, 1977), contudo, esse mecanismo de integração:

Não representa uma estratégia formulada pelo professor, mas ocorre em situações em que o docente adere a cultura escolar de forma passiva, com pequena reflexão sobre os valores, crenças e práticas às quais passa a ser submetido, talvez como forma de defesa para não se envolver em embates (AMORIM, 2016, p. 38).

Além disso, o comportamento dos professores mais experientes, ou próximos da aposentadoria, como pontuado por CP2, pode ser justificado pela fase da carreira em que se encontram. Segundo Huberman (1992), professores nesse período da vida profissional possuem uma tendência crescente à resistência diante de inovações, maior rigidez e dogmatismo, estando na fase que o autor intitula conservantismo.

Sobre os aspectos do trabalho do coordenador com professores em início de carreira, evidenciou que trabalhar com o iniciante pode ser considerado por alguns como um desafio, contudo, há também os pontos positivos que podem até mesmo levar o CP a preferir trabalhar com esse profissional inexperiente:

Olha, estando na escola não é difícil, entro na sala de aula, tenho o horário de HTPI pra passar as informações, pra orientar, pra conduzir as leituras e orientações didáticas que tem no livro integrado (CP1)

¹⁸ Segundo Marcelo García (1999), ajuste interiorizado é o processo em que o iniciante assume valores, metas e limitações da instituição de ensino como próprios sem necessariamente enfrentar algum conflito durante sua socialização profissional inicial, tendo em vista a harmonia entre ele e a instituição em que atua.

É um desafio e ao mesmo tempo é uma satisfação, os professores que são iniciantes tem uma característica de a maioria deles ter muita vontade de aprender, e aí é gratificante quando a gente percebe que o professor tá sendo receptivo, aceita, pergunta. E é um desafio também, porque ele tá sendo ali, na verdade, modelado, tá sendo moldado (CP2).

Na verdade, pra ser sincera com você, acho que eu prefiro trabalhar com os iniciantes [...]. (CP3).

[...] Quando elas chegam eu procuro conversar [...]. Daí a gente acaba apoiando elas em tudo. Tenta deixar elas confortável para que elas façam um bom trabalho (CP4).

Ao serem questionadas sobre as facilidades e as dificuldades do trabalho com as iniciantes, as CPs salientaram, além da insegurança, aspectos referentes ao pedagógico do trabalho do professor (manejo da sala de aula, planejamento) como principais dificuldades observadas por elas. Já em relação às facilidades, pontuaram que os professores iniciantes aceitam mais ajuda, são receptivos e abertos ao diálogo e a mudanças, além de, geralmente, serem proativos:

A dificuldade do iniciante é a insegurança que ele tem, o medo. O iniciante na Educação Infantil te vê como um pai bravo, porque ele sabe que eu vou tratar diretamente no trabalho dele, então é essa dificuldade: que ele veja o coordenador como um companheiro de trabalho e não como um crítico e observador pra estar pontuando e apontando o dedo [...]. E a facilidade é, depois que elas adquirem essa confiança, que sabem que você tá ali, que não tá pra criticar, expor. Então quando elas percebem que eu tô ali só pra orientar, pra ajudar, pra somar ao trabalho delas, então aí elas ficam tranquilas e me trazem tudo quanto é tipo de dificuldade, medo, comentário de mãe pra eu poder ajudá-las (CP1).

A facilidade é porque eles são receptivos, então é fácil de chegar. Eles estão sempre abertos para conversar, para esclarecer, para tirar dúvidas [...]. E uma dificuldade, o iniciante, muitas vezes, o que a gente percebe mais nele é o domínio de sala de aula, isso é uma característica que ele vai construindo, ele vai conquistando aos poucos. A administração do tempo. Muitas vezes, o planejar. Isso daí tá muito relacionado com o planejamento. Às vezes, faz um planejamento, não é só falta de coisa pra fazer com a classe, às vezes, é excesso. Às vezes, faz, faz, faz e não consegue dar conta, não dá tempo, mas isso ele vai adquirindo também (CP2).

Facilidade eu acho que eles são muito abertos e sempre quando a gente pede [algo para ser feito] eles já fazem [...]. Dificuldade, olha, com os iniciantes que eu tive contato esse ano, eu não tive nenhuma pra ser sincera com você (CP3).

Até hoje eu não vi dificuldades com elas (CP4).

Um aspecto interessante que foi ressaltado pelas coordenadoras mais novas na função (CP3 e CP4) foi a relevância e a influência do seu contexto de iniciação na docência exercida sobre sua atuação como CP. As duas demonstraram se colocar no lugar do iniciante para pensar elementos da sua atuação:

O meu objetivo é tentar ser uma coordenadora que eu gostaria de ter, de sempre estar disponível para ouvi-los [...]. Tentar entrar em contato com eles, tentar fazer essa ponte entre os professores e os alunos (CP3).

Como eu tive um início [na docência] com medo, que eu não sabia [o que fazer], então quando eles chegam eu procuro conversar, falo que tudo que eles precisarem pra estarem perguntando, porque eu não ligo [...]. Então eu tento manter eles bastante confortáveis pra trazer eles pra mim (CP4).

As pontuações das CPs são importantes pois evidenciam, mesmo que de forma simples, a importância de se conhecer as condições concretas da condição de trabalho dos iniciantes para que se planeje ações que partam das suas necessidades.

Três das coordenadoras problematizaram a natureza da formação inicial no que se refere à dicotomia entre teoria e prática, em específico, a forma como o estágio supervisionado é realizado nas licenciaturas:

Eu penso que o estágio feito lá [na graduação] não é um estágio correto, porque eu penso assim: que deveria ter na faculdade de Pedagogia a simulação de aula (CP1).

[Às vezes] A pessoa não tem habilidade mas pode desenvolver [na prática], depende porque o estágio não foi bem feito. A gente sabe que os estágios são mais ou menos, só pra ter (CP2).

A formação da faculdade se for ver com a sala de aula é mais teórica mesmo, pura teoria (CP4).

Observa-se que a parceria entre escola e universidade não é considerada pelas CPs, que também parecem não conceber a existência de diferentes saberes que o professor adquire ao longo de seu processo de aprendizagem da docência e que não são desenvolvidos na formação inicial. A continuidade da formação do professor que se dá no ambiente de trabalho deve servir de suporte ao desenvolvimento profissional não apenas dos professores iniciantes, como também dos experientes (ABARCA, 1999).

A coordenadora CP1 ainda estende sua análise sobre os cursos de formação inicial de professores, lançando uma proposta de aprimoramento, no seu ponto de vista, do processo de preparação prática para a docência:

Por exemplo, uma disciplina de didática, não sei se tem essa disciplina ainda [na grade curricular dos cursos de Pedagogia]. O professor não passar só o conteúdo, só tudo aquilo que se refere à didática em si, mas fazer a prática com vocês. Então, uma vez por mês, nós vamos fazer uma aula e nesse mês você vai ser a professora, ou uma vez por semana, dependendo da quantidade da sala, terá atividade prática. Então, hoje você vai dar aula e suas amigas de sala são tudo criança, mas criança direcionada pela professora da faculdade a terem devidos comportamentos. Então, eu vou ser a criança rebelde, a outra vai ser a criança que pergunta muito, que quer saber muito, a criança chorona. Então, essas condições são as condições reais da sala de aula, porque é muito diferente você saber o que tem que fazer do que você vivenciar aquilo que tem que fazer. Eu penso que isso seria uma coisa muito interessante pra ser feito com as professoras na faculdade. Ajudaria muito.

A “proposta” da CP1 escancara que a coordenadora valoriza sobremaneira a prática cotidiana para a aprendizagem da docência, inclusive desvinculando a didática do processo de reflexão na ação que transita entre teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, cabe questionar qual valor essa coordenadora atribui ao processo formativo que ela mesmo conduz com os professores que coordena, iniciantes ou não.

Diante de todo o exposto até aqui, fica evidente que as coordenadoras entrevistadas possuem concepções cristalizadas a respeito de situações e personagens diversos da escola. Essas concepções, sem dúvida, influenciam na forma como atuam na coordenação e agem de maneira direta e indireta sobre o processo de inserção dos iniciantes na docência. Um dos conceitos pré-concebidos pela CP1 está relacionado à ideia de que a maternidade seja um elemento decisivo para determinar uma maior capacitação as professoras:

Tenho duas [iniciantes] na mesma situação [...]. O que dava muita diferença entre as duas iniciantes, é que uma tem filho e a outra não tem. Então, querendo ou não, sei que as professoras que não têm filho podem ficar muito furiosas ao ouvir isso, mas é uma grande realidade, nós, mulheres, antes da maternidade somos uma coisa, depois somos outra coisa [...]. E é diferente também uma diretora que é mãe ou que não é. Porque já tive as duas. Até no modo de falar com os pais (CP1).

A coordenadora se ampara em conhecimentos tácitos possivelmente formulados a partir de sua vivência. A mesma CP, inclusive, atribuiu à sua própria experiência como mãe a

facilidade do início na docência, conforme exposto no primeiro eixo de análise deste trabalho. Essa concepção faz parte de um rol de situações em que ocorre “reflexão espontaneísta da prática que se presta a especulações levianas e emotivas, alheias a qualquer sustentação científica, em vez de um aprofundamento sistemático das concepções teóricas” (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 617).

Diante das formulações da profissional, é necessário salientar que quem tem contato com crianças em sua vida pessoal pode, de fato, ter alguma facilidade no trato com os alunos. No entanto, essa premissa da maternidade quase que como pré-requisito para ser uma boa professora não deve orientar o olhar da coordenação a ponto de classificar a equipe docente entre professoras que são mães e as que não são. Além disso, evidencia-se no discurso de CP1 que o processo de feminização e atrelamento do magistério à maternidade provém de um pensamento problemático vinculado à ideologia patriarcal que assume o ensino como atividade extradoméstica de preparação para o exercício do materno (ENGUITA, 1991). Esse pensamento prejudica densamente os esforços do grupo profissional docente em busca do fortalecimento de sua profissionalização e deve ser superado.

Ao final deste eixo, é possível concluirmos que a coordenação pedagógica possui um campo de atuação privilegiado e importante para favorecer a inserção profissional do iniciante e sua apropriação da cultura da escola, contudo, por mais que reconheça as especificidades do trabalho com o professor novo, o CP se perde, muitas vezes, em meio as demandas que assume e que não fazem parte, necessariamente, do rol de suas atribuições. Nesse sentido, apesar de ser reconhecido como referência e importante fonte de aprendizagem da docência pelos professores iniciantes, têm dificuldades em articular o trabalho coletivo com a formação continuada na escola, com vistas ao auxílio no processo de inserção dos docentes em início de carreira na profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste texto, foi inevitável o despertar de lembranças que perpassaram as fases de minha formação e inserção profissional entrelaçadas com a história da minha vida. Nas lembranças vieram os momentos dos anos iniciais do Ensino Fundamental vividos na mesma escola em que anos mais tarde retornei como professora e que tempos depois também se tornou um dos lócus dessa investigação; minha entrada na graduação; a paixão e curiosidade desenvolvida pela pesquisa a partir dos projetos de extensão dos quais participei e da admiração pelos professores que marcaram minha formação. Por fim, a temática do professor iniciante que deu significação a tantas inquietações no início da minha carreira e que ganhou novos e ainda mais relevantes contornos quando foi atrelada ao trabalho da coordenação pedagógica.

É possível, mesmo indispensável, dizer que os objetos de investigação das pesquisas por mim realizadas conversam com minha trajetória profissional e forjam as ressignificações da minha identidade docente e pessoal como resultantes de uma constante construção social.

Assim, alicerçada em estudos teóricos e consubstanciada pela realidade verificada a partir de entrevistas semiestruturadas, a presente pesquisa de natureza empírica buscou investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, a partir das concepções das próprias iniciantes e também da visão das CPs a respeito do período de iniciação profissional docente.

O levantamento bibliográfico realizado na fase inicial do Doutorado e que subsidiou os contornos teórico-práticos da pesquisa evidenciou a falta de estudos que abordam o trabalho da coordenação pedagógica junto aos iniciantes no contexto da Educação Básica, temática aqui investigada. Para além disso, em relação aos achados do levantamento, observamos que a quantidade de produções isoladamente sobre a coordenação pedagógica ou professor iniciante eram semelhantes, sendo predominantes publicações provenientes de pesquisas de pós-graduação em nível *strictu sensu*. Dentre os textos levantados, os objetos de investigação mais abordados relacionavam-se aos aspectos referentes ao exercício prático da docência do iniciante e aos elementos referentes à atuação do coordenador na prática. Como já pontuado, encontrei uma quantidade pouco representativa de trabalhos que enfocavam os dois atores do processo pedagógico em conjunto, o que foi localizado em apenas uma tese e duas dissertações. Os dados dessas investigações, no entanto, foram relevantes para a

reformulação dos objetivos da pesquisa, bem como para a construção dos instrumentos de coleta de dados e muitos de seus achados puderam ser reafirmados pelo nosso estudo.

É importante dizer que as lacunas encontradas durante o levantamento bibliográfico inicial contribuíram com a formulação de uma pesquisa de levantamento em nível de Iniciação Científica a respeito da produção da pesquisa sobre o professor iniciante no estado de São Paulo. Essa investigação está em sua fase ativa, atualmente.

As pesquisas escassas sobre a interseção do trabalho do CP e do iniciante foram, sem dúvida, a primeira dificuldade que encontrei no processo de investigação, mas nem de longe configurou-se como a mais significativa. Na etapa empírica da pesquisa, em que estavam previstas a realização das entrevistas semiestruturadas com as quatro professoras e quatro coordenadoras, me vi em meio a situação de distanciamento social necessária durante o enfrentamento da pandemia do COVID-19. Foram necessários muitos esforços, adaptações e criatividade para reorganizar a coleta de dados, visto que o momento de ensino remoto emergencial influenciou diretamente a dinâmica do trabalho pedagógico tanto da coordenação pedagógica quanto das docentes e, conseqüentemente, o processo de inserção na carreira dos sujeitos da pesquisa. E também interferiu nas condições práticas de realização das entrevistas que, em um primeiro momento, foram realizadas com apenas sete profissionais, ao passo que a quarta CP disponibilizou-se a conceder a entrevista somente meses mais tarde, quando estava mais confortável com as novas demandas de sua função, o que ocorreu com o início do ensino híbrido na rede.

Sobre a realidade descortinada, organizei essa parte final do texto articulando as considerações a respeito de importantes temas geradores que emergiram das análises dos dados, a saber: a formação continuada em serviço, as condições do iniciante e da coordenação pedagógica e as práticas de recepção e acolhimento dos docentes em início de carreira.

Observei que a formação continuada em serviço possui destaque na rede municipal pesquisada, contando com carga horária semanal especificamente destinada a ela, prevendo momentos de formação em níveis de rede e de instituição escolar. A situação da rede na Educação Infantil e anos iniciais é muito privilegiada quando comparada a outros municípios da mesma região, seja em termos de horas disponibilizadas à formação como à exigência de trabalho em uma só escola, o que destoa de uma realidade vivida em muitos lugares e por muitos coordenadores pedagógicos que enfrentam elevadas taxas de rotatividade e itinerância docente. Entretanto, ao descortinar a natureza dessa formação, observamos alguns pontos nevrálgicos dignos de citação, pois incidem não somente no processo de inserção dos docentes iniciantes, como na aprendizagem da docência.

Apesar de a rede conceder três horas semanais especialmente destinadas aos processos formativos, além das duas horas semanais de HTPC, a carga horária de HTPI que depende do nível de ensino em que o professor atua (E.I.: 1 hora; EF1: 3 horas e EF2: 2 horas) e mais duas horas livres remuneradas, as formações dentro das unidades escolares, organizadas pelas CPs a partir das necessidades formativas da equipe docente e das demandas da escola, ocorrem de maneira descontínua e pontual. Isso ocorre quando as próprias CPs entendem que não precisam realizar formações na escola, pois já possuem a da rede, no caso de duas coordenadoras entrevistadas, ficando a formação continuada em serviço resumida às formações institucionais realizadas apenas em nível de município.

O problema se agrava quando as práticas formativas oferecidas pela SME também não contemplam as especificidades dos docentes, sejam iniciantes ou experientes, e muitas vezes, não levam em consideração nem mesmo a realidade da própria rede, ao terceirizar a formação ao sistema Aprende Brasil que traz formadores de outros estados e desenvolvem estudos mais voltados à operacionalização do material didático apostilado do que à formação reflexiva dos professores ou ao suprimento de necessidades pedagógicas básicas do cotidiano de trabalho docente. Assim, caracterizam-se como momentos instrucionais ao invés de formativos. Entretanto, é importante registrar que nos últimos anos a compra de pacotes dos sistemas de ensino por parte das redes públicas está cada vez mais frequente e não é realidade apenas da rede pesquisada.

O horário de trabalho pedagógico coletivo normalmente é conduzido pela coordenadora ou pela diretora, independentemente. Essa ocorrência causa confusão nas docentes sobre quem é a responsável pela formação continuada na escola. Adicionado a isso, ao receberem, sistematicamente, encaminhamentos vindos da SME para a realização dos HTPCs ou com propostas de formação para realizarem na escola, contribui-se para a diminuição da autonomia da instituição de ensino em relação às suas demandas específicas de formação e a descaracterização da responsabilidade pela formação continuada.

Embora as CPs compreendam a formação profissional como processual e contínua e as iniciantes demonstrem valorizar momentos de partilha nos quais ocorre a construção e reflexão de conhecimentos de forma coletiva e contextualizada, consideramos que a formação continuada realizada é ainda permeada de fragilidades quanto aos aspectos didático-pedagógicos e mesmo estruturais, apesar da carga horária destinada a ela. Além da falta de organização das atividades desenvolvidas em cada momento previsto para o estudo do professor, a equipe docente é pouco considerada nos momentos de definição das temáticas de formação.

Nesse contexto, o HTPC (principal momento formativo na escola) seria um dos momentos mais propícios para a realização das práticas formativas sistematizadas e também informais junto aos iniciantes no ambiente da escola, por possibilitar a relevância dos contextos específicos de atuação dos professores novos no ambiente em que estão sendo inseridos e aprendendo a ensinar. No entanto, faltam esforços para que o trabalho coletivo seja devidamente estruturado e articulado com a formação continuada em serviço.

No que concerne às concepções e situações concretas de atuação das iniciantes, evidenciou-se que a maioria dos desafios relatados são os comumente conhecidos a partir de pesquisas anteriores (VEENMAN, 1984; MARCELO GARCÍA, 1991, 1999; AMORIM, 2016; CRUZ, FARIAS, HOBOLD, 2020, entre outros), como as dificuldades em manejar a sala, preencher diários de classe, conhecer a cultura escolar, entre outras dificuldades que são provenientes do trabalho docente. Além disso, evidenciou-se que as professoras também careciam de saberes da formação profissional (TARDIF, 2002), ao passo que lhes faltavam conhecimentos sobre planejamento didático e avaliação.

A rotatividade de professores entre unidades escolares também foi relatada pelas profissionais como um desafio da iniciação na docência, mesmo no caso das professoras efetivas. Adicionado à tensão da entrada na carreira, a mudança de escola durante os anos iniciais também contribuiu para o adensamento das dificuldades a serem superadas no momento de inserção profissional, prejudicando o processo de socialização docente.

Constatei que as iniciantes não tinham clareza sobre quais profissionais deveriam orientá-las e acolhê-las no processo de inserção. Considero que isso se deva, em parte, à falta de sistematização e institucionalização da dinâmica de recepção e acompanhamento das professoras novas. Dessa forma, o grupo de colegas de trabalho, inclusive, foi pontuado pelas docentes como um importante apoio no período de chegada à escola e iniciação na docência, muito embora seja prática não formalizada. Além dos pares, coordenadoras, diretoras e outros membros da equipe escolar também foram mencionados como referências profissionais pelas iniciantes.

Sobre a forma como as professoras viam o trabalho da coordenação pedagógica, a importância da criação de um vínculo de confiança e apoio amparado na abertura ao diálogo foi ressaltada, bem como o reconhecimento das várias atribuições da coordenação, que imprime a esse profissional papel indispensável na organização escolar. Adicionado a isso, a atuação da equipe gestora, não apenas das CPs, foi reconhecida como muito importante para que as professoras desenvolvessem formas de identificação positivas com a profissão.

A maioria das professoras considerou a atuação da coordenação pedagógica como significativamente importante nos primeiros meses de ingresso, principalmente, no esclarecimento de dúvidas, orientações pontuais sobre tarefas administrativo-burocráticas e pedagógicas e à demonstração de apoio que fortalecia a confiança das docentes. As CPs também foram reconhecidas como parceiras de trabalho por fornecerem *feedback*, acompanharem o seu trabalho, serem acessíveis em relação ao relacionamento com as docentes e fornecerem orientação individualizada. Por esses motivos, a CP era a quem mais recorriam em casos de dúvidas ou resolução de problemas, juntamente com os pares experientes.

Ao se colocarem hipoteticamente no lugar da CP, os aspectos mais ressaltados do trabalho que fariam referiram-se à recepção e acolhimento do professor recém-chegado e à importância de conhecer esse profissional. Além disso, a apresentação da instituição de ensino faria parte da pauta de recepção, bem como a orientação aos colegas sobre o oferecimento de auxílio ao iniciante.

Assim, é possível concluirmos que as iniciantes careciam de saberes da formação profissional e tinham pouco ou nenhum amparo para construir os saberes da experiência, senão as próprias experiências tácitas, muitas vezes baseadas no método da tentativa e erro, situação naturalizada inclusive pela equipe gestora, e na observação de práticas pedagógicas realizadas pelos colegas experientes que são adotadas acriticamente. Ademais, os principais programas formativos que eram organizados pela SME compreendiam apenas o desenvolvimento do que Tardif (2002) chamou de saberes dos programas e materiais didáticos, ou seja, os conhecimentos adquiridos durante a atuação docente proveniente da utilização de ferramentas de trabalho e sua adaptação às tarefas, como é o caso das apostilas utilizadas na rede.

Observei importantes especificidades na condição da professora especialista participante da pesquisa, a P3, juntamente com as experiências que relatou ter vivenciado em seus primeiros meses na docência que afetaram os processos de socialização e aprendizagem da docência, indicando que temos aí um campo para novas pesquisas envolvendo os professores dos anos finais do Ensino Fundamental. A P3 foi a única a ressaltar algumas situações alarmantes da iniciação na docência como o aspecto solitário do trabalho do professor, a aparente animosidade por parte da equipe docente, inclusive e, principalmente, de seu colega de disciplina ao recebê-la e o fato de não ter sido sequer apresentada aos próprios alunos ao iniciar o ano letivo. Essas situações evidenciam o caráter mais fragmentado, isolado e menos identitário do trabalho dos docentes especialistas. Além da valorização dos

conhecimentos específicos frente aos pedagógicos, comumente observada nos cursos de licenciatura, que desfavorece a construção dos conhecimentos didáticos e interfere diretamente no desenvolvimento dos saberes práticos da experiência, há a organização do trabalho pedagógico na escola que conta com uma hora a menos que as demais profissionais da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no caso da rede pesquisada.

Adicionado a esse contexto, o professor especialista tem sua carga horária fragmentada e, muitas vezes, distribuída em diferentes escolas de uma ou mais redes. Essa condição desfavorece a interação com os pares, fazendo com que estabeleçam relações mais “profissionais com os colegas do que professores dos anos iniciais e da Educação Infantil, por exemplo” (MARCELO GARCIA, 1991).

Ao considerar essas situações e a importância do apoio e acolhimento dos pares apontada pelas iniciantes, é possível concluir quão mais problemático é o processo de iniciação na docência do professor especialista. Além disso, outras ocorrências próprias de seu trabalho, como a maior quantidade de conteúdos para lecionar em menor tempo em sala de aula com os alunos, trazem preocupações adicionais a esse iniciante que não são compartilhadas pelos colegas dos demais níveis de ensino.

Importante registrar também que embora as profissionais da coordenação pedagógica amparem seu trabalho no conceito de mediação entre professor-aluno-processo de ensino e aprendizagem – importante aspecto do trabalho da coordenação salientado por Almeida (2004) –, não são todas que, de fato, atuam com a preocupação de articular o trabalho coletivo docente.

Sobre a atuação da coordenação pedagógica, as principais queixas das CPs sobre seu trabalho referiam-se ao relacionamento interpessoal com a equipe e comunidade escolar, caracterizados pela resistência dos docentes em relação aos encaminhamentos da coordenação e pelas disputas de poder existentes no ambiente escolar. Além de todo o exposto, as CPs fizeram poucas referências ao planejamento pedagógico, em lugar disso observou-se a existência de uma organização primitiva do trabalho, muito mais ligada aos aspectos técnicos e burocráticos (como o visto do caderno de registro e a visita à sala de aula) do que à natureza didático-pedagógica da função, no que concerne ao suporte ao professorado e à organização do trabalho pedagógico e da formação continuada na escola.

Constatei que as coordenadoras compreendem a iniciação na docência como um período delicado e peculiar, identificam comportamentos característicos entre os professores iniciantes, como a curiosidade, a vontade de aprender e de fazer a diferença, a motivação para

buscar soluções, além da insegurança e ansiedade que são ocasionadas, na perspectiva das coordenadoras, pela falta de experiência das docentes.

As profissionais também destacaram que além de serem proativos, os iniciantes são mais receptivos e abertos a mudanças. Porém, apesar de identificarem características positivas dos iniciantes quando comparados aos experientes, algumas CPs admitiram que trabalhar com esse grupo peculiar pode ser um desafio, devido à condição de aprendiz do professor que requer intenso trabalho de orientação da coordenação.

Sobre os principais desafios do trabalho com o iniciante, as CPs relataram que, além da insegurança, esse professor também tem dificuldade em manejar a sala de aula e realizar atividades técnico-pedagógicas como o planejamento e o preenchimento de cadernetas e atribuíram muitas dessas dificuldades aos cursos de formação inicial de professores, que supervalorizam a teoria em detrimento da prática, além da condição fragilizada de realização dos estágios obrigatórios, nos quais não parece haver aprendizagem efetiva. Essas declarações confirmam as pontuações de Placco, Almeida e Souza (2011) ao alertarem para a priorização da experiência feita pela coordenação pedagógica e nos dá indícios sobre a natureza dos processos formativos levados à cabo por essas profissionais.

Se as CPs assumem que as dificuldades das iniciantes são provenientes predominantemente das lacunas da formação inicial, eximem-se da responsabilidade pelo auxílio na construção dos saberes profissionais dessas professoras. Consideramos, dessa forma, os limites da formação inicial que não se ocupa (e talvez isso não seja possível nesta etapa) de desenvolver os saberes da experiência, tais como os relacionados a procedimentos técnicos específicos de cada instituição ou rede de ensino como preenchimento de cadernetas, utilização de cadernos de registro, entre outros e admitimos que esses conteúdos devem ser desenvolvidos na formação continuada em serviço.

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas tentavam auxiliar de alguma forma no processo de inserção, mas não era o suficiente para que as professoras encarassem mais facilmente os obstáculos desta fase da carreira. Nesse contexto, apesar de destacarem a importância de transmitirem confiança ao professor novo, não demonstraram considerar essas informações como importantes pontos a serem articulados no trabalho coletivo desenvolvido com a equipe docente. Sendo que as práticas de recepção e acompanhamento explicitaram-se isoladas e pontuais, evidenciadas pela diferenciação de atitudes das CPs em relação aos docentes em início de carreira.

Além de todo o exposto, algumas concepções enviesadas foram identificadas nos comportamentos das coordenadoras no que concerne a conceitos pré-estabelecidos sobre a

condição da maternidade como determinante da competência de uma professora e a naturalização da experiência prática baseada no erro como fonte de aprendizagem da docência. Essas ocorrências se aproximam da problemática apresentada por Domingues (2014) no segundo capítulo deste texto e explicitam a fragilidade dos saberes postos em prática pelas coordenadoras, muitas vezes alicerçados no senso comum.

Sobre as práticas de recepção e acolhimento, foi observado que as docentes não recebem tratamento diferenciado por serem iniciantes, não há acompanhamento específico do trabalho delas. Essa ocorrência é reforçada pelos relatos das CPs ao afirmarem que não recebem orientações específicas da SME para receber e acompanhar os iniciantes e a constatação de que não há comunicação entre SME e instituição escolar sobre a chegada do professor iniciante. Muitos CPs sequer sabem informações básicas sobre o grupo de professores que coordena, o que repercute negativamente na articulação e organização do trabalho coletivo na escola e prejudica o planejamento de ações para recepção e acompanhamento do iniciante. Além disso, evidenciou-se que a preocupação predominante por parte das coordenadoras, ao contrário de auxiliar no processo de inserção dos professores novos na docência, era de evitar que gerassem problemas burocráticos e de relacionamento com alunos e pais, evidenciando não apenas o quanto o período de iniciação na docência é desconsiderado, mas também a fragilidade do trabalho pedagógico nas instituições de ensino da rede.

É possível, portanto, concluir que as práticas de acolhimento permanecem ainda distanciadas do que as docentes necessitam, sendo caracterizadas por ações isoladas, específicas e voluntárias, no geral, pois embora se note que foram acolhidas pela equipe escolar, os depoimentos das iniciantes são claros em relação às dificuldades que tiveram para conhecer a escola e tomar conhecimento sobre os procedimentos inerentes ao seu trabalho. Assim, as práticas de recepção são resumidas a uma breve apresentação aos pares realizada durante o primeiro HTPC do ano. Nesse contexto, há importância de que a coordenação pedagógica reconheça os iniciantes como um grupo peculiar que necessita de intervenções diferenciadas que até podem ser feitas pelos pares, desde que estes sejam devidamente orientados, considerando a dimensão mediadora do seu trabalho no acolhimento, apoio e suporte ao professor iniciante.

Outro importante fator que emergiu nos testemunhos das profissionais referiu-se aos desdobramentos do contexto do trabalho remoto ocasionado pelo distanciamento social em decorrência da pandemia do COVID-19 que influenciou na dinâmica do trabalho escolar e pedagógico e, conseqüentemente, no processo de inserção das profissionais na docência.

Nesse contexto, foi observado que algumas das iniciantes entrevistadas possuíam mais experiência com o ensino remoto do que presencial. Essa ocorrência dificultou a identificação da natureza das dificuldades enfrentadas pelas professoras, ao passo que relataram não saber se os problemas encontrados estavam relacionados ao contexto de trabalho atípico ou se eram característicos do período de iniciação na profissão e do processo de aprendizagem da docência.

O ensino remoto teve impacto na relação família-escola e em aspectos do processo de ensino e aprendizagem, tais como a participação da turma nas atividades e o desenvolvimento da alfabetização, mas também na relação das professoras com o trabalho, sendo relatado que, nesse período, era difícil seguirem a carga horária pré-definida, pois se viam envolvidas nas aulas online e respondendo pais de alunos via aplicativos de mensagens, o que aumentou as horas de atividade invisibilizadas que compõem a jornada de trabalho docente.

Entretanto, também foram levantados pontos positivos do trabalho remoto na visão das professoras: o estreitamento das relações interpessoais com as colegas de profissão com as quais mantinham contato constante pela internet e que não foi percebido pela CPs. Essa situação nos chamou a atenção para novas formas de socialização ocorridas no âmbito virtual e explicitou que as CPs não estavam preparadas para isso, a ponto de sequer observarem o estreitamento das relações entre as professoras.

A instituição do ensino remoto emergencial também incidiu sobre as práticas de formação continuada da rede. Nesse contexto, foi colocado em prática um curso na modalidade EaD em parceria com a empresa responsável pelo livro integrado utilizado no município. Além disso, ocorreu o aumento da influência da SME nos processos formativos ocorridos em nível escolar, à medida em que fornecia encaminhamentos que deveriam ser seguidos pela gestão durante os HTPCs.

A relação das iniciantes com a coordenação pedagógica também foi afetada pelo trabalho remoto, sendo que as CPs consideradas acessíveis pelas iniciantes se mantiveram assim durante o período atípico. Algumas CPs também reconheceram que a situação do trabalho remoto aumentou o desafio que é trabalhar com os iniciantes, devido às mudanças ocorridas na dinâmica escolar e ao contato apenas virtual com o professor que dificultava a dinâmica de conhecer o professor novo e também o esclarecimento de dúvidas e a comunicação de orientações sobre atividades práticas e técnicas a respeito do trabalho pedagógico.

Por fim, ao recordar o questionamento gerador dessa pesquisa, a saber “Qual é a importância do trabalho do coordenador pedagógico para o processo de aprendizagem e

inserção na docência do professor em início de carreira?”, concluo que a problemática da inserção docente é mais abrangente que as atuações isoladas do CP e do iniciante, pois envolve também o contexto do trabalho pedagógico, as concepções de educação e trabalho docente e as políticas de formação inicial e continuada de professores.

Assim, reconheço a tarefa hercúlea da coordenação pedagógica responsável por cumprir inúmeras demandas relacionadas à organização escolar, à mediação do processo de ensino e aprendizagem e às práticas formativas dentro da escola. Ao mesmo tempo em que os ordenamentos legais atribuem ao CP a responsabilidade por tantas atividades, não garantem a sua formação e preparação adequada, nem condições ideais de efetivar suas atribuições. No entanto, o distanciamento entre as atribuições da coordenação constantes no Estatuto do Magistério do município e as tarefas das quais se ocupam durante seu trabalho na escola é evidente nos relatos das profissionais. As CPs entrevistadas não eram necessariamente sobrecarregadas, mas se ocupavam de tarefas que não lhes eram próprias, o que ocupava seu tempo de dedicação ao que realmente importava.

Não intento, contudo, atribuir à coordenação pedagógica a responsabilidade por realizar práticas de indução docente, nem tampouco tenho a intenção de culpabilizar as profissionais pelas fragilidades identificadas no processo de inserção das iniciantes na docência. Cabe aqui ressaltar a urgência e a necessidade de se fortalecer o trabalho coletivo dentro da escola, de forma articulada com o processo de ensino e aprendizagem e com a formação continuada e em serviço que favorecerá não somente o processo de inserção na docência dos iniciantes, como a socialização, o desenvolvimento profissional docente e a profissionalização de todos os envolvidos.

Por fim, os dados desse trabalho indicam que apesar do tema do professor iniciante ter avançado no meio acadêmico, ainda há muito o que se conquistar em termos de políticas públicas e institucionais para ações de indução e estruturação das redes de ensino. Conjeturamos, também que se faz indispensável que a escola seja um espaço aberto ao diálogo e composta por um coletivo docente que trabalha de forma articulada e organizada.

Inevitavelmente, as descobertas oportunizadas por esse estudo forjaram ainda mais inquietações e chamaram a atenção para lacunas ainda pouco exploradas nesse campo do conhecimento, o que me provoca a continuar o trabalho de investigação. Termina o tempo para o doutorado, mas não a intenção da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, J. C. Profesores que se inician em La docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. n. 19, p. 51-100, 1999.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, L. R. de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez., 2019.
- ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p.53-60, maio, 1992.
- ALVES, Z. M. M. B.; SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. In: **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 2, fev./jul., 1992.
- ALVES, N. N. de L. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <http://nepiec.com.br/Tese%20-%20Nancy%20Nonato%20de%20Lima%20Alves.pdf> . Acesso em: 14 jan 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.
- AMORIM, A. D. de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru**. 2016. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- AMORIM, A. D. de; FERNANDES, M. J. da S. **A influência da gestão no desenvolvimento do trabalho do professor em início de carreira**. 2016. Disponível em: http://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/Anais_Full.pdf Acessado em: 02 fev. 2018.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativo. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.45, pp. 66-71, maio. 1983.
- _____. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, p. 55-67, 2004.
- _____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 112-129. Jan./abr., 2012.

_____. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 23, dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/?format=pdf&lang=pt>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARTMAN, T. S. **Administração: construindo vantagem competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BONAFÉ, E.M; ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. M. S. **O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

BOZZINI, I. C. T.; FREITAS, D. de. O trabalho coletivo na escola pública: três estudos sobre o HTPC/ATPC. *In: Interciência e Sociedade*. v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: https://intercienciaesociedade.francomontoro.com.br/colecao/impressa/v3_n2/trabalho_coletivo.pdf. Acesso em 29. Jun. 2021

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. *In: Pesquisa em educação: conversas com pós-graduandos*. São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394**, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 03/1997**. Diretrizes Nacionais para a Carreira dos Profissionais do Magistério, com base na Lei 9.424/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 07 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Coordenação Pedagógica**. Brasília, DF: MEC, abr. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projetodocurso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. *In: Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas*. / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

- BUENO, P. A. R.; BUENO, R. E. Distanciamento físico e ensino remoto: socializações em tempos de pandemia. *In: Espaço Pedagógico*. v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 192-220, jan./abr. 2021. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em 20 set. 2021.
- CAMPOS, P. R. I.; ARAGÃO, A. M. F. de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação*. São Paulo, Edições Loyola, 2012.
- CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.
- CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de Educação Física**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2016.
- CARDOSO, V. D. *et al.* Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *In: Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 98 (248). Jan./abr., 2017
- CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.
- CASSETTARI, N., SCALDELAI, V. F., FRUTUOSO, P.C. Exoneração a pedido de professores: estudo em duas redes municipais paulistas. *In: Educ. Soc.*, Campinas, 35(128). p. 629-996. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n128/0101-7330-es-35-128-00909.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.
- CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz: alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. *In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. de (org.). O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 53 - 66.
- CÔCO, V.; ZUCOLOTTI, V. M. Docência na Educação Infantil: desafios no início da carreira. *In: GARIGLIO, J. A. et al. A iniciação à docência na educação básica: dilema, desafios e aprendizagens profissionais*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.
- CONSTANTIN JUNIOR, J. C. **Professores iniciantes no Estado de São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP**. 2017. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.
- COSTA, M. de O. Gerencialismo, teoria das organizações e qualidade na educação. *In: Anais ANPAE IV*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 1011-1044, set./dez. 2012
- CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *In: Cadernos de Pesquisa*. V. 47, n. 166. P. 1166-1195. out./dez. 2017.
- CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.
- CRUZ, G. G. da. *et al.* Práticas didáticas na inserção profissional docente: um olhar sobre quatro contextos. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 34, p. 149-169, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 12 jun. 2022.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *In: Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto editora, 1997.

_____. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *In: Educação e Sociedade [online]*. V. 19, n. 62, p. 13-30. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/9CFjqcBMkKSZcj4PXLypBRj/?lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2021.

_____. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ENGUIITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESCOBAR, M. G. *et al.* Abandono docente em América Latina: revisión de la literatura. *In: Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 50, n. 176, p. 592-604, abr./jun., 2020

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FERNANDES, M. J. da S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas estaduais paulistas**. 2004, 113f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

_____. **A coordenação pedagógica em face das reformas educacionais paulistas: o trabalho desvelado**. Araraquara, 2008. 282 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

_____. **O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais**. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.04, p.799-814, out./dez. 2012.

_____; BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. *In: Rev. Educ. PUC-Camp*. Campinas, 23(2), p. 209-222, maio/ago., 2018.

FRANCO, M. A. S. Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. *In: Revista Múltiplas Leituras*, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun., 2008.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. *In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.*

FRANCO, A. de P. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia**. 2014, 300p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs).* **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs.).* **Professores iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuição da didática e práticas de ensino na preparação de professores. *In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.).* **Didática: Teoria e prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015.

GONÇALVES, J. A. M. A carreira das professoras do ensino primário. *In: NÓVOA, A. (org.).* **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, A. **Professorado, cultura y póstmodernidad**. Madrid: Morata, 1994.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.).* **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007-2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR**. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

Lacey, C. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

_____. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. *In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (orgs.).* **Didática: Teoria e prática**. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. *In: Educação e Sociedade [online]*. 2001, vol.22, n.74, pp.77-96. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 jun. 2020.

MARCELO, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. *In: Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

_____; VAILLANT, D. Políticas e programas de indução na docência na América Latina. *In: Cad. Pesqui. [online]*, v.47, n.166, p.1224-1249, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4322/pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *In: Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>. Acesso em: 30 mai. 2022.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R; TANCREDI, R.M.S.P. **Escola e Aprendizagem da Docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2014. 247f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____; ALMEIDA, L. R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. *In: Reunião Anual da ANPED*, 37, 2015. Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

MONÇÃO, M. A. G. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. *In: Educação em Pesquisa*, São Paulo: Ahead of print, set. 2016.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: *In: NÓVOA, A. (org.). Formação contínua de professores*: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991

_____. O passado e o presente dos professores. *In: NÓVOA, A. Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995

OLIVEIRA, L. M. M. de. **Coordenador pedagógico iniciante**: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional. 2021. 211f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2021.

ORSOLON, Luzia. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação na/da escola. *In: ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera M. O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2001.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. **Formação e Avaliação de professores**. Porto: Ed. do Porto, 1999.

PAPI, S. de O. G. MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010.

PARO, V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. *In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p.243-251, jul./dez., 1998.

- PERRENOUD, P. **La construcción del êxito y del fracaso escolar**. Madrid: Morata, 1996.
- PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (org). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. Edições Loyola: São Paulo, 1994.
- _____; SOUZA, V. L. T. Diferentes Aprendizagens do Coordenador Pedagógico. *In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V.M.N.S. O Coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- _____; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In: Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita. n. 2, nov. 2011.
- PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. *In: PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. (org.) O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- PRÍNCEPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. *In: Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>
- PROENÇA, M. G. S.; MELLO, L. S. Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis. *In: Série-Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, n. 28, p. 53-64, jul./dez. 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *In: Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE n. 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2007a.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Resolução SE n. 90, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre função gratificada de professor coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2007b.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE n. 53, de 24 de junho de 2010**. Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE 21, de 17/02/2010, que dispõem sobre a função gratificada de professor coordenador. São Paulo, 2010.
- SILVA, D. C. F. da. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.
- SILVA, A. da F. G.; ALENCAR, E. S. de; PRADO, M. E. B. B. Docência nos cursos de formação de professores que ensinam matemática: o que as pesquisas revelam? *In: RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1501-1522, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13824/9335>. Acessado em: 07. Jun. 2021.
- SOUZA, N. C. A. T. de. **As ações do PIBID Pedagogia e suas relações com o preparo prático para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.

SOUZA, R. de M. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência.** 151 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, M. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? *In: Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.2, p. 604-614, jun./ago., 2017.

TAMASSIA, S. A. S. **Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada de professores do Ensino Fundamental 1: desafios e possibilidades.** 2011. 200f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *In: Teoria e Educação.* Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEIXEIRA, M. S. et al. The pedagogical coordinator as articulator of teacher training and its own professional identity. *In: Acta Scientiarum Education*, v. 40(3), 2018.

TORRES, R. M. Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *In: FUNDACIÓN SANTILLANA. Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente.* Documentos em Debate. Madrid, 1999.

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

VAILLANT, D. Construcción de la profesión docente en América Latina: Tendencias, temas y debates. *In: Serie Documentos PREAL.* N. 31. 2004.

VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research,** Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VERA, R. F. **A formação continuada do professor coordenador na rede pública estadual paulista de ensino regular.** 2017. 118f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

ZUMPANO, V. A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil. *In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.* São Paulo, Edições Loyola, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: Profa. Ms. Aline Diniz de Amorim
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Jose da Silva Fernandes

Roteiro de Entrevista com Professores Iniciantes

Caracterização pessoal e profissional:

1. Qual o seu nome completo e idade?
2. Qual é sua formação como professor? Foi sua primeira formação?
3. Em que ano se formou no curso de Licenciatura? Está lecionando desde então?
4. Desde quando está nesta escola? Assumiu a docência em outra(s) escola(s) antes?
5. Se você mudou de escola, como foi o momento de passagem para outra instituição?
6. Sua(s) turma(s) é(são) de que ano/nível de ensino (de qual etapa da Educação Infantil ou de qual ano do Ensino Fundamental)?
7. Você é professor efetivo desta rede?

Bloco 1

Concepções dos professores iniciantes sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos: como os professores iniciantes concebem o trabalho pedagógico e a pessoa do coordenador pedagógico.

1. Para você, o que é ser professor? E como se define como professor(a)?
2. Como foi o início da sua carreira docente? Tente descrever.
3. O CP teve importância em algum momento desse período?
4. Diante das dificuldades sentidas (se houver), em algum momento você pensou em abandonar a profissão?
5. Se sim, o que o motivou a permanecer?
6. Estas dificuldades permanecem? Como lida com elas atualmente? Como ou com quem aprendeu a lidar com estas dificuldades?
7. Quando você precisa resolver algum problema, esclarecer algum fato ou mesmo aprender algo, a quem recorre?
8. Você identifica a pessoa do coordenador pedagógico como um parceiro em seu trabalho? Explique.
9. Como você vê o trabalho do coordenador pedagógico de sua escola?

10. As reuniões de HTPC são conduzidas por quem, geralmente? Você considera esse momento importante para seu desenvolvimento e aprendizagem profissional?
11. Normalmente o que costumam fazer nesse momento? Há alguma atividade diferenciada para os professores iniciantes? Acha importante que tenha?
12. Você considera que há oportunidades de aprimoramento profissional na escola? Se sim, quem é responsável por essas oportunidades?
13. Você recebe formação continuada na rede em que atua? De que forma? Por quem? São suficientes?

Bloco 2

Práticas de acolhimento e de formação continuada dos iniciantes exercidas pelos coordenadores pedagógicos: em que medida os CP's elaboram estratégias diferenciadas para receberem os docentes em início de carreira e colaborarem com seu processo de inserção na profissão que por si só já é tão penoso.

1. Quando você chegou na escola atual, recebeu orientações gerais sobre a rotina da instituição (como apresentação do ambiente físico do prédio, dias de pedir xérox, horários de entrada e saída dos professores e dos alunos, etc.)?
2. Se sim, quem lhe orientou?
3. E orientações didático-pedagógicas, você recebeu? Por parte de quem? Como foi?
4. Você se sentiu acolhido ao chegar à escola? De quais maneiras? O que pensa que faltou? Por quê?
5. Caso você estivesse no lugar do coordenador pedagógico como faria em relação ao professor iniciante?
6. Você percebe algum tipo diferenciado de acompanhamento do seu trabalho por ser iniciante na docência?
7. Pensando no seu trabalho como profissional da Educação, com quais profissionais da escola em que atua/atuou você aprendeu os saberes necessários à docência até agora?
8. Quais referências você tem na escola hoje?
9. Há diferenças entre o âmbito virtual e presencial no contato com a coordenação?
10. Há alguma questão que você queira complementar ou levantar?

Apêndice 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ARARAQUARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DOUTORANDA: Profa. Ms. Aline Diniz de Amorim
ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria Jose da Silva Fernandes

Roteiro de Entrevista com Coordenadores Pedagógicos

Caracterização pessoal e profissional:

1. Qual o seu nome completo e idade?
2. Qual é o seu curso de formação e o ano em que se graduou? Conte um pouco de sua trajetória escolar e profissional.
3. Ainda atua como professor? Possui quanto tempo de experiência nesse cargo?
4. Em que ano ingressou no cargo de coordenador(a) pedagógico(a)?
5. Atualmente, você é CP de que etapa/nível de ensino?
6. Há quanto tempo está atuando nessa escola? É a mesma escola onde atuava como professor?
7. Descreva o que você considera um dia típico de trabalho como CP.
8. Por que optou pela coordenação pedagógica?
9. O que é ser coordenador pedagógico, para você?

Bloco 1

Concepções dos CP's sobre os professores iniciantes: como os professores coordenadores pedagógicos concebem o trabalho pedagógico e a pessoa do professor em início de carreira

1. Quais lembranças possui da sua entrada na profissão como professor(a) (desafios, satisfação, aspectos que te marcaram de alguma forma)?
2. Como é trabalhar com professores iniciantes, ou seja, que se encontram até o 3º ano de exercício da profissão?
3. Você observa características semelhantes entre os docentes que estão no início de suas carreiras? Quais?
4. Você observa que possuía essas mesmas características quando era iniciante?
5. Quais facilidades e dificuldades você destaca no trabalho com esses professores?
6. Para você, essas características se devem a que fatores (formação inicial, falta de experiência, inabilidade para resolver problemas...)?

7. Como você observa o processo de aprendizagem do professor iniciante? Há uma articulação entre formação inicial e continuada?

Bloco 2

Práticas de acolhimento e de formação continuada dos iniciantes exercidas pelos coordenadores pedagógicos: em que medida os CP's elaboram estratégias diferenciadas para receberem os docentes em início de carreira e colaborarem com seu processo de inserção na profissão que por si só já é tão penoso.

14. Quando você recebe um professor iniciante na escola, há alguma prática de acolhimento e apoio que dá a ele?
15. A sua atuação junto ao professor iniciante difere-se dos demais professores? Se sim, em quais sentidos?
16. Há orientações específicas da SME para coordenadores pedagógicos sobre práticas de acompanhamento e/ou acolhimento de professores iniciantes?
17. Como você analisa o processo de socialização dos professores iniciantes recém-chegados à escola?
18. No seu ponto de vista, de quais maneiras o coordenador pedagógico pode favorecer esse processo?
19. A formação inicial não dá conta de formar integralmente e satisfatoriamente o professor para sua atuação prática. Há os saberes docentes que somente são adquiridos no contexto de sua inserção na sala de aula e na escola. Dessa forma, como acontece a formação continuada em serviço do professor iniciante?
20. Qual é o seu trabalho nesse processo de formação continuada do professor iniciante?
21. Na sua opinião, o professor iniciante aprende mais com seus pares ou com o coordenador pedagógico?
22. Há alguma questão que você queira complementar ou levantar?

Apêndice 3**RESULTADOS DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

Resultados do levantamento realizado no Banco de Periódicos da CAPES

| | Título do artigo | Autoria | Referência |
|------------------------|---|--|--|
| PROFESSOR INICIANTE | | | |
| 1 | Livro de apoio para professor iniciante do município do Rio de Janeiro: clarificando concepções | Sandro Tiago Figueira; Helena Amaral Fontoura | Educação (Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brazil), 01 March 2018, Vol.43(1), pp.99-112 |
| 2 | O professor iniciante na educação física escolar: inserção profissional, desafios e possibilidades | Nadiane Feldkercher; Franciele Roos Da Silva Ilha | Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 01 July 2019, Vol.14(37) |
| COORDENADOR PEDAGÓGICO | | | |
| 1 | Coordenador pedagógico: influências da formação na prática profissional | Luciana Rodrigues Leite; Raquel Sales Miranda; Kleyane Moraes Veras; Wirla Risany Lima Carvalho; José Ossian Gadelha De Lima | Revista iberoamericana de educación, 01 January 2017, Vol.73(1) |
| 2 | Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico | Raquel Quirino | Revista Docência do Ensino Superior, 01 January 2016, Vol.5(2) |
| 3 | O coordenador pedagógico: limites e potencialidades ao atuar na educação básica | Jerônimo Sartori; Lidiane Limana Puiati Pagliarin | Espaço Pedagógico, 01 September 2016, Vol.23(1) |
| 4 | O protagonismo do coordenador pedagógico na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO | Helen Maciel Da Silva; Ednéia Maria Azevedo Machado; Juracy Machado Pacífico | Revista Exitus, 01 May 2018, Vol.8(2), pp.111-136 |
| 5 | A construção da identidade do coordenador pedagógico e seu perfil profissional no contexto atual | Ricardo Santos David | Revista Labor, 01 July 2017, Vol.1(17), pp.143-157 |
| 6 | O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo | Bello, Isabel Melero; Penna, Marieta Gouvêa de Oliveira | Educar em Revista, 01 June 2017, Issue spe.1, pp.69-86 |
| 7 | O papel pedagógico do coordenador e a formação continuada de professores centrada na escola | Juliana Pedroso Bruns; Eliani Aparecida Busnardo Buemo; Rita Buzzi Rausch | Revista Exitus, 01 November 2020, Vol.10(1) |
| 8 | The pedagogical coordinator as articulator of teacher training and its own professional Identity/O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional/El coordinador pedagogico como articulador de la formación de profesores y de su identidad profesional | Teixeira, Miriam Santana; Amorim, Antonio; Lopes, Mariana Moraes; de Souza, Amilton Alves | Acta Scientiarum. Education (UEM), 2018, Vol.40(3) |

Resultados do levantamento realizado no Banco de Periódicos da SciELO

| | Título do artigo | Autoria | Referência |
|-------------------------------|--|--|--|
| PROFESSOR INICIANTE | | | |
| 1 | Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes | Almeida, Maria Isabel de; Pimenta, Selma Garrido; Fusari, José Cerchi | Educar em Revista Dez 2019, Volume 35 N° 78 Páginas 187 – 206 |
| 2 | Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência | André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de | Revista Brasileira de Educação Dez 2018, Volume 23 |
| 3 | Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante | Cericato, Itale Luciane | Fev 2017, Volume 42 N° 2 Páginas 729 – 746 |
| 4 | Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014) | Cardoso, Viviani Dias; Santos, Joni Luiz Trichês dos; Volpato, Gildo; Conceição, Victor Julierme Santos da | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos Jan 2017, Volume 98 N° 248 Páginas 181 – 197 |
| 5 | Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante | Cunha, Maria Isabel da; Braccini, Marja Leão; Feldkercher, Nadiane. | Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas) Mar 2015, Volume 20 N° 1 Páginas 73 – 86 |
| COORDENADOR PEDAGÓGICO | | | |
| 1 | Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais | Santana, Marcela Lopes de; Gonçalves, Harryson Júnio Lessa. | Bolema: Boletim de Educação Matemática Mai 2020, Volume 34 N° 67 Páginas 740 – 763 |
| 2 | COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS ELEMENTOS FUNDAMENTAIS | Carvalho de Miranda da Silva, Sonaly | Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación Jun 2018, Volume 1 N° 13 Páginas 19 – 39 |
| 3 | A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio | Catanante, Bartolina Ramalho; Dias, Lucimar Rosa | Educar em Revista Jun 2017, N° spe.1 Páginas 103 – 113 |
| 4 | Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás | Silva, Luís Gustavo Alexandre da; Sampaio, César Luis | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação Dez 2015, Volume 23 N° 89 Páginas 964 – 983 |

Resultados do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

| | Título da pesquisa | Autoria | Programa/ Instituição | Nível | Ano |
|---------------------|---|---|--|-------|------|
| PROFESSOR INICIANTE | | | | | |
| 1 | Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades | Hilda Maria Martins Bandeira | Educação/ Universidade Federal do Piauí | D* | 2014 |
| 2 | Professor iniciante aprender a ensinar: sentimentos e emoções no início da docência' | Claudineide Lima Irma | Educação-Psicologia da Educação/PUCSP | M** | 2014 |
| 3 | Fatores que influenciam os professores iniciantes a permanecerem na carreira docente | Bruna Thereza Cristina De Paz | Educação/PUCPR | M | 2015 |
| 4 | A construção das práticas docentes do professor iniciante' | Luiz Antonio Frezzarin | Educação/Centro Universitário Salesiano de São Paulo | M | 2017 |
| 5 | Tornar-se docente: o início da carreira e o processo de constituição da especificidade da ação docente' | Stephanie Marina Cardoso Araujo Duarte | Educação/UnB | M | 2014 |
| 6 | Práticas formativas em mato grosso sob o olhar de professores iniciantes' | Solange Lemes Da Silva Mendes | Educação/UFMT | M | 2014 |
| 7 | Tornar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente | Nathaly Pisao Da Silva | Educação/UERJ | M | 2014 |
| 8 | Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do ensino fundamental' | Tais Aparecida De Moura | Educação Escolar/UNESP | M | 2016 |
| 9 | O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru' | Aline Diniz De Amorim | Educação Escolar/UNESP | M | 2016 |

| | | | | | |
|----|--|---------------------------------------|--|---|------|
| 10 | Ser professora iniciante na educação infantil: Aprendizagens e desenvolvimento profissional em contexto de enfrentamentos e superações de dilemas' | Bruna Cury De Barros | Educação Escolar/UNESP | M | 2015 |
| 11 | Prática Pedagógica Do Professor Iniciante Na Rede Municipal De Ensino De Ponta Grossa/PR' | Paula Valeria Moura Jonsson | Educação/UEPG | M | 2017 |
| 12 | Profissão docente: um estudo sobre o professor iniciante e a aprendizagem da cultura escolar | Carlos Alberto Lima De Oliveira Padua | Educação/ Universidade Federal do Piauí | M | 2017 |
| 13 | . Professores Iniciantes Do Estado De São Paulo: a proposta de formação de ingressantes da SEE/SP' | Jose Carlos Constantin Junior | Educação Escolar/UNESP | M | 2017 |
| 14 | Programa De Acompanhamento Docente No Início Da Carreira: Influências Na Prática Pedagógica Na Percepção De Professores De Educação Física' | Viviani Dias Cardoso | Educação/Universidade do Extremo Sul Catarinense | M | 2016 |
| 15 | Programa Observatório da educação e desenvolvimento profissional de licenciandos e professores iniciantes: um estudo a partir de produções da educação matemática' | Marilia Yuka Hanita | Educação/UFSCar | M | 2016 |
| 16 | Aprendendo a ser professor: contribuições da Rede de Aprendizagem da Docência (ReAD) São Carlos 2018 | Miriam Lucia Martins Batista | Educação/UFSCar | M | 2018 |
| 17 | Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor' | Mary Gracy E Silva Lima | Educação/PUCSP | D | 2014 |
| 18 | A inserção do professor nos anos iniciais do ensino fundamental: a construção de sua identidade profissional' | Tania Cristina Silva Pessoa | Educação/UNOESTE | M | 2016 |
| 19 | Formação de professores iniciantes: o Programa de Mentoria online da UFSCar em foco SÃO CARLOS 2014' | Debora Cristina Massetto | Educação/UFSCar | M | 2014 |
| 20 | Professores Iniciantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental: Desafios e Dilemas' | Miriane Zanetti Giordan | Educação/UNIVILLE | M | 2014 |
| 21 | Professoras iniciantes/ingressantes na educação infantil: significados e sentidos do trabalho docente.' | Rosiris Pereira De Souza | Educação/UnB | D | 2018 |
| 22 | Professores Iniciantes E Ingressantes: Dificuldades E Descobertas Na Inserção Na Carreira Docente No Município De Goiânia | Rodrigo Fideles Fernandes Mohn | Educação/UnB | D | 2018 |
| 23 | Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório | Ive Carina Rodrigues Lima | Educação/Universidade Católica de Brasília | D | 2015 |

| | | | | | |
|-------------------------------|--|---|---|---|------|
| 24 | A constituição profissional do professor em início de carreira: percepções dos egressos dos cursos de licenciatura da UFSCar - Sorocaba' | Elise Dessotti | Educação/UFSCar | M | 2017 |
| 25 | As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante' | Mariana Fonseca Lopes | Educação/UFRS | M | 2014 |
| 26 | O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em pedagogia: um estudo de caso' | Marcia Socorro Dos Santos Franca | Educação/UFMT | M | 2016 |
| 27 | Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência' | Rozilene De Moraes Sousa | Educação/UFMT | M | 2015 |
| COORDENADOR PEDAGÓGICO | | | | | |
| 1 | Formação Inicial Do Coordenador Pedagógico: O Egresso (2007 – 2010) Da Licenciatura Em Pedagogia Da Universidade Estadual De Ponta Grossa- Pr' | Priscila Gabriele Da Luz Kailer | Educação/UEPG | M | 2016 |
| 2 | A Ação Do Coordenador Pedagógico No Centro De Educação Infantil De Campo Grande/MS' | Ana Cristina Cantero Dorsa Lima | Educação/Universidade Católica Dom Bosco | M | 2014 |
| 3 | A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores' | Tagiane Giorgetti Dos Santos Beteghelli | Educação/UNESP | M | 2018 |
| 4 | Professores coordenadores pedagógicos do ensino fundamental I na Rede Estadual de Ensino de São Paulo: orientações técnicas trabalhadas nos núcleos pedagógicos' | Valeria Flores De Souza Tornay | Educação/Universidade Cidade de São Paulo | M | 2014 |
| 5 | A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores' | Luciane Aparecida De Oliveira | Educação/UNESP | M | 2016 |
| 6 | O “pulsar pedagógico”: estratégias e desafios de uma coordenadora na formação de professoras' | Priscila Dutra Pires | Educação/PUC-Campinas | M | 2014 |
| 7 | Formação Continuada: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar' | Maria Do Desterro Melo Da Rocha Nogueira Barros | Educação/Universidade Federal do Piauí | M | 2017 |
| 8 | O ser ‘faz-tudo’: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico | Cristiane De Sousa Moura Teixeira | Educação/Universidade Federal do Piauí | D | 2014 |

| | | | | | |
|----|---|--|---|---|------|
| 9 | Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos | Isabel Cristina Rodrigues Brito Da Silva | Educação/UESB | M | 2017 |
| 10 | O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa' | Helena Gutoch Garbosa | Educação/UEPG | M | 2019 |
| 11 | O Trabalho Do Coordenador Pedagógico E A Formação Continuada De Professores Centrada Na Escola Inclusiva Em Belém-Pa' | Miriam Matos Amaral | Educação/UFPA | D | 2019 |
| 12 | O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho' | Simone Moura Goncalves | Educação/UnB | M | 2016 |
| 13 | A Formação Continuada De Professores Na Escola Mediada Pelo Coordenador Pedagógico: Implicações No Trabalho Docente' | Leiva Rodrigues De Sousa | Educação/UFPA | M | 2014 |
| 14 | Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar | , Edi Silva Pires | Educação/UnB | M | 2014 |
| 15 | FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS NO MARANHÃO: Em Cena O Programa Nacional Escola De Gestores' | Camila Castro Diniz | Educação/UFMA | M | 2018 |
| 16 | Coordenador Pedagógico: Dilemas Na Busca Por Uma Formação De Si E Dos Outros' | Gislene Garcia | Educação/Fundação Universidade de Passo Fundo | M | 2016 |
| 17 | Em Busca Da Ilha Desconhecida: Professor Coordenador Pedagógico E A Formação Continuada No Contexto Da Rede Estadual Paulista | Flavia Viana De Lima Pignataro | Educação/UNESP | M | 2016 |
| 18 | Escuta De Professores E Professoras Sobre Os Sentidos Da Atuação Do Coordenador Pedagógico Na Formação Continuada Centrada Na Escola | Lindinalva Ferreira De Queiroz | Educação Contemporânea/UFPE | M | 2018 |
| 19 | Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira' | Luciana Estessi Bento | Educação/UNESP | M | 2014 |
| 20 | O Coordenador Pedagógico Como Organizador Do Meio Social Formativo De Professores Dos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: Um Enfoque Histórico-Cultural' | Lusinete Franca De Carvalho | Educação/UFPA | M | 2019 |
| 21 | O Coordenador Pedagógico E Sua Identidade Profissional: Entre O Pensado E O Concreto | Livia Goncalves De Oliveira | Educação/UnB | M | 2019 |

| | | | | | |
|---|---|-----------------------------|---------------------------------------|---|------|
| 22 | O Trabalho Do Professor Coordenador Na Escola Pública Paulista – A Formação De Uma Identidade' | Rodrigo Luis Rigueto | Educação/Unicamp | M | 2016 |
| 23 | O Trabalho Do Coordenador Pedagógico Do Ensino Fundamental I Da Rede Municipal De Ensino De Cruzeiro Do Sul/Acre: Entre O Contexto Da Pedagogia Da Exclusão E As Práticas Emancipadoras Da Escola | Naiara De Souza Fernandes | Educação/UFAC | M | 2018 |
| 24 | O conhecimento didático-pedagógico para o coordenador pedagógico | Jesus Lopes De Souza | PUCSP | M | 2017 |
| PROFESSOR INICIANTE+COORDENADOR PEDAGÓGICO | | | | | |
| 1 | A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante' | Leonardo Bezerra Do Carmo | Educação/ UnB | M | 2017 |
| 2 | Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente' | Adriana Rezende Vargas | Educação/ UnB | M | 2016 |
| 3 | O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho' | Andrea Jamil Paiva Mollica | Educação-Psicologia da Educação/PUCSP | D | 2015 |
| 4 | O Papel Do Coordenador Pedagógico Na Socialização Do Professor Iniciante Na Rede Municipal De Andradina-SP | Daniella Cristini Fernandes | Educação/UEMS | M | 2017 |

