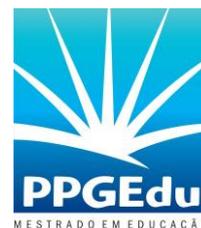




**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA

**COORDENADORES INICIANTE E EXPERIENTES E AS PRÁTICAS DE
ACOLHIMENTO, ACOMPANHAMENTO E INDUÇÃO: EU, ELES E O ESPELHO**

RONDONÓPOLIS-MT

2021

JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA

**COORDENADORES INICIANTE E EXPERIENTES E AS PRÁTICAS DE
ACOLHIMENTO, ACOMPANHAMENTO E INDUÇÃO: EU, ELES E O ESPELHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Simone Albuquerque da Rocha

**RONDONÓPOLIS – MT
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S586c Silva, Jéssica Lorryne Ananias da.
Coordenadores Iniciantes e Experientes e as práticas de
acolhimento, acompanhamento e indução : eu, eles e o espelho /
Jéssica Lorryne Ananias da Silva. -- 2021
139 f. ; 30 cm.

Orientador: Simone Albuquerque da Rocha.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Professores iniciantes na coordenação pedagógica. 2.
Professores experientes na coordenação pedagógica. 3.
Acompanhamento. 4. Indução. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela
autora

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: COORDENADORES INICIANTES E EXPERIENTES E AS PRÁTICAS DE ACOLHIMENTO, ACOMPANHAMENTO E INDUÇÃO: EU, ELES E O ESPELHO.

AUTORA: MESTRANDA **JÉSSICA LORRAYNE ANANIAS DA SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em **12** de **MARÇO** de **2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Externo Doutor(a) Maria Joselma do Nascimento Franco

Instituição: Universidade Federal de Pernambuco

Examinador Suplente Doutor(a) Rosana Maria Martins

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 12 DE MARÇO DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 20/04/2021, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 22/04/2021, às 12:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Joselma do Nascimento Franco, Usuário Externo**, em 05/05/2021, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3439004** e o código CRC **0087D650**.

Referência: Processo nº 23108.015774/2021-75

SEI nº 3439004

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho, olho-me no espelho e percebo o quanto amadureci, aos 27 anos escolhi a educação como profissão e nestas idas e vindas fui encontrando seres de luz que me fizeram mais fortes, que caminharam e caminham comigo até hoje. Então não poderia deixar de prestigiar e agradecer...

À professora Simone Albuquerque da Rocha, que me encontrou, pela primeira vez, muito menina, cheia de medos, mas com muita vontade de aprender... Você me acolheu, me orientou e me fez seguir crescendo, a ti, devo todo meu caminhar nos estudos, pois, sempre que acreditei não ser capaz ouvia sua voz dizendo que nada era impossível.

À professora Rosana Maria Martins, que também fez parte desse crescimento com seu jeito acolhedor e alegre de apresentar os estudos feitos a partir das vozes de nossos docentes.

Às professoras Maria Joselma do Nascimento Franco e Lindalva Maria Novaes Garske pela leitura atenciosa e as considerações no momento da qualificação.

Às minhas companheiras de trabalho docentes do CMEI Maria Severina da Silva, amigas que levo dentro do meu coração.

Às minhas amigas de uma vida Suellen, Laurenice.

Aos professores doutores do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), responsáveis pelas disciplinas e discussões teóricas que me embasaram na pesquisa, e que vão me auxiliar durante minha carreira docente.

Às minhas amigas, Júlia, Jucelma e Maria Pina, dispostas a me ouvir sempre que necessário.

Aos meus parceiros do grupo Investigação, especialmente Andreia por me orientar, amparar e acalmar nas horas mais desesperadas...

À minha mãe Gislaine e avó Jucineide por me criarem e me incentivarem a estudar.

Ao meu esposo Ayron por me acompanhar, dar apoio e força no mestrado e na vida.

À Secretaria de Educação pela solicitude e companheirismo na pesquisa.

Às participantes da pesquisa por terem sido sinceras, e abertas comigo mostrando seus anseios e desejos para nossa educação! Muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, (PPGEdu/UFMT), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Está inserida no grupo de pesquisa InvestigaçãO, ao qual era vinculado, até 2017, o Observatório da Educação (OBEDUC). A pesquisa objetivou compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) e experientes (CPE) na função, acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira (PI) durante o primeiro semestre. Para isso, apresentam-se as seguintes questões de pesquisa: É possível detectar, na formação da SEMED/ROO para os coordenadores pedagógicos, ações que orientem para projetos de indução com iniciantes nas escolas da rede? O que revelam os iniciantes acerca do acompanhamento e formação/indução nos primeiros seis meses mais críticos de seu exercício profissional? Como o professor iniciante percebe os processos de acompanhamento, inserção e indução quando realizado por coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes? A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, e, para participarem da investigação, foram selecionados dois coordenadores pedagógicos iniciantes, dois experientes e dois professores iniciantes, atuantes na rede municipal de Rondonópolis, município de Mato Grosso. Como instrumentos para a coleta de dados, utilizaram-se entrevistas reflexivas e a análise documental. Como resultados da pesquisa, as narrativas revelaram que as ações de acolhimento e acompanhamento ofertadas aos iniciantes partem, em maioria, de uma autoformação dos coordenadores pedagógicos e as intervenções costumam ser pontuais. Embora não haja um projeto institucionalizado de indução à docência, os esforços para que isso ocorra estão sendo feitos. A pesquisa indicou ainda que os coordenadores necessitam de um atendimento às necessidades formativas voltadas ao acolhimento, acompanhamento e indução dos iniciantes.

Palavras-chave: Professores iniciantes na coordenação pedagógica. Professores experientes na coordenação pedagógica. Acompanhamento. Indução.

ABSTRACT

The present research is linked to the Post graduation Program in Education of the Social and Human Sciences Institute of the Universidade Federal de Mato Grosso, (PPGEdu/UFMT), in the research line called Teachers' Education and Educational Public Policies. It is inserted in the research group Investigação, in which was linked till 2017, the Observatory of Education (OBEDUC). The investigation aimed at understanding how the performance of the beginner pedagogical coordinators (BPC) and experienced ones (EPC) happens in the work, regarding reception/ assistance and induction of the teachers in their career start (TS) during the first semester. To this end, the following investigation questions are presented: Is it possible to detect, in the SEMED/ROO education for the pedagogical coordinators, actions that lead to induction projects with beginners in the municipal schools? What do the beginners reveal about the assistance and education/induction in the first six critical months in their professional practice? How do the beginner teachers understand the processes of assistance, insertion and induction when developed by pedagogical coordinators beginners and experienced? The research is based on the qualitative approach. To participate in this investigation, two beginner pedagogical coordinators, two experienced ones and two beginner teachers were selected, those who actuate in the municipal schools in Rondonópolis, municipality of Mato Grosso. We adopt as procedure and instrument of data collection reflective interviewing and document analysis. As result of the research, the narrative reveals that both action of reception and assistance offered to the beginners come from, mainly, the pedagogical coordinators auto education and the interventions tend to be specific. Although it does not exist an institutionalized project that covers the teachers' induction, the effort to put them into practice are being done. The investigation also indicated that the pedagogical coordinators need an assistance in their educational needs regarding the reception, assistance and induction to the beginners.

Keywords: Beginner teachers in the Pedagogical Coordination. Experienced teachers in the Pedagogical Coordination. Assistance. Induction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “coordenador pedagógico iniciante”	29
Quadro 2 – Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “professor iniciante”	35
Quadro 3 – Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “acompanhamento ao professor iniciante”	36
Quadro 4 – Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “indução à docência”	37
Quadro 5 – Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “inserção à docência”	38
Quadro 6 – Atribuições dos CPs da Rede Municipal de Rondonópolis-MT, na Lei complementar nº228 de 28 de março de 2016.....	47
Quadro 7 – Temas abordados na formação continuada SEMED/RONDONÓPOLIS-MT CP nos anos de 2017 a 2019.....	84
Quadro 8 – Temas abordados na formação continuada SEMED/RONDONÓPOLIS-MT.....	89
Quadro 9 – Diagnóstico inicial da formação dos CPI da RME.....	92
Quadro 10 – Diagnóstico inicial da formação dos CPI da RME.....	95
Quadro 11 – Diagnóstico inicial coordenadores pedagógicos experientes da RME/Rondonópolis.....	98
Quadro 12 – Considerações dos coordenadores experientes acerca da formação continuada oferecida pela RME.....	99
Quadro 13 – Professores iniciantes da RME.....	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação inicial de professores da rede municipal de Rondonópolis”	77
Gráfico 2 – Tempo de atuação coordenadores pedagógicos RME.....	79
Gráfico 3 – Professores atuantes na RME.....	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Volume das produções encontradas utilizando dois descritores	29
Tabela 2 – Volume das produções encontradas utilizando três descritores	34

LISTA DE ABREVIATURAS

PABAEE	Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BTDT	Instituto de Informações em Ciências e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
BNCC	Base Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CNPQ	Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COMPREM	Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis -MT
CP	coordenador pedagógico
CPI	coordenadores pedagógicos iniciante
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
PI	Professor iniciante
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
TCC	Trabalho de conclusão de Curso
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNITAU	Universidade Federal de Taubaté
UnB	Universidade de Brasília
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DOS SOBRESSALTOS DE PROFESSORA INICIANTE À COORDENADORA INICIANTE: MEMÓRIAS SOBRE OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI	18
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
3.1 Análise documental	25
3.2 O loci da pesquisa	25
3.3 As participantes da pesquisa	26
4 O INICIAR DO PESQUISADOR: MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA	27
4.1 O que apresentam as pesquisas: o coordenador pedagógico iniciante e o coordenador pedagógico experiente	28
4.2 O que apresentam as pesquisas: professor iniciante e o acompanhamento	34
5 A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: TRAÇOS HISTÓRICOS	42
5.1 O papel do coordenador pedagógico na atualidade	43
5.2 O coordenador pedagógico atuante no município de Rondonópolis-MT	46
5.3 O trabalho do CP: identidade, desafios e superações na função	49
5.3.1 O coordenador iniciante e experiente: buscando conceitos	53
5.4 O professor iniciante na pesquisa: conceitos, apontamentos e estudos	55
5.4.1 Algumas concepções professor ingressante	58
5.4.2 Algumas concepções professor experiente	59
5.5 A inserção profissional e a indução docente: conceitos e caminhos que se entrelaçam	59
5.5.1 O projeto OBEDUC/ FormEduc e os CPs: Índícios de indução com professores iniciantes em Rondonópolis-MT	64
6 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS	71
6.1 Conceituando necessidades formativas	75
6.2 De onde falo: Professores atuantes na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis	77
6.2.1 De onde falo: Coordenadores pedagógicos no município de Rondonópolis	78
6.2.2 De onde falo: Professores iniciantes, ingressantes e experientes no município de Rondonópolis	81
6.3. A formação continuada em Rondonópolis para os CP	83
6.3.1 A formação continuada para os professores iniciantes em Rondonópolis-MT: O lugar de onde eu falo- vendo-me no espelho	88
7 PARTICIPANTES DA PESQUISA	92
7.1 O que apontam os dados coletados no <i>Blog</i> da SEMED	92
7.2 Perfil dos coordenadores experientes coletados no <i>Blog/SEMED</i>	98
7.2.1 O Perfil dos professores iniciantes coletados no <i>Blog/SEMED</i>	101
7.3 Ouvindo as professoras da pesquisa	104
7.3.1 Coordenadores iniciantes: o que elas e eu dizemos?	105
7.3.2 Coordenadores experientes: o que dizem de suas práticas?	112

7.3.3 Professores iniciantes na pesquisa: eles e eu... e a pesquisadora - o que dizer das práticas de coordenação?	117
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	125
REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

A constante luta por melhorias na educação acontece há algumas décadas, como a busca por novas metodologias de ensino, as descobertas de teorias e aprofundamento de estudos e pesquisas para a transformação ou adequação das escolas para atender a sociedade vigente. Nesse viés, os estudos se intensificaram a respeito da formação inicial e continuada dos professores, com o intuito de promover melhorias na escola e no ensino.

Acerca da formação inicial, Imbernón (2011, p.68) enfatiza que ela “deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado”. Por essa razão, os cursos de graduação visam apresentar conceitos teóricos, metodológicos e práticos para que o futuro professor se efetive na carreira.

Após a formação inicial, pensando na docência como papel fundamental na educação, o professor precisa continuar a sua formação de maneira contínua e permanente, para desenvolver novos saberes, novas metodologias de ensino e conscientizar-se das mudanças sociais. Freire (1997) infere que

[...] a responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe colocam o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 1997 p.19)

A formação permanente exigida ao ensinante, como preconiza Freire (ibd.), concretiza-se por meio da formação continuada, pela qual o professor passa então a participar de um processo de aprender e reaprender a profissão.

Sendo a escola o local de trabalho dos docentes, considero importante salientar que tal espaço apresenta organizações com características próprias, algumas flexíveis e mutáveis. Conforme defendem Tardif e Lessard (2012), para que esses profissionais efetivem seu papel social de forma gradativa a partir de mudanças, são necessários diversos profissionais trabalhando em grupo. Dentre esses papéis,

saliento as funções do coordenador pedagógico e a do professor iniciante, focos da pesquisa.

Neste texto, apresento alguns termos que remetem à vida docente inicial, como inserção, acolhimento, acompanhamento e indução docente. Sobre inserção, Oliveira e Cruz (2017) fundamentam que é

[...] o período de tempo que abarca os primeiros anos do docente em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente desconhecido, interferindo diretamente no processo de socialização profissional. (OLIVEIRA; CRUZ, 2017, p.3)

A inserção, como a própria palavra sugere, trata-se do ato de ser inserido na docência, quando o recém-graduado parte para as descobertas da vida profissional, do ser professor. Com isso, a inserção profissional é o momento de identificação e pertença das relações do sujeito com a sua profissão.

Apresento no título deste trabalho as palavras acolhimento e acompanhamento, que diferem de indução, mas não se desassocia dela. O processo de acolhimento e acompanhamento é destacado por Marcelo (1999) como uma atividade em que a escola exerce um papel fundamental de apoio aos docentes iniciantes. Nesse contexto, o acolhimento e o acompanhamento podem ser realizados pela própria escola e fazem parte do processo de indução.

O termo indução apresenta uma série de compreensões e estudos. Alguns autores compreendem que ela acontece com ou sem o apoio externo, questão aprofundada nas seções seguintes. No entanto, para atender a proposta da pesquisa, assumo os pressupostos de Wong (2020)

A indução é um processo – um processo abrangente, consistente e detalhado de desenvolvimento profissional – que é organizado por um distrito escolar para formar, apoiar e reter novos professores e fazê-los progredir num programa de aprendizagem ao longo da vida. (WONG, 2020, p.3)

A indução, por conseguinte, foi concebida a que acontece de forma estruturada e planejada, por instituições escolares e por secretarias nas quais são criados meios, programas, projetos de acolhimento e acompanhamento aos professores iniciantes.

Interessante ressaltar que indução difere de mentoria, como salienta Wong (op.cit.) ao definir mentoria como uma ferramenta importante no processo de indução, mas que a ideia de mentor está atrelada a uma pessoa no singular, ajudando no período de “sobrevivência”, diferentemente da indução, que busca desenvolver a aprendizagem profissional.

É no contexto de formação inicial e continuada que a presente pesquisa se insere, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais. Inserida no grupo de pesquisa Investigação - Formação de Professores: políticas e programas de formação docente em Mato Grosso. Tal projeto deu origem ao grupo Observatório da Educação (OBEDUC), aprovado em edital nº49/2012, intitulado “Egressos da Licenciatura em Pedagogia e os Desafios da Prática em Narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”

Como os estudos são focados na formação continuada de professores iniciantes, o interesse pela temática originou-se a partir das reuniões formativas desenvolvidas no grupo de pesquisa do FormEduc. Esclareço que participo do grupo desde o seu início, primeiro como bolsista e, posteriormente, como mestrand. Esse percurso e a importância dele em minha formação serão tratados no trabalho.

Ao refletir, junto com os demais integrantes do grupo de pesquisa, sobre os professores iniciantes, surgiram algumas indagações acerca das questões de estudos sobre processos de indução, acolhimento e acompanhamento a eles direcionados.

Como participante dos estudos, sempre me senti contemplada pelas temáticas do grupo de pesquisa, inicialmente como graduanda, com muitas curiosidades de como era a docência e este iniciar, depois, durante a minha inserção docente.

No ano de 2012, assim que completei meus 18 anos, realizei um sonho, que era ser graduanda, coisa não muito comum em minha família. Assim, havia muitas dúvidas de qual curso escolher e acabei optar pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis (UFMT), hoje a nossa Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Inicialmente pensava em trocar de curso, contudo, as temáticas e disciplinas encantaram-me. Em 2016, efetivei-me

na rede municipal por meio do concurso e vi-me então professora da Educação Infantil da rede municipal, em Rondonópolis.

No ano de 2018, eu, (considerando não ter cinco anos de docência) ainda professora iniciante, dominada por angústias, medos e aflições, fui convidada a me candidatar para a coordenação pedagógica. Tal solicitação se deu pela gestão e colegas diante da justificativa de que, se eu não aceitasse, viria uma docente de outra instituição assumir a função e isso não seria interessante para a instituição. Enfim, trêmula, indecisa e insegura, aceitei o desafio, desde que contasse com o apoio de todos, cuja resposta positiva fora unânime. Muitas mudanças aconteceram rapidamente, coloquei-me à prova muitas vezes, considerando que ainda estava me adaptando àquele novo trabalho.

Vivenciei dupla inquietação por ser iniciante, enquanto professora e como coordenadora, somada ao meu ingresso no mestrado. Esse último desafio só se tornou mais ameno porque eu já havia participado da formação no OBEDUC a respeito deste período de vida, de nós professores. Coincidentemente iniciou-se, no grupo, os estudos sobre os coordenadores pedagógicos que assumiram a função ainda em período de iniciação docente, tema da formação que me contemplou, uma vez que estávamos ali, estudando e pesquisando sobre a fase em que me encontrava.

A pesquisadora Oliveira (2020), participante do grupo, aprofundou os seus estudos em relação ao profissional em discussão, por meio da sua dissertação intitulada “Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços”. Conectada a essas temáticas, interessei-me por pesquisar o coordenador pedagógico iniciante e experiente no período de indução de professores iniciantes, a respeito do acolhimento e acompanhamento desses profissionais durante o primeiro semestre.

A partir da definição dos colaboradores da pesquisa, coordenadores pedagógicos iniciantes e coordenadores pedagógicos experientes, procurei encontrar informações referentes a esses profissionais e ao período de indução. Dessa forma, a pesquisa objetivou: Compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) e experientes (CPE) na função, acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira (PI) durante o primeiro semestre.

Para aprofundar e desenvolver este trabalho, por meio dos objetivos específicos, busquei: mapear o perfil de três categorias atuantes na educação da rede municipal de Rondonópolis-MT: o coordenador pedagógico principiante, coordenador pedagógico experiente e o professor iniciante. Procurei investigar quanto ao tempo de docência e o tempo de experiência na função; identificar documentos que indiquem a legislação da Secretaria Municipal de Educação em Rondonópolis SEMED/ROO quanto à exigência para o exercício da função de coordenador pedagógico pelos professores iniciantes; investigar como se dá a formação de coordenadores na rede pública de ensino e se há indícios de orientação para trabalhos de indução nas escolas com professores iniciantes; analisar o que revelam os professores iniciantes sobre o acolhimento, o acompanhamento e a indução/formação quando realizados, no período do primeiro semestre letivo destes docentes, período em que as dificuldades e desafios estão mais presentes em suas práticas.

Os objetivos apresentados visam responder as seguintes indagações: É possível detectar, na formação da SEMED/ROO para os coordenadores pedagógicos, ações que orientem para projetos de indução com iniciantes nas escolas da rede? O que revelam os iniciantes acerca do acompanhamento e formação/indução nos primeiros seis meses mais críticos de seu exercício profissional? Como o professor iniciante percebe os processos de acompanhamento, inserção e indução quando realizado por coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes?

Para caminhar e obter respostas às indagações, ancorei-me na pesquisa qualitativa e como instrumento de coleta de dados, utilizei a análise documental para compreender como se dá a função dos coordenadores pedagógicos no município de Rondonópolis e o que predica a legislação vigente.

Com relação à coleta de dados, contei com a intervenção de minha orientadora junto à SEMED para a aplicação de um questionário *online* direto aos professores com respostas devolvidas por meio do Blogger, um serviço do Google, que oferece o gerenciamento de blogs interativos. O questionário foi disponibilizado no *blog* oficial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) com o intuito de catalogar o número de professores e coordenadores iniciantes e experientes. Plataforma que auxiliou sobremaneira a coleta. São importantes essas relações com a rede de ensino, pois a parceria na formação agiliza procedimentos de pesquisa. Utilizei ainda as entrevistas

reflexivas, realizadas com coordenadoras iniciantes e experientes e professoras iniciantes para levantamento de dados sobre como percebem os processos de acompanhamento, inserção e indução quando exercidos por coordenadores iniciantes e experientes.

O trabalho apresenta oito seções. Contextualizei a pesquisa na introdução e segui com minhas memórias de formação. Na terceira seção, tracei os caminhos metodológicos e os instrumentos utilizados para estruturar e fundamentar a pesquisa. Na quarta, apresentei o mapeamento das pesquisas a partir dos descritores pertinentes à temática, analisando resumos e trabalhos completos de teses, dissertações em bancos de dados acadêmicos. Na quinta, aduzi traços históricos da coordenação pedagógica, assim como conceituações e considerações a respeito dos participantes focos deste estudo. Abordei, ainda nessa parte, os percursos históricos para a construção da função de coordenador pedagógico, pautei-me em Placco, Souza e Almeida (2012); Almeida, Cardoso, Scudler (2018); Lima (2001); Macedo (2016), entre outros. Apresentei como se dá a coordenação pedagógica na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, e conceitos encontrados ao longo dos estudos, como: o coordenador pedagógico iniciante e o experiente, professor ingressante e experiente, inserção e indução docente.

Na seção 6, considerei relevante apresentar as concepções que embasam o texto a respeito da formação continuada, conceituei necessidades formativas e relatei como se organiza a formação continuada na rede municipal de educação de Rondonópolis.

As análises foram apresentadas na seção 7, quando exibi as vozes dos participantes da pesquisa e apresentei os resultados dos questionários e entrevistas. Fragmentei as falas das professoras em grupos, visando ouvir todos os envolvidos no processo de indução, acompanhamento e acolhimento dos professores iniciantes, tais narrativas foram ancoradas e embasadas por teóricos e estudiosos que fundamentaram este trabalho. Por fim, busquei, na seção 8, tecer algumas considerações nada finais, pois, acredito que os passos dados até aqui podem ser ampliados no futuro.

2 DOS SOBRESSALTOS DE PROFESSORA INICIANTE À COORDENADORA INICIANTE: MEMÓRIAS SOBRE OS PASSOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

Nas linhas a seguir, registro aqui passos dados nesta caminhada, este exercício de escrever minhas memórias me fez refletir sobre minhas escolhas e oportunidades. É um exercício complexo, trazer momentos passados, Josso (2006, p.379) afirma que esse trabalho de reconstrução de nossas histórias “tanto no relato oral quanto no relato escrito, provoca o aparecimento de um certo número de nós invisíveis”. Neste momento, corroboro as declarações da autora, percebi-me dividida em etapas de minha vida, pois, ao escrever, avistei várias de mim, uma em cada momento de minha história.

Aos 17 anos, minha mãe, em um relacionamento, engravidou, e, apesar de conhecer e amar muito meu pai, entendo que ele, aos 14 anos, não sabia muito o que fazer com a notícia de minha chegada, por ele não me assumir, fui criada somente por minha mãe, guerreira e trabalhadora, que assim que engravidou, largou tudo e foi trabalhar de doméstica. Cresci com meus dois irmãos, meu padrasto abusivo e minha mãe, quando, aos 13 anos decidi ir morar com minha avó, em outro bairro, próximo da minha escola. Essas duas mulheres me deram toda coragem e base para ser o que sou hoje. Durante toda minha vida, por ser filha de uma “mãe de três”, que por muito tempo sustentou os filhos, sozinha com o suor de seu trabalho como doméstica, ouvia que não havia futuro para mim, que, como minha mãe, acabaria engravidando cedo e trabalharia para sustentar meu filho.

Nunca fui de “dar trabalho” para ela, pois minha maior alegria era receber elogios e dar orgulho. Quando terminei o Ensino Médio, decidi não parar mais de estudar, porque sentia ser por meio dos estudos que eu conseguiria tudo que sempre desejei. Na época, meu namoro se iniciava com meu futuro marido, apoiador e parceiro em todos os meus sonhos. Vivi por muito tempo convivendo com o relacionamento abusivo sofrido por minha mãe, e ouvindo de terceiros que eu não seria nada. O apoio do meu esposo foi fundamental, tive nele o exemplo de homem que nunca havia conhecido. Em 2021, completamos 10 anos de muita cumplicidade.

Meus caminhos sempre me guiavam para a Educação. Desde muito criança, me perdia no tempo em minha brincadeira preferida “dar aula”, brincar de escolinha com minha irmã, ursos ou bonecas. Confesso que nessas brincadeiras, eu sempre

era a professora, o que causava intrigas com minha irmã. Quando finalmente chegou o momento de ir para a “escola real”, estava extasiada e eufórica, sempre tentei auxiliar a professora, recordo-me de “correr” com a tarefa, só para que ela me pedisse para ajudar meus colegas, o que fazia com muito gosto, assim segui.

Minha trajetória escolar e acadêmica, mesmo que muito recente, e, até porque não dizer curta, possibilitou-me compreender melhor o mundo em minha volta. Quando terminei o terceiro ano do Ensino Médio, todos os testes vocacionais me levavam para a docência, isso me assustava, porque ser professora no Brasil não é tarefa fácil, considerando a grande desvalorização da profissão, mas sempre ouvia de minhas professoras que “eu levava jeito” para a docência e que “tinha letra de professora”. Por mais que eu quisesse negar, com meus dezoito anos, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e me matriculei no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus de Rondonópolis, ao ingressar-me, pensei algumas vezes que poderia trocar de curso caso fosse necessário, porém, apaixonei-me pela Pedagogia.

No meu segundo ano de curso, surgiu a oportunidade de ser bolsista em um projeto de pesquisa, e vi naquele momento uma chance de crescer como estudante, além de conseguir participar de eventos e estudos que complementavam minhas aulas da grade. Dessa forma, conheci o projeto aprovado pelo edital 049/2012/ CAPES/ INEP/ SECADI intitulado “Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: Universidade e a escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante”. Conhecido pelos participantes como projeto OBEDUC, sigla para Observatório da Educação.

No projeto de pesquisa, professores iniciantes das redes municipal e estadual, participavam de estudos, palestras acerca de suas necessidades formativas. O grupo era coordenado pela professora Dr^a Simone Albuquerque da Rocha, que, posteriormente, recebeu como vice-coordenadora a professora Dr^a Rosana Maria Martins e contava ainda com mestrandos, seis graduandas do curso de Pedagogia e alguns professores iniciantes, assim como também alguns professores experientes.

Em meio ao grupo de pesquisa, cresci, como aluna de graduação e como futura professora. Com o OBEDUC obtive as primeiras experiências como pesquisadora. Com os integrantes do projeto, realizamos pequenas pesquisas, participamos e

apresentamos trabalhos em eventos acadêmicos, acrescentando muitos conhecimentos para minha formação inicial. No OBEDUC, ouvi pela primeira vez sobre o professor iniciante, desde então, passei a estudar esta fase da carreira docente, ler e perceber como era difícil sair da universidade para exercer a profissão. Por essa reflexão, encantei-me completamente pela pesquisa, pelo estudo e pelos professores iniciantes.

Durante a graduação, participei de eventos e congressos nacionais e internacionais, presenciais e *online* com apresentações de trabalhos do grupo do qual fui bolsista. Sinto que fui gradualmente me preparando para a profissão, ou seja, para me tornar iniciante. Inclusive, meu Trabalho de conclusão de Curso (TCC) recebeu então o tema “Bolsista do projeto do OBEDUC nas trilhas de estudante a professor” e com que vivenciei ainda mais a pesquisa. As entrevistas com participantes/professores iniciantes foi uma experiência produtiva, consegui me ver em suas falas, pois fomos companheiras/bolsistas no projeto e elas estavam dando seus primeiros passos na docência, ouvir seus dilemas, dificuldades e suas conquistas foram fundamentais.

Logo me formei... O baile foi incrível, me fez sentir realizada. A vontade de trabalhar/ atuar na área era grande, eis que surge então o concurso da rede municipal de Rondonópolis-MT. Para minha alegria, obtive mais uma conquista, assumi a docência na Educação Infantil. Iniciando minha trajetória, recordei-me das falas das professoras participantes da minha pesquisa para escrita do meu TCC, foi complicado chegar de “paraquedas” em uma unidade onde atuavam experientes de anos inseridas na carreira, toda interação, proposta, rotina era tudo muito diferente do que vivenciei e imaginei que seria.

Vivenciei os momentos descritos em minhas leituras, quando Papi e Martins (2010, p. 44) problematizam ser neste período de iniciação que o professor “se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar”. Eu me esforcei, fui me adaptando, mas confesso que me sentia sozinha, o que me confortava era ter comigo, nesse desafio, minha colega de graduação, nós nos apoiávamos e a vida naquele início foi seguindo.

Senti na pele os desafios relatados pelas participantes durante as entrevistas e escritas do meu TCC, como ter ideias que não eram bem vistas pelas colegas mais

experientes. Por se tratar de uma escola mais tradicional, encontrei dificuldade para trabalhar com minha turma de 1º Agrupamento do 1º Ciclo, onde atendia as crianças bem pequenas de 6 meses a quase dois anos de idade. Nessa época, queria colocar em prática os saberes aprendidos na universidade e muita coisa me era negada. Por ser consideravelmente distante da minha casa, pedi remoção para uma nova escola e quando a remoção foi aceita me deparei com uma escola nova, recém-construída, onde a maioria das professoras era iniciante. Senti que ali eu iria me encaixar, que estávamos no mesmo navio e iríamos velejar.

No ano de 2018, deparo-me com um grande desafio, mas, pelo que me recordo, senti que era uma grande oportunidade, devido às minhas leituras e estudos da graduação, aprendi a vencer os medos, principalmente o medo de dizer “não sei isso, pode me ensinar?” ou “não entendi”. Isso me motivou a me candidatar para a coordenação pedagógica, e assim fui coordenadora iniciante naquele ano.

As dúvidas eram muitas, as angústias e os medos ainda mais. No entanto, eu tinha, além de uma coordenadora que já estava em seu segundo ano de atuação, colegas iniciantes também, o que me deixou de certa forma mais segura. Durante a minha permanência na coordenação aprendi muita coisa, chorei e sorri várias vezes! Percebi como difere da docência, como também é desafiador e assustador, perguntava-me se eu teria capacidade para orientar, construir a formação continuada, se saberia resolver os problemas. Na primeira semana, eu me situei que agora não eram mais só meus problemas em minha sala, com minhas crianças, eram 9 salas cada uma com 24/26 crianças e também tudo que compunha a escola como cozinha, limpeza, entre outros elementos.

Minha maior dificuldade era o momento da Hora do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), uma vez que, por mais que os professores fossem, em sua maioria, professores iniciantes, intimidava-me o fato de ser bem jovem na idade, e, conseqüentemente, com poucas vivências. Isso me tirava o sono, era a parte mais complicada sentida por mim.

Outro desafio grande, foram os momentos de “emergências”, quedas de crianças, reclamações de pais e de professores, discussões entre funcionários. A respeito disso, Vasconcelos (2004, p.85 grifos do autor) apresenta que a sensação que se têm “é que são ‘bombeiros’ a apagar os diferentes focos de ‘incêndio’ na

escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante [...]”. Era assim que me sentia nesses momentos, alguém esperando o prédio pegar fogo. Conforme o tempo foi passando, acabei aprendendo a conviver e a desenvolver meu trabalho de forma mais colaborativa e menos tensa, desenvolvi uma grande interação com as professoras e queria que elas soubessem que eu estava ali só para somar. No ano de 2019, pensei em continuar na coordenação e me candidatar novamente, mas acabei priorizando a seleção do mestrado.

Onde quero chegar com minha história? Na verdade, em algumas páginas, busquei pincelar minha trajetória para apresentar os porquês da minha pesquisa, por ser coordenadora iniciante, participei de formações, ouvi conselhos...Alguns bons e outros que se fossem considerados, poderiam ter me desmotivado, mas dei o meu melhor na época. Sinto, todavia, que a sobrecarga das atividades na função, acabaram me “engolindo”, estava tão preocupada em ser uma boa coordenadora, fazer tudo ao meu alcance, que ficou um sentimento de algo inacabado, sinto que não dei a atenção que queria para certos assuntos, um desses é o professor iniciante. Sobre isso, passei a refletir e eu precisava dar conta de tudo? Como coordenadora?

Mediante a tudo isso, as pesquisas a respeito de coordenadores iniciantes são consideravelmente novas e no grupo de pesquisa havia um trabalho na época em andamento, hoje já concluído que me chamou muita atenção, a dissertação de Oliveira (2020), intitulado “Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços” pelo qual se buscou investigar os professores iniciantes atuantes na coordenação pedagógica com foco nos desafios enfrentados por eles e na formação ofertada pelas redes em que estão vinculados. A partir desse trabalho, surge o interesse em pesquisar coordenadores, tanto iniciantes quanto os experientes no acolhimento/acompanhamento e indução destes professores iniciantes.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para apresentar os caminhos metodológicos do estudo, ressalto que ele está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado: “Professores iniciantes e professores experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional” registrado na Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esse projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, e por meio desse vínculo, trabalhei seguindo as normas e padrões aprovados pelo comitê para pesquisas realizadas com seres humanos.

Na pesquisa, utilizei a abordagem qualitativa que possibilitou um olhar amplo do pesquisador para com os participantes. Tal abordagem permitiu ao colaborador da pesquisa uma liberdade maior ao responder as questões propostas, como explicam Bodgan e Biklen (1994, p.48) ao afirmar “que, na condução qualitativa, os dados não podem ser abordados de forma neutra, e precisam refletir um diálogo entre investigadores e participantes”. Nesse sentido, os autores frisam que esta é uma experiência complexa, e a formas de atribuir sentido às falas não podem ignorar todo o contexto externo de detalhes das narrativas.

Uma pesquisa qualitativa possibilita interpretações, valoriza a indução e compreende os valores dos fatos expostos, a pesquisa passa a assumir uma postura que não pode ser neutra.

Mediante a complexidade da pesquisa qualitativa, Oliveira (2007) apresenta que o processo implica estudos acerca da temática, observações, questionários, entrevistas e análises de dados, os quais devem ser apresentados de forma descritiva pelo pesquisador.

O primeiro passo da pesquisa foi a elaboração de um questionário para obter informações como: formação inicial, nível em que atua, tempo de docência, tipo de vínculo dos professores que compunham a Rede Municipal de Ensino. No questionário, havia ainda alguns questionamentos dissertativos, organizados de acordo com cada função, foco do estudo: coordenador pedagógico iniciante e experiente, e professores iniciantes. Em parceria com a Secretária Municipal de Educação (SEMED) de Rondonópolis, o questionário foi disponibilizado no *blog* da secretaria, cujos dados serão apresentados nas partes referentes às análises.

Com o questionário, recebi 87 respostas de professores e coordenadores da RME, sendo 23 coordenadores pedagógicos, 11 iniciantes e 12 experientes e 64 professores, dos quais 49 são iniciantes, 8 experientes e 7 ingressantes, ou seja, possuem experiência na docência, mas estão ingressando em uma nova fase da educação. Esse foi o primeiro passo para escolher os participantes das entrevistas, pois, a partir das respostas desses profissionais, entrei em contato com aqueles que mais se dedicaram aos seus relatos, e demonstraram interesse e disponibilidade. Por esses critérios, foram selecionadas duas coordenadoras pedagógicas iniciantes (CPI), 2 coordenadoras pedagógicas experientes (CPE) e duas professoras iniciantes (PI).

Para propiciar liberdade às minhas participantes e apresentar nas análises, minhas vivências como PI e CPI, utilizei como instrumento de coleta de dados a entrevista reflexiva, que de acordo com estudos de Szymanski (2018) possibilita ao entrevistador o compartilhamento de sua compreensão com seus participantes. Assim, existe uma interação e reflexão da fala do colaborador da pesquisa, para com o pesquisador.

Devido ao momento delicado de saúde pública, com a pandemia do Covid-19, precisei adaptar as entrevistas presenciais em videochamadas diante do isolamento social.

As entrevistas foram gravadas e transcritas de forma a respeitar o posicionamento do falante. Como orientam Bogdan e Biklen (1994, p.48), busquei analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma com que estes foram registrados ou transcritos.

Para as análises documentais, utilizei como objeto de análise: legislações vigentes, editais, documentos que regem a coordenação pedagógica, e a efetivação de professores da rede. Utilizei ainda as Políticas de Formação continuada e planos de ação da rede.

3.1 Análise documental

Como trabalho com os coordenadores pedagógicos e professores iniciantes no estudo, relevante se fez apresentar documentos legais e normativos. Gil (1999) considera que a análise de documentos utiliza materiais que ainda estão em seu

primeiro estágio, o que o autor chama de “documentos de primeira mão”, ou seja, são documentos que não receberam nenhum tratamento analítico e estão tal qual como posto. Com isso, tais documentos foram lidos e me auxiliaram a compreender normas, propostas de formação, atribuições de cargos, subsidiando-me para discutir, analisar e problematizar a temática.

3.2 O *loci* da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Rede Municipal de Rondonópolis, que conta com 64 escolas, entre Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e Ensino Fundamental e EJA. Como participantes, foram convidados CPIs e CPEs, e também professores iniciantes da rede. Para encontrar as participantes, em um primeiro momento, um questionário foi disponibilizado no *blog* da secretaria.

A aplicação do questionário objetivou conhecer inicialmente a situação do município, o número de docentes e as fases da carreira em que estes se encontravam, e ainda como a formação continuada, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, subsidia as necessidades formativas de seus profissionais. O instrumento era composto por 7 questões destinadas aos PI, 6 questões aos CPI e 7 aos CPE, ficando aproximadamente por três semanas disponível no *blog*, após ser encaminhado um ofício para as escolas.

Como dados do questionário, obtive, junto à rede, 87 respostas. Dos professores respondentes, duas coordenadoras pedagógicas iniciantes, duas experientes e duas professoras iniciantes fizeram parte das entrevistas realizadas por videochamadas. Como critério, utilizei as respostas do questionário com o consenso das participantes em colaborar com a pesquisa.

3.3 As participantes da pesquisa

Para alcançar os objetivos traçados nesta pesquisa, contei com a participação de seis docentes da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis (RME/ROO). As participantes decidiram que seus respectivos nomes fossem dados por mim e, ao

pensar em suas falas, nomeei-as de: Margarida e Rosa as coordenadoras experientes; Hortência e Girassol, coordenadoras iniciantes na função e duas professoras principiantes Azaleia e Begônia.

A coordenadora experiente Margarida, é licenciada em Pedagogia no ano de 2003, atua na RME/ROO desde então, e assumiu a coordenação neste mesmo ano, atualmente contando apenas suas passagens pela Coordenação Pedagógica (CP), Margarida é experiente, tendo 9 anos de função.

A coordenadora experiente, Rosa, também é licenciada em Pedagogia e atua na Educação Infantil há 20 anos, atuou como secretária de educação e formadora da SEMED. Na coordenação, ela possui 9 anos de experiência; outra função que assume também é a de professora do curso de Pedagogia onde leciona há quase onze anos.

Como coordenadoras iniciantes, contei com a participação da CP iniciante Hortência, graduada em Pedagogia, atuante na função desde 2019 em uma unidade de Educação Infantil do município de Rondonópolis, vale ressaltar que a CPI Hortência possuía quatro anos de docência ao adentrar na nova função.

A coordenadora iniciante, Girassol, pedagoga, atuou em seus primeiros anos em uma unidade filantrópica e, desde que se efetivou na rede municipal de Rondonópolis, atua como coordenadora há 2 anos.

Azaleia, pedagoga iniciante, vivenciou suas primeiras experiências na docência como auxiliar de sala, após se formar, foi contratada por meio do seletivo pela RME, mas logo se efetivou por concurso, em 2016.

Begônia teve sua primeira experiência em uma unidade da rede privada de educação em Rondonópolis, hoje atua como professora na Educação Infantil em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em Rondonópolis.

4 O INICIAR DO PESQUISADOR: MAPEANDO ESTUDOS SOBRE A TEMÁTICA

A pesquisa e o acesso à informação crescem em todo o mundo, levando em consideração a facilidade da transmissão de informações por meio da *internet*. Não se pode negar que, com o acesso rápido à informação, o pesquisador precisa estar mais atento a suas fontes, neste sentido, para me auxiliar, utilizei o estudo denominado: Estado do conhecimento.

Ancorando-me em Ferreira (2002), aprendi que o Estado do conhecimento é de caráter bibliográfico, com o intuito de mapear as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, o que possibilita ao pesquisador observar em que circunstâncias foram produzidos os trabalhos sejam eles, teses, dissertações, sejam publicações em periódicos, anais de eventos entre outros formatos.

Para contribuir com o entendimento, Morossini; Fernandes (2014) apresentam que

[...] *estado de conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo. (MAROSSINI; FERNANDES, 2014, p.155, grifos das autoras)

Após definir qual a temática seria estudada por mim, as primeiras orientações foram sobre a importância de elencar os estudos publicados sobre o tema escolhido e quais autores dissertam sobre ele. Por essas orientações, busquei compreender melhor meu objeto a ser explorado, para organizar as leituras e construir o trabalho, analisando as produções em plataformas acadêmicas de artigos, teses e dissertações.

A respeito do primeiro momento quantitativo dos estudos, Soares e Maciel (2000) afirmam que, da mesma forma que a ciência se constrói ao longo do tempo, as pesquisas do tipo “estado do conhecimento” devem ser

[...] produzidas ao longo do tempo, deve ir sendo paralelamente construída, identificando e explicitando os caminhos da ciência, para que se revele o processo de construção do conhecimento sobre determinado tema, para que se possa tentar a integração de resultados e também, identificar duplicações, contradições e, sobretudo, lacunas, isto é, aspectos não estudados, ou ainda precariamente estudados, [e] metodologias de pesquisa pouco exploradas (SOARES; MACIEL, 2000, p.06, grifos das autoras).

Compreendi que o Estado do Conhecimento é um momento de descobertas, pois, além de apontar pesquisas existentes observei certa escassez de estudos em determinados temas mais recentes ou pouco analisados na área, assunto que será

discutido posteriormente. Nesse contexto, André (2009) salienta que o mapeamento do tema se faz fundamental, justamente por acompanhar o processo de construção do conhecimento e demonstrar como eles se modificam ao longo do tempo, apontando os mais promissores, ou as temáticas que ficaram esquecidas.

A partir do entendimento do processo de pesquisa, investigação em três categorias de profissionais, o coordenador pedagógico iniciante (CPI), coordenador pedagógico experiente (CPE) e o professor iniciante (PI). Para compreender melhor o que apresentam os estudos, utilizei três plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto de Informações em Ciências e Tecnologia/Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações (BDTD), e o Scientific Electronic Library Online (SciELO), sem recorte temporal, considerando que o coordenador pedagógico iniciante/experiente e a indução destes professores são temáticas atuais.

4.1 O que apresentam as pesquisas: o coordenador pedagógico iniciante e o coordenador pedagógico experiente

Para melhor entendimento acerca da temática, organizei os estudos em três momentos: no primeiro momento delimito os descritores, no segundo, realizei o levantamento quantitativo destes trabalhos e, por fim, analisei aqueles mais pertinentes a minha temática. Os primeiros descritores foram: “coordenador pedagógico iniciante” e “coordenador pedagógico experiente” pesquisando-os nas plataformas mencionadas: BDTD, CAPES E SciELO.

Para conduzir as análises, realizei leituras dos resumos de Teses e Dissertações defendidas nos Programas de Pós-Graduação do país e estabeleci como critérios: temática, abordagem metodológica; instrumento de coleta de dados e resultados da pesquisa.

A tabela a seguir demonstra o pequeno número de trabalhos que contemplam os coordenadores pedagógicos iniciantes e a inexistência de trabalhos sobre coordenadores cujo foco é o seu tempo de experiência na função.

Tabela 1 – Volume das produções encontradas utilizando dois descritores

DESCRITORES	CAPEs	BDTD	SciELO	TRABALHOS QUE SE REPETEM	TOTAL DE TRABALHOS
D1: coordenador pedagógico iniciante	5	5	0	3	7
D2: coordenador pedagógico experiente	0	0	0	0	0

Fonte: Tabela organizada pela a autora a partir dos dados obtidos nos sites CAPES, BDTD, SciELO, 2020.

Para o D1: coordenador pedagógico iniciante, foram encontrados 7 trabalhos relacionados. No entanto, somente 5 foram analisados devido a pertinências destes para minha pesquisa, uma vez que enfatizam este momento da função, evidenciando seu desenvolvimento profissional, seus desafios e dilemas, assim como, sua formação continuada e as relações com seus pares. Esses trabalhos se concentram nos anos 2015 a 2019, evidenciando como as pesquisas do CPI são recentes. No quadro a seguir, listo as produções encontradas que julguei relevantes para o trabalho para melhor visualização.

Quadro 1- Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “coordenador pedagógico iniciante”

Autor (a) e ano	Nome	Produção	Instituição	Cidade/Estado	Orientador (a)
Melo (2015)	Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a construção de uma identidade profissional	Dissertação	UNITAU	Taubaté/SP	Maria Aparecida Campos Diniz de Castro
Pereira (2017)	O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação	Tese	PUC	São Paulo/SP	Vera Maria Nigro de Souza Placco
Herculano (2016)	Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva	Dissertação	PUC	São Paulo/SP	Laurinda Ramalho de Almeida

	da psicogenética walloniana				
Gaio (2018)	Formação Continuada do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites	Dissertação	UEPG	Ponta Grossa/PR	Simone Regina Manosso Cartaxo
Garbosa (2019)	O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa	Dissertação	UEPG	Ponta Grossa/PR	Silmara de Oliveira Gomes Papi

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES e SciELO,2020.

O primeiro trabalho analisado trata-se de uma dissertação de Silvana Faria de Melo (2015), intitulada “Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar: sentidos e significados mediando a construção de uma identidade profissional” na Universidade de Taubaté, sob orientação da Prof.^a Dra.^a Maria Aparecida Campos Diniz de Castro.

O trabalho objetivou investigar os percursos de iniciação do CPI na função e como se dá o processo de identidade ao analisar as experiências vivenciadas por eles. A pesquisa se orienta por referenciais da Psicologia socio-histórica, utilizando a abordagem qualitativa, no qual os dados foram colhidos por questionários e entrevistas semiestruturadas com coordenadoras de escolas públicas na cidade de Vale do Paraíba- SP.

Como resultados, a pesquisadora apresentou que, apesar dos diversos desafios, a prática auxilia na construção identitária do coordenador. Entretanto, é importante, para uma construção sólida e eficaz, que os órgãos competentes pela gestão do município invistam na formação desses profissionais.

O segundo trabalho é de autoria de Rodnei Pereira intitulado “O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação”, trata-se de uma tese defendida para a obtenção do título de doutor em Educação, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 2017, sob orientação da

Prof.^a Dra.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco da qual dezesseis coordenadoras participaram dos encontros para a pesquisa.

O objetivo da pesquisa foi construir e executar uma proposta de formação aos coordenares iniciantes, para analisar as contribuições possíveis das ações formativas. As participantes da pesquisa foram coordenadoras da rede municipal da grande São Paulo, atuantes no Ensino Fundamental. A metodologia se deu em uma abordagem qualitativa, o autor realizou uma investigação do tipo pesquisa-ação.

Como resultados da investigação, o pesquisador apresentou que as atribuições dos coordenadores precisam ser definidas de maneira mais clara, uma vez que são extensas e mudam de acordo com cada região, apontou ainda que a coletividade na escola precisa ser trabalhada de modo a superar o individualismo. Outro dado interessante da pesquisa é que os encontros de formação realizados, resultaram em uma parceria com uma instituição de educação superior para o desenvolvimento de um projeto de formação que se iniciou no segundo semestre de 2017.

O terceiro trabalho analisado trata-se de uma dissertação para a obtenção do título de mestre em Educação: Psicologia da Educação da pesquisadora Sílvia Cristina Herculano, intitulada “Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética Walloniana. Defendida em 2016, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e orientada pela Prof.^a Dra.^a Laurinda Ramalho de Almeida. A metodologia foi uma abordagem qualitativa.

Na pesquisa em questão, apesar de não receber em seu título o CPI ou o CPE, trata-se de um estudo cujo objetivo foi investigar os espaços de aprendizagem do coordenador e analisar suas percepções estabelecidas nos espaços e contextos escolares, utilizando entrevistas individuais com três coordenadoras atuantes na Educação Infantil, em escolas municipais de São Paulo.

Herculano (2016) notabiliza que para exercer a função de formador de professores, o coordenador precisa buscar elementos em ações e práticas anteriores para auxiliá-los na construção de conhecimento, muitas vezes acabam buscando em suas experiências como professor, considerando que não possuem vivências na coordenação. Os dados revelam que a formação do coordenador envolve não apenas a formação continuada, mas inclui o fazer diário da função. A autora ainda salienta que não se pode caminhar na função sozinha e que a sua formação é um processo

coletivo de aperfeiçoamento, todavia, ao abordar a temática da experiência na dissertação citada, ela não se resume ao tempo de passagem, mas na internalização das vivências e dos conhecimentos necessários para a efetivação do trabalho deste profissional.

O quarto trabalho que analisei foi uma dissertação intitulada “Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018): movimentos, possibilidades e limites” de Victoria Mottim Gaio, Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR, em 2018, sob orientação da Prof.^a Dr^a Simone Regina Manosso Cartaxo. Essa pesquisa objetivou investigar a formação continuada do coordenador pedagógico e desvelar como se constituiu essa formação na rede municipal de Ponta Grossa- PR. De abordagem qualitativa, os dados foram coletados por documentos e entrevistas semiestruturadas.

Gaio (2018) apresenta que, entre os anos de 1989-2000, existiu uma movimentação inicial para a valorização das trocas de experiências, entretanto, toda a parte pedagógica da escola ficava sob a responsabilidade dos supervisores e orientadores escolares e, naquela época, tais funções eram extremamente voltadas à fiscalização. A pesquisadora salienta que, devido a isso, houve a necessidade de se repensar tais funções, sendo os primeiros passos para a criação de um novo conceito, o de coordenador pedagógico.

Como resultado, Gaio (2018) apresenta que os movimentos de uma sociedade capitalista apontam para o coordenador como um ser unificado, tarefairo e isso reflete em seu trabalho, porque ele passa a ser um cumpridor de tarefas e acaba priorizando os afazeres burocráticos. Assim, fica evidente, pela pesquisa, que a formação continuada não prioriza as necessidades dos coordenadores, impossibilitando as produções coletivas de conhecimentos, priorizando aplicações de tarefas e resultados.

O quinto trabalho encontrado, de Helena Gutoch Garbosa, denominado “O trabalho do coordenador pedagógico (professor- pedagogo) no período de iniciação: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de Ponta Grossa”, sob orientação da Prof.^a Dr^a Silmara de Oliveira Gomes Papi, no ano de 2019, investigou as dificuldades e dilemas que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo), nos primeiros anos de atuação no ensino público de Ponta

Grossa- PR. Utilizou de abordagem qualitativa e entrevistas semiestruturadas e registros (livres) em cadernos, do qual participaram onze coordenadoras pedagógicas iniciantes com experiência de até 5 anos na função.

Os resultados de Garbosa (2019) apontam que, no período de ingresso na coordenação, as coordenadoras apresentaram diferentes motivações e diferentes emoções, algumas receberam muito bem a proposta e relataram não terem sentido medos ou angústias, ao contrário de outras, que revelaram ser sua inserção na função extremamente estressante e angustiante, devido às incertezas do seu futuro trabalho.

A análise da autora evidencia a falta de professores, acúmulos de tarefas e desvios de função como problemas recorrentes da escola e dos coordenadores. E que para melhorias efetivas, existe a necessidade de um engajamento de todos os relacionados à educação: corpo docente, alunos e comunidade.

Para o D2: coordenador pedagógico experiente, como mencionado, não localizei nenhuma produção. Percebi que naqueles, cujo foco eram os coordenadores pedagógicos iniciantes, os coordenadores experientes aparecem como auxiliares da inserção na função, contudo, essa nomenclatura não está contemplada como foco de pesquisas, tanto na plataforma CAPES, como na da SciELO.

Os levantamentos e análises de pesquisas correlatas contribuíram para a compreensão de quem é o coordenador pedagógico iniciante e experiente nesta pesquisa, por esses conhecimentos pude relacionar a realidade dos coordenadores destes estudos com aqueles que estão próximos de mim, na Rede Municipal de Educação (RME) de Rondonópolis (ROO) em que atuo.

4.2 O que apresentam as pesquisas: professor iniciante e o acompanhamento

Como a dissertação se trata do CPI e o CPE em acompanhamento ao professor iniciante durante o primeiro semestre, foi importante investigar as produções com os seguintes descritores: “professor iniciante” e “acompanhamento ao professor iniciante”. O número de pesquisas acerca desse profissional é significativo e como busco trabalhos que contemplem seu acompanhamento, o que é realizado pelo coordenador pedagógico, tendo em vista o pouco resultado obtido, expandi a busca com o descritor “indução à docência”.

Para encontrar trabalhos pertinentes a minha pesquisa, utilizei os mesmos critérios das análises anteriores: temática, abordagem metodológica, instrumento de coleta de dados e resultados da pesquisa.

Com os critérios estabelecidos, apresento a segunda tabela de descritores com o número de produções encontradas nos bancos de dados *online*.

Tabela 2 – Volume das produções encontradas utilizando três descritores

DESCRITORES	CAPEIS	BDTD	SciELO	TRABALHOS QUE SE REPETEM	TOTAL DE TRABALHOS
D3: professor iniciante	135	252	11	56	342
D4: acompanhamento ao professor iniciante	1	7	0	2	6
D5: indução à docência	1	9	0	0	10
D6: inserção à docência	7	22	2	3	28

Fonte: Tabela organizada pela autora a partir dos dados obtidos nos sites CAPES, BDTD, SciELO, 2020.

Pela análise do D3: professor iniciante nas três plataformas, percebi que, dentre tantos resultados, o trabalho com o professor em início de carreira segue alguns focos usuais, sendo eles: as definições de professor iniciante, os desafios e dilemas deste ingressar na carreira, a construção de uma identidade docente, formação continuada para esses professores e os programas de mentoria. Para contemplar a temática escolhida por mim, devido à gama de trabalhos, elenquei aquelas os que traziam o coordenador pedagógico como participante do processo de indução desses professores, assim apresento a seguir no quadro 2, dois trabalhos analisados.

Quadro 2- Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “professor iniciante”

Autor (a) e ano	Nome	Produção	Instituição	Cidade/Estado	Orientador (a)
Carmo (2017)	A atuação do coordenador pedagógico com o Professor iniciante/ingressante	Dissertação	UnB	Brasília/DF	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Silva (2017)	O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante	Dissertação	UEMS	Paraíba/MS	Milka Helena Carrilho Slavez

	na rede municipal de Andradina-SP				
--	-----------------------------------	--	--	--	--

Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES e SciELO,2020.

O primeiro trabalho do quadro é uma dissertação de Leonardo Bezerra do Carmo, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, da Universidade de Brasília/UnB defendida, no ano de 2017. O trabalho objetivou compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante, utilizou-se a abordagem qualitativa e a coleta de dados por meio de entrevistas.

As vozes da pesquisa apresentam como as demandas acabam distanciando os dois profissionais ao precisarem de um auxílio mais específico. Sendo assim, o momento de acolhimento e a recepção aos iniciantes é realizada de forma geral para todos que chegaram à escola. Devido à generalização da formação, o professor iniciante ancora-se nos mais próximos ou busca auxílio com os professores mais experientes, com quem consegue uma resposta mais rápida pela semelhança da função.

O segundo trabalho analisado é uma dissertação que tem como autora Daniella Cristini Fernandes da Silva, sob a orientação da Prof^a. Dr^a Milka Helena Carrilho Slavez, defendida na Unidade Universitária de Paranaíba, em 2017, intitulada “O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP”. A pesquisa analisou as ações dos coordenadores como mediadores na socialização do professor iniciante e quais as dificuldades destes iniciar na carreira, problematizando a socialização do docente iniciante. De abordagem qualitativa, os estudos utilizaram como instrumentos para a coleta de dados questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental, como participantes da pesquisa a autora contou com três coordenadoras e três professoras iniciantes.

Como resultado, a autora apresenta que a mediação do coordenador pedagógico na escola auxilia o iniciante, ao possibilitar, ao professor, se conscientizar e refletir acerca de suas funções na escola, permitindo maior espaço de reflexão nesta

etapa da carreira, tornando até menos traumático. As professoras ouvidas no trabalho demonstraram compreender a importância das coordenadoras, como sendo aquela a quem se pode pedir socorro em caso de angústias, incertezas ou dificuldades. De acordo com as professoras iniciantes, o momento de formação, mediado pelas coordenadoras, contribui para os enfrentamentos pelos quais precisam passar.

No D4: acompanhamento ao professor iniciante. Foram encontrados 6 trabalhos, tendo em vista a pertinência para a pesquisa, encontrei apenas um trabalho em que considera o coordenador pedagógico da escola o responsável pelo acompanhamento do professor iniciante (v. Quadro 3).

Quadro 3- Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “acompanhamento ao professor iniciante”

Autor (a) e ano	Nome	Produção	Instituição	Cidade/Estado	Orientador (a)
Oliveira (2019)	A formação do professor experiente no projeto Observatório da Educação (OBEDUC) e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT	Simone Albuquerque da Rocha

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES e SciELO,2020.

A pesquisa encontra-se no banco de dados da CAPES, intitulada “A formação do professor experiente no projeto Observatório da Educação (OBEDUC) e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes”, da autora Elizabete Gaspar de Oliveira, sob orientação da Prof^a. Dr^a Simone Albuquerque da Rocha. O objetivo desse trabalho foi analisar como as professoras experientes e iniciantes ressignificam suas compreensões acerca do acompanhamento ao professor iniciante. Esse estudo foi realizado a partir da participação no grupo colaborativo OBEDUC, na Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis, no ano de 2019.

Duas professoras experientes/coordenadoras pedagógicas e duas professoras iniciantes participaram da formação oferecida pelo projeto OBEDUC. De abordagem qualitativa, a autora utilizou para coleta de dados entrevistas narrativas dessas professoras.

Como resultados, a autora apresenta ser importante preocupar-se com a formação continuada para professores iniciantes/experientes, para a construção de uma identidade de formadores, e buscar na formação um olhar específico ao iniciante na docência, pois estes passam por diversos percalços para a permanência na carreira. Ressalta como foi significativo para elas a participação no projeto OBEDUC.

Para o D5, indução à docência. Dos trabalhos encontrados, apenas um foi pertinente para a análise, no qual é mencionado que os responsáveis pelo trabalho de acompanhamento/mentoria foram coordenadores. Intitulado “Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades”, o trabalho é uma tese de doutorado elaborada por Fabiana Vigo Azevedo Borges, em 2017, sob orientação da Prof^a Dr^a Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali. Visualizada no quadro a seguir.

Quadro 4- Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “indução à docência”

Autor (a) e ano	Nome	Produção	Instituição	Cidade/Estado	Orientador (a)
Borges (2017)	Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades	Tese	UFMT	Rondonópolis/MT	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES e SciELO, 2020.

A pesquisa objetivou estudar a atuação dos mentores – professores experientes que auxiliam e acompanham os professores iniciantes, a partir da participação deles no Programa de Formação *Online* de Mentores - PFOM da UFSCar. O trabalho desenvolve um estudo qualitativo, descritivo-analítico com a colaboração de três participantes do programa atuando como diretor, coordenador pedagógico ou supervisor em suas escolas.

Os resultados revelam a importância da mentoria, e como foi significativa aos professores participantes o acompanhamento recebido por eles. A autora salienta que a formação precisa ser pensada especificamente para o mentor, para que assim ele consiga realizar seu trabalho da melhor maneira possível.

Para o D6, inserção à docência foram encontrados 28 trabalhos, para as análises, considere, aqueles que atribui pertinência a minha temática, ou seja,

aqueles que apresentaram como foco o período de inserção docente. Assim, 6 destes foram analisados, como o exposto abaixo:

Quadro 5- Trabalhos encontrados a partir dos sites CAPES, BDTD, SciELO, descritor “inserção à docência”

Autor (a) e ano	Nome	Produção	Instituição	Cidade/Estado	Orientador (a)
AMORIM (2014)	Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil	Dissertação	UCDB	Campo Grande/MS	Marta Regina Bortolin da Costa
SILVA (2018)	Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa	Tese	UFSM	Santa Maria/RS	Adriana Moreira da Rocha Veiga
SOUZA (2017)	A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante e na educação infantil e na alfabetização	Dissertação	UNB	Brasília/DF	Shirleide Pereira da Silva Cruz
R. Souza (2015)	Professores iniciantes e professores experientes articulações possíveis para a formação e inserção na docência	Dissertação	UFMT	Rondonópolis/MT	Simone Albuquerque da Rocha
MARIA (2016)	Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional	Dissertação	UFRN	Natal/RN	Betânia Leite Ramalho
CIRIACO (2016)	Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo	Teses	UNESP	Presidente Prudente/SP	Maria Raquel Miotto Morelatti

Fonte: Elaborado pela autora para a presente pesquisa, a partir do banco de dados da BDTD e CAPES e SciELO, 2020

O primeiro trabalho, intitulado “Início da docência: aprendendo a ser professora na educação infantil”, é uma dissertação do ano de 2018, da pesquisadora Ana Carla de Amorim, sob orientação da professora Dr^a Marta Regina Brostolin da Costa.

A pesquisa objetivou analisar o processo de iniciação na docência de professoras atuantes na Educação Infantil e investigar programas de inserção na docência em âmbito nacional e internacional. De cunho qualitativo, a coleta de dados se deu por entrevistas semiestruturadas, em uma unidade particular da Educação Infantil. Os resultados da investigação apresentaram uma grande demanda de programas de inserção à docência, e a necessidade de apoio aos iniciantes por parte da gestão e de seus pares.

O segundo trabalho, intitulado “Iniciação à docência na educação básica: professores principiantes e a sua ambiência (trans)formativa”, é uma tese publicada no ano de 2018, do autor Weliton Martins da Silva, orientado pela professora Dr^a Adriana Moreira da Rocha Veiga. A pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e como instrumento para a coleta de dados, questionários e narrativas trabalhadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apresentados pelo autor evidenciaram que a ambiência escolar influencia a constituição e a construção identitária do professor iniciante, sendo determinantes para a inserção e permanência dos professores na atividade docente.

Outro trabalho analisado foi o do pesquisador Fernando Santos Souza, para a obtenção de título de mestre, sob orientação da Dr^a Shirleide Pereira da Silva Cruz, no ano de 2017. O estudo utilizou-se da abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professores iniciantes/ingressantes do gênero masculino. Os dados foram sistematizados por núcleos e analisados a partir das categorias do materialismo histórico dialético.

Como objetivo geral, o pesquisador apresenta: Compreender o processo de construção da profissionalidade de pedagogos do gênero masculino iniciantes/ingressantes. A pesquisa demonstra como resultados que a construção da identidade docente é repleta de contradições a respeito dos professores iniciantes, principalmente instauradas por uma sociedade patriarcal, em que o homem acaba não sendo referência no cuidar e educar. O autor exprime como é importante compreender

a ação desses pedagogos de forma analítica, quando trabalha essas questões com a comunidade/escola para maior aceitação.

O quarto trabalho, intitulado “ Professores iniciantes e professores experientes articulações possíveis para a formação e inserção na docência” de Rozilene de Moraes Souza, trata-se de uma dissertação para a obtenção do título de mestre, defendida, em 2017, sob orientação da professora Dr^a Simone Albuquerque da Rocha.

O trabalho apresentou um estudo qualitativo e o método (auto) biográfico, adotando as entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, cujo objetivo foi analisar a inserção do professor iniciante na escola, acompanhado por um professor experiente.

Os resultados evidenciaram que são muitos os desafios e dilemas apresentados pelos iniciantes durante sua inserção na carreira. Destacou-se a relevância do acompanhamento de um professor experiente, apoiando este iniciante, podendo contribuir para a construção de sua identidade.

O trabalho de Isabella Cecilia Reis Soares de Maria, sob orientação da professora Dr^a Betânia Leite Ramalho, intitulada “Inserção na carreira docente: do probatório ao desenvolvimento profissional”, é uma dissertação defendida no ano 2016. O trabalho ancorou-se na pesquisa qualitativa e quantitativa, como instrumento para a coleta de dados, foram utilizados questionários de questões fechadas e abertas. Objetivou investigar a inserção e o desenvolvimento de professores que estavam ainda em período probatório. Analisou-se que, diferentemente de outros estudos, a inserção desses docentes não foi traumática, mas sim marcadas por sentimentos negativos e positivos, proporcionando aprendizagens relevantes aos iniciantes para sua construção identitária.

O sexto trabalho, tese de autoria do pesquisador Klinger Teodoro Ciríaco, sob orientação da professora Dr^a Mari Raquel Miotto Morelatti, defendida no ano de 2016, intitulada “Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo utilizou de abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico, desenvolvido na modalidade pesquisa-ação a partir de estratégias de professores iniciantes de Matemática. Objetivou analisar o movimento entre o aprender e o ensinar Matemática de um grupo de professores iniciantes, egressas do curso de Pedagogia e/ou licenciadas em Matemática.

O trabalho apresentou como resultados a importância de ações colaborativas para a permanência das professoras na profissão, e a contribuição positivamente para suas aprendizagens da docência.

A construção deste Estado do Conhecimento possibilitou o início da pesquisa. A partir dele cresci como pesquisadora, a melhor maneira de se compreender como se faz pesquisa é tendo contato com diferentes metodologias, escritas e temáticas.

Os trabalhos acerca dos professores iniciantes costumam destacar as dificuldades ao iniciar a função docente, como apresentado nas pesquisas correlatas, poucos trabalhos articulavam o coordenador pedagógico no acompanhamento ao professor iniciante. Quanto aos trabalhos relacionados à indução e à inserção docente, apresentaram em minha pesquisa conceitos e referenciais teóricos para a compreensão do termo indução, a partir deles, pude distinguir tais termos e elencar quais concepções estariam neste texto.

Após este momento da pesquisa, busquei conceituar as funções que apareceram em minha dissertação. Desse modo, percorri um breve histórico da coordenação pedagógica às concepções das terminologias.

5 A FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: TRAÇOS HISTÓRICOS

*O tempo é um rato roedor das coisas que as diminui
ou altera no sentido de lhes dar outro aspecto
(Machado de Assis)*

Reflico sobre as palavras de Machado de Assis, ao pensar no tempo e como ele afeta o sentido das coisas, diminuindo a importância de algumas, ou alterando os aspectos de outras. Nesta parte, com o intuito de apresentar os traços históricos da coordenação pedagógica, convido-lhes a uma breve viagem no tempo, para entender melhor os passos de seu nascimento até alcançarmos a conjuntura atual.

No Brasil, a figura do profissional como conhecemos hoje, é apontada por estudiosos como algo mutável de acordo com o tempo e as diversas localidades, assim recebeu diversas nomenclaturas. Placco, Souza e Almeida (2012a) consideram que o germinar da coordenação pedagógica foi a inspeção escolar. Vale ressaltar que tais termos ainda são usados, mas a função em si se modificou, considerando que eles, remetem aos tempos quando o profissional supervisionava e inspecionava o professor, tais concepções se fortaleceram na época da ditadura militar, devido ao grande controle do regime para com a educação em si e com a sociedade.

Estudos de Almeida, Cardoso, Scudler (2018) argumentam que, devido ao significativo desenvolvimento da escola nas últimas décadas do século passado, houve a necessidade de novos profissionais, momento em que surge o supervisor escolar para supervisionar o trabalho dos professores. Tal função aparece a partir da Reforma de Francisco Campos por meio do Decreto-Lei nº19.890, em 1931. Posteriormente, as autoras apresentam que, na década seguinte, nasce a proposta de formação dos especialistas, em 1946, por meio da Lei Orgânica que fundamentava o Ensino Normal, assim ficou definido que os cursos de administradores escolares poderiam habilitar inspetores, auxiliares estatísticos e encarregado de provas, começava a preocupação para com a gestão escolar e sua legitimação.

De acordo com Lima (2001), outro momento importante para a história dos supervisores escolares aconteceu entre 1957 e 1963, quando, influenciado pelos ideais norte-americanos no país, foram promovidos cursos por meio do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), responsável por

formar supervisores, com o intuito de modernizar o ensino, a autora ainda ressalta que, esse tipo de programa, trouxe à educação brasileira uma forte metodologia técnica de ensino.

Em um sentido mais amplo, Placco, Souza e Almeida (2012a) notabilizam que os principais momentos de mudanças aconteceram durante as reformas educacionais, com o Parecer 252/1969, complementar à Lei nº 5540/1968, que apresentava a reforma universitária e instituiu no curso de Pedagogia as habilitações; dentre elas, a de supervisor escolar. As autoras exprimem ainda que, a maioria dos estados, a partir da promulgação da Lei nº 5962/1971 que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, no quadro de magistério, ficou estabelecido um profissional para a ação supervisora - o supervisor escolar, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, entre outras denominações.

Macedo (2016) denota que as nomenclaturas adotadas para a mesma função, dependerão de cada sistema de ensino, no caso da coordenação pedagógica, a autora aponta as terminologias “coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional” (MACEDO, 2016, p.36). Por esses termos, durante o trabalho aparecerão algumas variações terminológicas para a mesma função.

Vale destacar que, durante o período histórico citado, entre 1964 e 1985, o país atravessava um duro regime militar, e as funções de supervisor escolar foram moldadas a partir das necessidades advindas desse regime. É nesse sentido que, ao fim da ditadura, e com os avanços nas concepções de educação, escola e ensino o olhar para o coordenador pedagógico sofre mudanças.

5.1 O papel do coordenador pedagógico na atualidade

A educação, por ser espaço social, interliga-se diretamente com as concepções da sociedade vigente, relacionada aos contextos políticos, culturais e econômicos. Nesse sentido, todas as mudanças apresentadas na sociedade adentram às instituições educativas. Tardif; Lessard (2012) apresentam a escola não sendo apenas um espaço meramente estrutural e físico, mas também social. Como todo fator social que sofre mudanças, a função do coordenador pedagógico também se modifica,

originalmente com a natureza de supervisão e controle do trabalho dos professores, para formador e articulador dos processos pedagógicos.

É importante destacar, que o processo de mudança ainda está em andamento, por conta de anos de uma função pautada na supervisão e na compreensão de que o coordenador possuía um cargo superior aos professores, uma vez que era o responsável por apontar os erros e acertos dos docentes, observar o trabalho e fiscalizar; a função vem sendo redefinida, entretanto, as representações remanescentes permanecem. Nessa perspectiva, Macedo (2016) enfatiza que, além dos desafios encontrados na atuação do CP, a coordenação ainda precisa se firmar em uma nova roupagem, não mais ligada às de inspetor.

Por considerar o CP como parte importante da escola e saber de sua relevância, ao ter a oportunidade de me candidatar na função, aceitei o desafio. Penso que todo professor conhece e observa as atividades desse profissional, contudo, é um olhar distanciado, quando precisamos de algo, muitas vezes é para ele que recorreremos.

Para me candidatar, senti que apenas o conhecimento distante da vivência não era o suficiente. Por esse motivo, para apresentar minha proposta de trabalho às professoras, parti em busca de autores e estudos que me apresentassem quais eram os encargos que contemplavam a função.

Pela mesma necessidade de compreender sobre a função do CP, apresento estudos dessa compreensão, uma vez que considero este o primeiro passo para o trabalho ativo e coletivo, fundamental para a construção da identidade na função. De acordo com isso, Libâneo (2004) revela, em seus estudos, que o coordenador pedagógico

[...] responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (LIBÂNEO, 2004, p.209)

Libâneo (2004, p.221) segue definindo que o CP teria como atribuições “planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula”. Essa definição exhibe uma visão ampla da função, com uma grande carga de responsabilidade desses profissionais. A partir das leituras, vivências e problematizações que foram necessárias para a construção deste trabalho, passei a refletir a respeito de como o coordenador pode ser sim o responsável por tudo isso, embora não detenha este poder.

Por mais que as concepções a respeito do coordenador tenham avançado, vale a pena problematizar que a responsabilidade a eles atribuídas acabam apresentando-se tão amplas, para um “ideal” de escola, que chega a frustrar aqueles que buscam concluí-las. Dessa forma, é importante refletir sobre essas concepções de ideais possíveis, e compreender que a coordenação pedagógica não se faz sozinha. Por diversas vezes me vi neste dilema, pensando em conseguir “planejar, gerir, coordenar e avaliar, todas as atividades pedagógicas”, tal “missão” muito me frustrava, pois, na escola, a ideia que eu tinha, era de que o coordenador deveria estar preparado para tudo.

Sobre a função do CP, Franco (2016) considera que as escolas, muitas vezes, são percebidas pelos coordenadores como espaços de improvisação e pouco planejamento, portanto, as atividades cotidianas são conduzidas de maneira espontânea e de forma emergencial. Suas percepções os angustiam até não conseguirem visualizar seu trabalho como significativo no seu espaço de atuação. O coordenador, ao se efetivar na função, apresenta uma série de impasses e adversidades, e é por meio das vivências e da formação continuada que ele se constitui. Nesse caso, as amplas atribuições, somadas aos imprevistos, tornam esse profissional fundamental dentro da escola, mas, sobretudo, uma função desafiadora. Por esse prisma, o processo crítico-coletivo-reflexivo pode auxiliar na ressignificação da identidade dos docentes.

Uma pesquisa realizada por Bonafé e Almeida (2018) acentua uma concepção interessante, as autoras afirmam que não pretendem apresentar, no texto, uma lista de modo a categorizar ou listar competências dos coordenadores, mas que elas surgiriam durante a pesquisa, nos depoimentos dos professores a respeito desses profissionais, sendo as que mais apareceram foram: a postura de formador, teoria e

prática, compromisso com a autoformação e as relações interpessoais. À vista disso, as vozes dos professores demonstraram que os coordenadores pedagógicos admirados por eles, são aqueles que possibilitam um diálogo constante, sendo reflexivo e instigam os professores a buscar para auxiliar suas práticas, ou seja, os professores compreendem que todos os estudos teóricos servirão de base para solucionar problemas na unidade.

Mediante o estudo das concepções, trabalhei com aquela que o coordenador se apresenta como um articulador e formador, com o intuito de auxiliar os professores no que tange suas necessidades diárias, referentes às questões pedagógicas. Na seção a seguir, apresento as concepções de coordenador pedagógico no local onde falo da pesquisa, o município de Rondonópolis-MT.

5.2 O coordenador pedagógico atuante no município de Rondonópolis-MT

Mediante o contexto histórico e sua relevância, nesta seção, apresento como se dá a função de coordenador pedagógico no município de Rondonópolis-MT.

Procurei, a partir dessa investigação, compreender suas atribuições e problematizá-las nas partes posteriores. Para isso, ancorei-me em documentos legais que regem a educação municipal. De acordo com a Normativa n.º. 001/19, publicada em Diário oficial nº 4584, de 28 de novembro de 2019, estabelece em seu artigo 33, que a função de coordenador pedagógico deve ser exercida por um supervisor escolar concursado, preferencialmente habilitado em Pedagogia. Caso o docente seja de outras licenciaturas, necessita-se de experiência na Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

Aos profissionais interessados, devem se candidatar e apresentar seu plano de trabalho aos docentes efetivos da instituição. Vale ressaltar que, os docentes que se interessam pela vaga, precisam, de acordo com a mesma normativa, respeitar alguns critérios

I - Ter disponibilidade para exercer a função com dedicação exclusiva e carga horária de 40 horas semanais. II - Apresentar um plano de ação de forma coerente, com argumentação crítica e aprofundamento teórico, considerando os indicadores apresentados pela unidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e com objetivos e metas a

serem atingidas. O plano de ação deve ser apresentado em assembleia e aprovado pela maioria simples dos docentes da unidade, devidamente registrado em ata. III – Em caso de reeleição o candidato a função de coordenador pedagógico deverá comprovar frequência mínima de 75% nas formações específicas da função, ofertadas pela SEMED, por meio de declaração ou certificado expedido pelo Departamento de Formação Profissional, conforme atribuição regulamentada no art.10, inciso III da lei complementar 228 de 28 de março de 2016. (RONDONÓPOLIS, 2019, p. 59)

No município, o número de coordenadores pedagógicos atuantes em cada unidade, é relativo ao de turmas. Sendo assim, no Ensino Fundamental, o CP trabalha sozinho, em escolas com até 15 turmas, com 16 a 26 turmas a escola conta com dois CPs, e a partir de 27 turmas, três (todos respeitando a carga horária delimitada); na Educação Infantil, um coordenador para 15 turmas e a partir deste número dois CPs. (RONDONÓPOLIS, 2019).

Ao apresentar qual profissional está apto a se candidatar à função de coordenador pedagógico no município onde atuo como docente, compreendo ser interessante apresentar concomitante as atribuições desse coordenador. Esses dados são regulamentados pela Lei Complementar nº 228 de 28 de março de 2016, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos profissionais da Educação Infantil e Fundamental. Para melhor visualização, apresento tais atribuições no quadro a seguir:

Quadro 6- Atribuições dos CPs da rede municipal de Rondonópolis-MT, na Lei complementar nº228 de 28 de março de 2016.

a) Manter continuamente diagnósticos dos processos de construção de conhecimentos e de desenvolvimento dos estudantes e do trabalho docente.
b) Criar estratégias, acompanhar e monitorar o atendimento educacional complementar, adequado e integrado às atividades desenvolvidas nas turmas
c) Participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos.
d) Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da unidade escolar;
e) Responsabilizar-se juntamente com o diretor pela elaboração, acompanhamento, avaliação participativa do projeto pedagógico da escola.
f) Elaborar e executar o seu plano e trabalho conforme estabelecido no PPP;

g) Conhecer, participar, avaliar e divulgar os processos de implantação das diretrizes, documentos da secretaria de municipal de educação e sistema educacional (concelho, MEC, SED e outros);
h) Elaborar, avaliar e desenvolver uma proposta anual de formação continuada comprometida com a qualidade de educação da unidade escolar.
i) Divulgar, incentivar e valorizar os processos de formação promovidos pela rede municipal, sistema educacional;
j) Participar dos processos formativos específicos para sua função especialmente da secretaria municipal de educação e investir na sua autoformação e conhecimento da legislação pertinente;
k) Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional;
l) Divulgar e analisar, junto à comunidade escolar, documentos e diretrizes emanadas pela secretaria de municipal de educação e pelo concelho municipal de educação.
m) Propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania
n) Propor e assessorar, em articulação com a direção, a implantação e implementação de medidas e ações pedagógicas que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos.

Fonte: elaborado pela a autora a partir da Lei complementar nº228 de 28 de março de 2016, que reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Ed. Infantil e Fundamental de Rondonópolis/MT

Ao observar as atribuições apresentadas ao CP para o município de Rondonópolis, constatei que alguns autores fazem uma crítica acerca da gama de normativas. Para fundamentar esse entendimento, subsidiei-me nas autoras Placco, Souza e Almeida (2012a) ao evidenciarem que

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012a, p.761)

Observa-se que, as atribuições das escolas de Rondonópolis, seguem as definições das autoras, tanto nas orientações de trabalho, quanto ao estabelecerem que são muitos encargos. Isso, de certa forma, pode sobrecarregar os docentes atuantes da CP, e até prejudicar sua atuação na função.

Outro fator que pode ser vinculado ao estopio de atribuições, é salientado por Macedo (2014) em sua pesquisa, em que referencia que existe uma falta de clareza no que seria seu papel de fato, e o CP acaba confundindo-se entre os papéis de Diretor e assistente de direção. Essa falta de clareza sobre a função ocorre como uma forma de escape do coordenador, considerando que, ao estar se sentindo perdido em suas obrigações, ele precise se ver “trabalhando”. É nesse momento que pode ocorrer a sobrecarga, devido ao número de demandas.

Placco; Souza (2012) enfatizam que ao estarem mais focados e envolvidos com tarefas administrativas, o pedagógico é afetado, porque, normalmente aqueles que aderem às funções organizativas, acabam imersos nelas. O problema se relaciona aos conflitos e tensões causadas entre o que eles acreditam que precisam fazer e o que lhes são atribuídos como demanda.

Os impasses e desafios do cargo estão intrínsecos na coordenação pedagógica devido à complexidade da função, e fazem com que o docente que atua nessa área, construa uma identidade profissional de certa forma, nova, ao considerar que a docência e a coordenação possuem atribuições diferentes. Na parte a seguir, apresento algumas questões necessárias para compreender a CP.

5.3 O trabalho do CP: identidade, desafios e superações na função

Ao iniciarmos em uma nova profissão ou função, muitos questionamentos aparecem, e, diante deles, se adaptar, conhecer e se desenvolver neste novo trabalho pode ser desafiador. É necessário compreender que, ao adentrar em uma profissão, edificamos nossa identidade compreendendo identidade como aquela construída por interações.

Ao aceitar a relação entre identidade e interação, caminhei na perspectiva de Garcia e Vaillant (2009), porque atribuem a identidade a um fenômeno relacionado ao

profissional, e que ocorre no campo do intersubjetivo, ou seja, é um processo evolutivo, interpretativo de si mesmo dentro de determinado contexto.

Para Dubar (2005), existem dois processos identitários, o processo relacional, sistêmico, comunicativo, aquele cuja identidade é atribuída a mim pelo outro; e o processo biográfico, ou seja, a identidade para si, ou, a maneira como eu me percebo, que nem sempre é como os outros me enxergam. Desse modo, a identidade é algo construída, e reconstruída, não nasce com o indivíduo, pelo contrário, constitui-se por meio das interações dele com o meio.

Pela compreensão da construção identitária, os docentes que se encontram atuando na coordenação pedagógica são desafiados a agregarem em sua identidade a função de coordenador, estabelecendo a diferença entre a função docente e as funções da gestão escolar. Ao assumir a nova função, o CP (re)constrói sua identidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art.64, descreve que é possível compreender mais sobre as ações que competem ao CP, ao destacar que profissionais de educação para administrar, planejar, inspecionar e supervisionar a Educação Básica, deverão ser graduados em um curso de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. A lei complementa ainda, em seu Art.67, que, para exercer cargos diferentes da docência nas instituições escolares, o pré-requisito é a experiência em sala. No entanto, a graduação não consegue fornecer o preparo necessário para a atuação do CP.

Nóvoa (2019) acentua que, geralmente o CP pode ser tanto o professor formado em Pedagogia, quanto aqueles de formação em áreas específicas. Inclusive, vale ressaltar que nunca se deve desvalorizar os conhecimentos das disciplinas científicas, nem as de conhecimentos pedagógicos das ciências da educação, sem as quais não se educam as crianças. Nesse sentido, na concepção do autor, ainda existe um terceiro gênero de conhecimento, o conhecimento profissional docente, sem essa tríplice, a educação acaba não se efetivando.

Para ser coordenador pedagógico, portanto, o profissional precisa dos conhecimentos acima citados, e da formação continuada para lhes dar o suporte necessário para os novos desafios que aparecerão com a prática na função.

Dentre as maiores dificuldades e desafios da ação do CP estão: o desafio de firmar-se em uma nova função, a falta de foco em suas ações e a demasiada improvisação, o assumir a função sem tê-la escolhido, a carga de trabalhos administrativos e o desvio das funções que abarcam o pedagógico, a grande falta de clareza da função, e as tensões referentes aos momentos formativos nas relações interpessoais com os seus pares.

O coordenador precisa superar os desafios para construir uma atuação segura. Diante da necessidade dessa superação, busquei, por meio de minhas vivências e estudos, problematizar as dificuldades do CP e apresentar o que os autores exprimem acerca delas. Placco, Souza e Almeida (2011) deixam claro que as atribuições da função de coordenador orientam o trabalho, oferecendo-lhe sentido, e, ao mesmo tempo, representando seus maiores problemas devido ao número demasiado de tarefas que lhe são atribuídas. Nesse caso, a grande gama de tarefas acaba impedindo o coordenador de ter clareza de suas ações para priorizar aquilo que lhe é posto, principalmente no momento da formação. Para as autoras, esse papel formativo está imbricado aos papéis de articulador e transformador, como articulador para instaurar a coletividade entre os pares e como transformador para estimular a reflexão e a mudança.

A falta de clareza é apresentada por Konrath (2008) que articula esse fator ao processo histórico da função

A falta de clareza e a não efetivação do papel e dos saberes necessários para desempenhar a função de coordenação pedagógica com qualidade, no contexto atual, deve-se à origem negativa desta função dentro das escolas e que historicamente esteve vinculada à tarefa de controlar e fiscalizar o trabalho do professor, além de burocratizar o ensino. A origem dessa função ligada ao poder e ao controle, ainda hoje, apresenta grandes e sérias implicações e complicações para a organização e construção de um trabalho pedagógico mais democrático e participativo dentro das escolas. (KONRATH, 2008, p.100)

Ao pensar em meus momentos como coordenadora, hoje escrevendo este texto e refletindo sobre tais leituras, recordo-me de trabalhar a partir de uma lista, uma série de tarefas e obrigações necessárias, mas muito raramente me sobrava tempo para concluí-las. Os momentos em que mais conseguia ter foco em meus afazeres

eram aqueles de estudos para as HTPCs, muitas situações eram resolvidas de imediato, conforme houvesse a necessidade. Tardif (2008) declara que os saberes práticos se constituem do trabalho diário, a partir dos dilemas apresentados. Por essa perspectiva, não é possível ignorar a formação inicial dos professores, as pesquisas mostram que tal função pouco aparece na graduação, nesse viés, Pereira (2017) reconhece que

É urgente que os currículos de todos os cursos de licenciatura assegurem aos licenciandos, noções básicas de coordenação pedagógica, que seria também uma forma de, ao menos, ajudar a legitimar a profissionalidade e a importância dos profissionais da coordenação para a transformação das realidades sociais das escolas e das funções que eles exercem. (PEREIRA, 2017, p.165)

Para Pereira (ibd.), a proposta, mesmo que extremamente complexa em se tratando de mudanças em grade curricular de cursos de licenciaturas, possibilitaria aos docentes uma noção maior da função, considerando que todos os professores podem ser coordenadores em algum momento da vida docente.

Sendo o coordenador o profissional responsável pela formação continuada na escola, muita função lhe é atribuída, mesmo que não seja ele o único responsável pelas demandas formativas dos docentes, uma vez que as ações pedagógicas, mesmo as do CP, devem ser coletivas, em parceria com os demais gestores.

Outra ferramenta para auxiliar o CP na construção de sua identidade e a superação dos dilemas enfrentados, é a formação continuada oferecida pelas secretarias. Konrath (2008) enfatiza que

A falta de um trabalho de formação para a coordenação pedagógica é um fator que interfere negativamente em sua prática, pois a necessidade destes profissionais se aprofundarem, estudarem e partilharem suas experiências para poderem desenvolver um trabalho consciente e responsável [...] É fundamental que haja sintonia entre a proposta das Secretarias de Educação e as próprias coordenadoras quanto a sua função. Isto não significa, contudo, homogeneidade de pensamento, de proposta e de ação, mas clareza e consciência da importância das diversidades. (KONRATH, 2008, p.102)

Com ausência de formação específica, a autora considera que o coordenador não conseguirá, ou enfrentará dificuldade muito maior em se perceber na função, suas

ações demandam estudos, e organizar tudo isso sozinho pode fazer com que o professor acabe desistindo da função.

Dada as problematizações, os dilemas e dificuldades dos coordenadores exigem grande reflexão, seja na formação inicial ou continuada, seja na construção de sua identidade, principalmente, nas resoluções de problemas que surgem na escola. Os conflitos podem aparecer com mais ou menos intensidade, dependendo de diversos fatores: experiência ou falta dela, grupo de trabalho e aceitação do coordenador, colaboração entre os pares, formação e autoformação.

Na parte seguinte, apresento os caminhos teóricos que me auxiliaram na conceituação do coordenador iniciante e experiente na pesquisa.

5.3.1 O coordenador iniciante e experiente: buscando conceitos

O conceito de CP iniciante e o olhar para este profissional nas pesquisas é consideravelmente novo, e para conceituar de modo a compreendê-lo com maior profundidade, pautei-me nos estudos referentes aos professores iniciantes e à concepção de que somos iniciantes desde o momento em que ingressamos em uma nova função.

Com as considerações acerca do professor iniciante e, a partir das leituras de estudiosos da temática, a pesquisa considerou que o coordenador iniciante é o profissional que ingressa na coordenação pedagógica pela primeira vez, ou apresenta até cinco anos de atuação na função. O coordenador pedagógico experiente, por seu turno, é aquele com atuação excedente a esse tempo.

O trabalho do CP é extremamente complexo, agrava-se, entretanto, quando este assume a coordenação ainda docente iniciante, sem ter antes experiência. Domingues (2009) conceitua que, ao iniciar em uma nova demanda, o docente tende a se ancorar em seus conhecimentos e ações pedagógicas, enquanto o coordenador pedagógico requer uma reelaboração de identidade para que, por ser professor, possa equilibrar as tensões dessa nova atividade.

Vale ressaltar que a coordenação pedagógica pode ser um desafio tanto ao professor recém inserido, quanto àquele com mais tempo de docência. Ponderando que a docência e a coordenação são funções que se entrelaçam, porém, acontecem

de formas diferentes, com atribuições distintas. Domingues (ibd.) complementa que, mesmo sendo professor experiente, a experiência docente não o faz coordenador da noite para o dia, tendo em vista que são funções diferentes, com exigências diferentes.

A pesquisa de Oliveira (2020) assevera que, quando o professor é ainda iniciante na docência e acaba assumindo a função de CP, isso pode agravar os dilemas. Sobre essa afirmação, a autora enfatiza

Compreende-se que as tensões referenciadas pelos teóricos são potencializadas quando este professor em início de carreira assume a função de coordenador pedagógico, pois, a partir deste momento, ele passa a ser visto pelos pares como alguém “completo” e que possui os saberes necessários para esta atuação. (OLIVEIRA, 2020, p. 81, grifos da autora)

De acordo com a legislação que ancora a coordenação pedagógica, o professor pode, após o chamado período probatório (3 anos), assumir a função. Ao professor iniciante, até 5 anos de docência, fica permitido adentrar nessa função. Groppo e Almeida (2015), pautadas nos estudos de Huberman, acerca do choque de realidade, defendem haver um “duplo choque” quando o iniciante professor assume a coordenação pedagógica.

Oliveira (2020) retrata o que aconteceu comigo ao me efetivar no concurso, com um agravante, durante o meu período probatório, logo adentrei à coordenação, ou seja, iniciante em dois sentidos.

O CP experiente, a partir das vivências, obtém um controle maior de suas emoções e ações, pautado na compreensão de que, ao estar há mais de cinco anos na função, muita coisa foi aprendida. Não obstante, procurei considerar aqui o profissional que além dos anos de experiências, apresenta em sua concepção de vida o entendimento de que a profissão de professor e as funções de gestão dentro da escola são construídas, e necessitam de estudos constantes. Pereira (2018, p. 88) considera que uma experiência de trabalho só é formativa quando “o sujeito consegue encontrar meios de mudar, de rever suas práticas, de fazer uma espécie de balanço reflexivo”.

Placco, Souza e Almeida (2011, p. 228) percebem o CP como o ator privilegiado de função “articuladora, formadora e transformadora”, o que Pereira (2018) nomeia de

tríplice função do coordenador. O desafio se aloja nesses desafios, para se compreender como mediador entre os afazeres das emergências do cotidiano, do currículo e dos professores, formando-os e crescendo com eles.

Com toda complexidade envolvendo a coordenação, outro personagem surge como principal receptor das ações do CP, o professor. O que ele anseia do coordenador, como são suas interações, sua aceitação e boa convivência, são fatores que fazem a diferença nas ações dos coordenadores pedagógicos, considerando-os agentes de uma função formadora.

5.4 O professor iniciante na pesquisa: conceitos, apontamentos e estudos

A ordem deste texto, de abordagem teórica, adota a mesma do título, inicialmente os coordenadores iniciantes e experientes, e posteriormente os professores iniciantes, visto que considere compreender a função do CP e como ele acolhe/acompanha a indução dos iniciantes.

As fundamentações e conceituações descritas anteriormente acerca do professor iniciante, a fase inicial da carreira é primordial para a permanência dele na docência. Assim, norteadas por Marcelo (1999); Huberman (2000) e Tardif (2008), considero iniciante, professores recém-inseridos na função ou com até cinco anos na docência.

Durante toda a carreira docente, o professor está em construção de sua identidade e prática, os saberes dos professores se dão por condições concretas, aquelas que são realizadas durante o trabalho, mas também por meio da personalidade e da experiência profissional. O professor e sua função na escola passam pelo que o autor chama de “transações constantes” entre o fazer e o ser.

Na minha graduação, como antes mencionado, estudando sobre o professor iniciante, suas angústias e dilemas, foi possível perceber o crescimento gradativo da temática, tanto em pesquisas, quanto em formações para o amparo desses iniciantes. Crescimento este que é apontado por Mira e Romanowski (2016)

A relevância de se refletir sobre o processo de inserção profissional dos docentes iniciantes justifica-se pela necessidade de as políticas de formação de professores no atual contexto educacional brasileiro,

voltarem sua atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, considerada um momento fundamental, viabilizando ações efetivas que os auxiliam no seu ingresso e permanência na profissão. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p.168)

A assertiva das autoras, reitera a relevância em considerar o iniciante não apenas como um professor que passa por adversidades. Faz-se necessário incluir a preocupação em recepcionar, amparar, e oferecer uma estabilidade para a permanência desse professor, como adverte a maioria das pesquisas.

De acordo com Cavaco (1995), o ciclo de vida dos professores apresenta, em seus anos iniciais, a insegurança e a sobrevivência na profissão. Durante esse período, o professor tenta se equilibrar entre o imaginado e o real para se estabilizar.

De acordo com Romanowski e Martins (2013), em consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES, de 1987 até 2011, considerando o descritor “professor iniciante”, 93 trabalhos foram encontrados. Os primeiros estudos reuniram dissertações defendidas em 1995. Essa pesquisa revelou que a partir do ano de 2000, as dissertações acerca da temática tinham como foco o “choque de realidade” frisando os desafios de se defrontar com a prática após os estudos teóricos da graduação.

Sobre o “choque de realidade”, Veenman (1984) assegura que, mesmo que a palavra “choque” expresse um período muito curto, pelo qual o indivíduo passa rapidamente, na vivência docente isso se estende e se aprofunda, na medida que a realidade e os desafios dela precisam ser enfrentados incansavelmente e de forma contínua. Huberman (2000) utiliza esse termo para traduzir a complexidade da situação profissional do iniciante.

Ainda na pesquisa de Romanowski e Martins (2013), compreende-se que programas de formação e acompanhamento aos iniciantes costumam acontecer de maneira pontual. Para elas, são desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos iniciantes

- 1) desenvolvimento de uma política que reconheça que os professores iniciantes carecem de apoio quando iniciam sua atividade profissional;
- 2) ampliação e criação de programas de acompanhamento e supervisão destinados a promover o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira;
- 3) estabelecimento de projetos de formação específicos que atendam as demandas do início do trabalho docente;
- 4) melhoria das condições de vínculo dos profissionais em

início de carreira proporcionado renumeração e valorização do desenvolvimento profissional; 5) revisão de critérios de lotação e designação de trabalho para professores iniciantes que favoreça sua adaptação aos sistemas escolares; 6) fomento para realização de pesquisas sobre este período de desenvolvimento profissional e para pesquisas colaborativas que visem propiciar contribuição com a formação e prática desses profissionais em início de carreira. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p.14)

Ressalta-se que os programas, mesmo que pontuais, passam a ser a base e o auxílio do professor iniciante. Por meio deles, pode-se transformar sua inserção profissional, muitas vezes conflituosa, em momentos mais tranquilos de aprendizagem e construção de sua identidade docente. Nesse sentido, Souza, Lorenzzon e Rocha (2018) elucidam

A necessidade de inserção de programas e políticas para o professor iniciante se dá no intuito de ajudá-lo na trajetória a fim de que possa construir uma prática que não consista em cópias de modelos, pois tais ausências contribuem para que o mesmo busque em sua trajetória de estudante, inspiração em seus antigos professores, pois nem sempre encontra apoio no local de trabalho para discutir e socializar suas dificuldades, que o faz correr o risco de reproduzir e não transformar sua atuação em práticas mais inovadoras.(SOUZA; LORENZZON; ROCHA,2018,p.4)

Ao situar os conhecimentos das pesquisas em minha realidade, como participante do grupo InvestigaÇÃO, conheci os estudos de Rocha e Martins (2018) cujo levantamento das necessidades formativas de professores iniciantes de Rondonópolis, demonstrou a importância de encontros semanais, mesmo que “pontuais” (ROMANOWSKI E MARTINS, 2013), instigaram a Secretaria de Educação do município a implantar um projeto com foco nesses professores. A formação nascida dessa incitação permanece ativa até os dias atuais.

Além da formação, os estudos acerca do iniciante apresentam como peça fundamental para a inserção na docência, os professores mais experientes, ou seja, seus pares próximos, que passaram por momentos diversos e podem, com sua experiência, prestar alguma assistência.

Mira e Romanowski (2016), pesquisando a inserção profissional de professores iniciantes, apresentam que, ao serem indagados sobre o auxílio recebido, mais de 90% dos docentes apontaram que houve momentos em que eles receberam

assistência, porém, 20% do total de professores ouvidos informam que o momento de início foi extremamente desafiador e atribuem adjetivos negativos a esta fase. O que as autoras consideram ser um dado interessante que demonstra que nem todo auxílio que o professor iniciante recebe é relevante ou significativo para ampará-lo durante sua iniciação docente.

A partir das leituras, compreendi que o processo de inserção desse iniciante se constrói por uma série de fatores que podem ou não contribuir para sua permanência ou desistência da profissão.

Ao estudar o professor iniciante, alguns termos surgiram, professor ingressante e experiente, os quais considerei necessário conceituá-los, para esclarecer o leitor quem são os professores da pesquisa.

5.4.1 Algumas concepções: professor ingressante

O professor iniciante e suas concepções foram abordados na seção anterior, definido em sua característica específica de recém-inserido na função. Para conceituar o professor ingressante, compreende-se que ele se difere do iniciante, conforme descreve Curado Silva (2017), o professor ingressante seja em uma rede, seja na modalidade, não está iniciante na docência. Esse profissional segue ingressando em uma nova fase da carreira e seus conhecimentos, experiências e saberes da prática caminham com eles. Monh (2018) evidencia que

O momento de instabilidade, pessoal e profissional, foi vivido anteriormente; e a fase nova significa adaptação à nova condição objetiva de trabalho. Também o segundo estágio, da primeira fase da carreira, caracteriza-se pelo entusiasmo e pela experimentação/exploração vivenciadas até então. Em tal contexto, o docente ingressante já se sente responsável pelo seu trabalho e agora, na nova rede, busca construir uma equipe. (MOHN, 2018, p.322)

O ingressante apresenta uma maior segurança devido ao seu tempo na docência, todavia, está em uma nova etapa da vida profissional, suas angústias, anseios ou dilemas refere-se à falta de experiência com aquela fase, neste sentido, por já ter passado do início da carreira, acaba se ancorando em suas habilidades

adquiridas, em sua história de vida. Cruz, Farias e Hobold (2020) enfatizam que, muitas vezes, o termo é utilizado como correlato ao professor iniciante/principiante, reforçando uma falsa polissemia.

5.4.2 Algumas concepções: professor experiente

Quanto ao professor experiente, considerando a palavra experiência, se fez relevante analisar os conceitos apresentados. Larossa (2015) propõe em suas escritas sobre experiência, que, ao pensar em educação, pensemos na experiência relacionada ao sentido. Para o autor, experiência é tudo aquilo que “nos passa, o que nos acontece e nos toca” (LAROSSA, 2015, p.18). Nessa acepção, o professor experiente, nesta pesquisa, é aquele professor que passou por diversas experiências, e que de alguma forma foi tocado, modificado por elas, constituindo-se e construindo suas concepções de trabalho, ou seja, a experiência extrapola o tempo de serviço, é algo que modifica o sujeito e modifica sua maneira de trabalhar.

Professores experientes possuem a vivência da prática, as concepções da teoria, lembrando que a profissão docente deve acompanhar as mudanças sociais, e que o estudo nunca termina. Passeggi (2015, p.148) enfatiza que a experiência significa “ter vivido os riscos do perigo, ter a eles sobrevivido e aprendido algo no encontro com o perigo”, não somente extrapolado a mera passagem do tempo em uma função, mas se utilizar desse tempo para interiorizar conhecimentos e práticas para sua atuação. Em diversas situações, é o professor experiente que auxilia o professor iniciante, devido às suas vivências, e por estar mais próximo no dia a dia, alguns compartilham a mesma sala e isso pode ser importante para a fase das angústias e dificuldades.

5.5 A inserção profissional e a indução docente: conceitos e caminhos que se entrelaçam

Nesta seção, busco problematizar o conceito de indução profissional para distinguir termos semelhantes, todavia, de significados diferentes. Cruz, Farias e Hobold (2020) defendem, em seu ensaio teórico, que o iniciar da docência precisa

dessa problematização no conceito de indução, para que de fato tais estudos fundamentem a etapa inicial da profissão docente.

As autoras citadas ainda esclarecem que certos termos são utilizados de forma errônea, por apresentarem uma falsa polissemia. Desses termos, dois são focos dessa parte: a inserção profissional e a indução docente.

A inserção profissional refere-se ao início da profissão, é justamente o momento em que o professor recém-formado é inserido na prática. As autoras discorrem que

[...] conceito de inserção profissional se reporta ao período que abarca os primeiros anos do professor em um novo contexto de exercício profissional, marcado, em geral, por tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido, interferindo diretamente no seu processo de socialização profissional. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 04)

Compreende-se, pela definição das autoras, que a inserção é aquele momento de aprender a ensinar, Marcelo (1993) enfatiza que, por muito tempo, essa fase fora esquecida pelas instituições formadoras e também pela formação em serviço. No entanto, é importante ressaltar que o momento inicial docente ganha cada vez mais espaço, embora necessite de maior assistência, principalmente em políticas de formação.

Alarcão e Roldão (2014) apresentam duas posturas comuns neste período inicial da carreira: a primeira, a forma otimista, em que se busca superar e diminuir as inquietações e a segunda, quando se refugiam nos comportamentos mais seguros e se voltam às rotinas pedagógicas.

O conceito para o segundo termo, indução profissional, é bastante amplo, passando por diversos autores; Marcelo (1993); Wong (2020); Feiman-Nemser, Schwille, Carver, Yusko (1999); Vaillant (2009); Marcelo E Vaillant (2017); Alliaud (2014); Cruz, Farias e Hobold (2020); entre outros estudiosos.

Ao analisar os discursos acerca da indução, Freiman-Nemser, Schwille, Carver, Yusko (1999) apresentam três significados para o mesmo termo, sendo eles: indução utilizada para rotular o início da carreira; quando a indução é vista como um momento de preparação dos professores para a prática, nessa perspectiva ocorre a fase

chamada de socialização, que acontece quando os novos professores estão se instalando, concentrando-se no ambiente ocupacional e na comunidade profissional; e o momento de indução institucionalizado e formal. Sobre isso os autores ainda exprimem

Pensando na indução como uma fase no desenvolvimento do professor e um processo do professor para a socialização nos lembra que, para o bem ou para o mal, a indução acontece com ou sem um programa formal. Ainda assim, nas discussões contemporâneas sobre políticas e práticas educacionais, a indução geralmente significa um programa formal para professores iniciantes. (FREIMAN-NEMSER; FEIMAN-NEMSER; SCHWILLE; CARVER; YUSKO, 1999, p.8, tradução nossa).

Mediante às explicações sobre indução, muitos trabalhos apresentam uma certa junção dos três significados, contudo, o mais frequente é a indução que se refere ao processo inicial do professor iniciante/principiante durante o seu período de inserção profissional. Alarcão e Roldão (2014) enfatizam que, apesar da semelhança, o processo de indução é diferente do probatório, pois, para elas, a indução destaca o desenvolvimento de competências profissionais, enquanto o probatório existe para provar que tais competências existem.

Para Vonk (2020, p. 3), a indução “é um processo de formação e apoio sistemático”, para o autor esse processo continua por 2 e 3 anos, e se torna parte de um programa para o desenvolvimento profissional, com o intuito de auxiliar os docentes iniciantes.

Brito, Garcés, Gonzáles, Tapia (2005), alicerçados por Vonk (1996), apresentam, em seus estudos, três modelos para a análise da indução, ocorrida durante a inserção docente. Ela pode ser natural, quando não há a intervenção de terceiros, o que o autor denomina “nadar ou afundar”, o professor testa sua prática durante seu trabalho; pode ser no modelo colegiado, que, embora não tenham um mentor formal, o professor iniciante recebe um acompanhamento informal de pares experientes; e como último modelo, existe a necessidade de um programa sistemático de indução, o qual exige a formação de professores para acompanhar o novo professor, denominado “Modelo formalizado de mentor protegido”. Marcelo e Vaillant (2017) salientam que os programas de indução ajudam os professores a se

instalarem, conhecendo a realidade escolar de uma forma mais adequada e controlada com o apoio dos mentores.

Como mencionado na introdução deste trabalho, o processo de indução pode acontecer com ou sem uma institucionalização, porém, o objeto deste estudo são ações formativas institucionalizadas e organizadas tanto pela escola, quanto pelas secretarias.

Autores como Vaillant (2009), Marcelo e Vaillant (2017) e Alliaud (2014) apresentam, em seus artigos, políticas e programas de indução, avaliando aqueles existentes na América-Latina e no Caribe.

Nos estudos de Marcelo e Vaillant (2017, p.4), os autores argumentam que o desenvolvimento de professores deve receber uma atenção especial, e que as políticas relacionadas a tais profissionais ainda são “incipientes na América Latina, onde os sistemas, planos e programas são escassos”. Nesse estudo, os autores analisam cinco experiências relevantes e inspiradoras para as políticas e programas de indução, no Brasil, Chile, Peru e República Dominicana.

Durante a investigação, no Brasil, enfatiza-se que os estudos e propostas de indução são recentes. A pesquisa revela que o Plano Nacional de Educação (PNE) não contempla as atividades necessárias para o processo de indução formal, como o apoio de pares ou mentoria. Somente alguns programas visando auxiliar os iniciantes foram implementados por instituições de treinamento, universidades, secretarias municipais. Os estudos de Gatti, Barreto e André (2011), Mira e Romanowski (2014), Vaillant e Marcelo apresentam que, por meio da Secretaria de Educação do Ceará foram selecionados, no ano de 2009, professores para indução. O curso era um treinamento para os iniciantes com duração de 60 horas.

Outros programas foram apresentados no texto, o Programa de Início de Carreira, da Universidade Federal de Mato Grosso e o Programa de Mentoria on-line, em São Carlos. Os programas, citados na pesquisa, apresentam como característica principal o acompanhamento do iniciante durante a fase de inserção docente. Os autores citam ainda o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que não se trata de um programa de inserção, embora tenham pontos em comum, pois o intuito deste é promover o encontro com a prática, anteriormente, era a finalização da graduação.

No Chile, o Ministério da Educação criou uma comissão, cuja intenção era desenvolver propostas de indução, com treinamento inicial aos mentores antes do início da proposta. O professor iniciante, nesse país, é entendido como aquele que não exerceu a função de educar ainda, entre um e dois anos. Na Lei 20903, o processo de indução se inicia no momento que o professor começa na escola, durante esse iniciar ele é acompanhado pelo mentor. Vale ressaltar que todo esse acompanhamento que acontece durante o processo de formação e indução do iniciante, é financiado pelo Ministério da Educação do país. Dentre os países citados na pesquisa, outro que se destaca é a República Dominicana, responsável pelo programa INDUCTIO, que consiste em treinamento/mentoria, cursos presenciais e on-line. Esse programa possibilita ao iniciante, além de ter auxílio dos mentores em suas dúvidas, a observação de suas aulas, o que facilita o mentor no momento de instruir esse iniciante. (MARCELO; VAILLANT, 2017).

Na Argentina, quem forma os docentes são instituições de formação de professores, nas quais os encarregados pelo acompanhamento dos iniciantes são os professores formadores dessas instituições. Professores iniciantes no trabalho são vistos como trabalhadores e não alunos, e seu processo de treinamento acompanha as inquietações particulares da experiência. Esse programa, além de realizar o acompanhamento, mobiliza e aumenta recursos das escolas que recebem os docentes. Em 2007, o país criou uma linha de apoio aos novatos, estabelecido como política nacional na área de ensino. Esta rede de experiência pode acontecer de forma presencial ou em aulas virtuais. (ALLIAUD, 2014).

Como podemos perceber, os programas de indução sejam eles pontuais ou políticas já instauradas, tendem a auxiliar o professor iniciante. Vaillant (2009) pondera que os problemas que interferem na continuidade ou no sucesso de tais práticas vão da falta de valorização do professor, até patamares mais complexos como a falta de seguimento das políticas, ocasionadas pelas mudanças governamentais, por exemplo, só de 1991 até o ano de 2000, seis Ministros da Educação foram substituídos, na República Dominicana.

De acordo com o conhecimento dos programas destinados à indução, esta necessita de investimento, precisa ser intencional e ocorrer durante a inserção profissional. Em vista disso, Cruz, Farias e Hobold (2020) elucidam

[...] a compreensão crítica do conceito de indução não se faz dissociada de questões relacionadas às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores. Isso porque o conceito de indução profissional não pode ser simplificado a uma forma de induzir os professores em início de carreira à continuidade no trabalho docente mesmo sem as devidas condições, mas compreendido como um construto que reconhece e defende a necessidade de que eles tenham espaço de formação, acolhimento e acompanhamento de sua atuação profissional. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2010, p.6)

Mesmo que aconteça de maneira informal, a indução é a efetivação da valorização do ciclo de vida dos professores, considerando as inquietações do iniciar na carreira. Como percebido nas leituras, esse processo é complexo, mas fundamental. Ele se fortalece e amplia seus estudos, possibilitando assim a reflexão/ inserção e mudanças em programas e políticas educacionais.

5.5.1 O projeto OBEDUC/ FormEduc e os CPs: Índícios de indução com professores iniciantes em Rondonópolis-MT.

Após o entendimento acerca do sentido de indução, e de que não existe um programa como os apontados pelos teóricos, em que os professores mentores recebem uma formação diferente, ou possuem carga horária diversificada para atender e acompanhar os iniciantes, o Município de Rondonópolis iniciou os primeiros passos na efetivação da indução como processo complexo e fundamental de acompanhamento ao professor iniciante no período de inserção profissional.

Como mencionado, a indução acontece seja ela formal, com programas pontuais e/ou políticas por meio da mentoria, seja informal, por meio das trocas de experiências com os pares. Diante do exposto, percebi que os modelos mais comuns aqui em Rondonópolis eram o “nadar, afundar”, quando o professor aprende a nadar sozinho, no “susto”, utilizando meios próprios para se desenvolver e se efetivar na profissão, e o “modelo colegiado”, no qual o iniciante possui um mentor informal com o acompanhamento dos pares experientes, ou afundando, em sua desistência da carreira docente.

Para apresentar neste trabalho o projeto do qual faço parte, compreendo que, de maneira particular, para se adaptar às necessidades do município, o grupo OBEDUC/FormEduc estabeleceu um olhar ao professor iniciante, a fim de auxiliar a secretaria a desenvolver uma visão de indução sistematizada e formal, visando o acompanhamento e a indução. Com a intenção de melhor identificar o contexto da pesquisa, tratarei como OBEDUC o grupo, pois, no período de 2013 ao ano de 2018, esse era o nome que utilizávamos; e nos trabalhos posteriores a esta data, considerarei a nomenclatura OBEDUC/FormEduc. Os estudos de Silva (2014); R. Souza (2015); França (2016); S. Souza (2017); D. Souza (2019) representam o trabalho do projeto, e como ele foi importante no processo de indução de professores iniciantes.

Os estudos exibem, em suas dissertações, o grupo OBEDUC/FormEduc desde seu nascimento até sua atuação no processo de acompanhamento e indução de professores iniciantes de Rondonópolis.

Souza (2015) ressalta que a coordenadora do OBEDUC/FormEduc com os demais participantes, mestrandos, graduandos e professores iniciantes, apresentavam suas propostas e com a colaboração de todos os envolvidos, construía-se os quadros de necessidades formativas, foco dos estudos no projeto. Esses estudos sobre o projeto foram apresentados no ano de 2013, entretanto, o OBEDUC/FormEduc se estende até os dias atuais, como observei em minha participação como bolsista na graduação e atualmente como mestranda.

Como parte atuante no grupo OBEDUC, impossível não apresentar aqui minhas considerações a respeito do projeto, uma vez que vivenciei de perto o seu nascimento e a sua modificação. Bolsista do OBEDUC, participei das reuniões em que os professores iniciantes escolhiam os temas que desejavam estudar, e assim se formava um grupo colaborativo que floresceu com o passar dos anos.

No contexto desta pesquisa, investigando a indução e a necessidade de ter um profissional que orientasse e acompanhasse o iniciante, Marcelo (1993) apresenta a figura do mentor, o responsável em orientar, acompanhar e participar ativamente do processo de indução ao profissional em início de carreira. Sobre essa figura do mentor, Souza (2017) analisa haver semelhança entre o projeto OBEDUC e os

processos de mentoria, por ser um processo mútuo entre o ensinar e o aprender de professores iniciantes e experientes.

Diante dos trabalhos desenvolvidos pelo programa, como encaminhar minha pesquisa? Onde quero chegar? Ao refletir sobre o processo formativo, compreendi que, para o projeto conseguir realizar suas intenções de formação, uma personagem precisava aparecer, sob o ponto de vista dos estudos acerca do iniciante e do mentor, descrito por Marcelo.

Para adaptar-se à realidade posta, o OBEDUC/FormEduc passou a analisar que o professor capaz de acompanhar o iniciante em suas angústias e dilemas, não poderia ser apenas um professor experiente (referindo-me a tempo de experiência) e que estava atuando em sala (devido aos encargos e carga horária, muitas vezes, iguais aos dos iniciantes). O acompanhamento desse professor vinculava-se ao pedagógico, com tempo para estudos e com a possibilidade de assistir o iniciante; daí surge, como professor experiente, o coordenador pedagógico.

Para o grupo de pesquisa, o professor experiente (sendo ele coordenador pedagógico) teria maior facilidade em realizar o acompanhamento no processo de indução dos iniciantes, uma vez que, na escola, ele coordena a formação continuada e acompanha o trabalho pedagógico dos docentes, sendo assim, os estudos do projeto possibilitariam um olhar particular acerca do período de indução de iniciantes a esses professores experientes/CP.

As reuniões do grupo aconteciam/acontecem uma vez por semana, de duas formas, primeiramente com todo o grupo, contando com a presença dos professores iniciantes, ingressantes e experientes, as pessoas responsáveis pela organização da formação e um formador para realizar a fala acerca da temática escolhida. Outra forma eram os encontros que se alternavam, para os estudos com os experientes. Esses encontros mudaram conforme os anos e as necessidades do grupo de participantes, mas se manteve atuante independentemente das datas e locais dos anos anteriores (inicialmente os encontros eram na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), depois no salão da escola Sagrado Coração de Jesus (escola estadual do município), e, na sequência, em outras escolas das redes municipal e estadual.

Com o OBEDUC ainda desabrochando no ano de 2014, Mendes Solange Lemes da Silva (2014), mestranda do grupo de pesquisa InvestigaçãO, orientada pela

Profª Simone Albuquerque da Rocha do PPGEdu/UFMT, em sua pesquisa sobre professores iniciantes, suas práticas formativas e a formação continuada na rede municipal de Rondonópolis-MT, revela que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) não contava com nenhuma formação específica ao iniciante antes do OBEDUC, a autora ainda destaca que

Percebi, então, que mesmo ainda não havendo um foco no professor iniciante dentro do processo formativo da SEMED/Roo, as falas dos gestores sinalizaram um novo olhar diante da necessidade de se reorganizar a Formação Continuada, no sentido de melhor acompanhar e orientar esse professor em seus anos iniciais de docência. (SILVA, 2014, p.80)

Pela revelação da pesquisa, nota-se que surge uma preocupação por parte dos formadores da SEMED para com os iniciantes, enfatizo que, nesse momento da pesquisa, os encontros formativos do OBEDUC, podem ter instigado o departamento de formação da SEMED a pensar no professor em início de carreira. Com o processo seletivo no ano de 2014, muitos professores iniciantes compunham o quadro de docentes do município, segundo a Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis -MT (COPREM), em seu volume 3 – Políticas de Formação continuada, o município contava com 132 professores iniciantes no início de 2015

Desse modo, como referido departamento tem como política atender todos os professores em início de carreira, acolhendo as diversas solicitações desses profissionais, conforme suas necessidades, realizamos no decorrer de 2015 uma densa formação, cujas discussões foram Acerca das políticas educacionais, da identidade docente, da proposta curricular da rede municipal esse pau, da escola organizada em ciclos de formação humana, dos processos de avaliação e das práticas pedagógicas. (RONDONÓPOLIS, 2016, p.41)

Em 2014, os encontros formativos se direcionavam para um trabalho mais próximo dos professores iniciantes porque necessitavam de uma formação que contemplasse a fase inicial, com a concepção de que esta é uma etapa decisiva na docência. França (2016) relata sobre este período em sua dissertação

O projeto então foi criado com o nome de – “Professores iniciantes: Dialogando acerca dos conceitos, dos métodos e das práticas docentes” –, a princípio consistindo de um curso de 30 horas que teve como objetivo geral “Proporcionar aos iniciantes um espaço formativo de constituição de competências profissionais no trabalho de sala de aula na perspectiva da alfabetização e letramento (SEMED, 2014).” Contudo, a pedido dos professores iniciantes, o curso foi ampliado por mais 30 horas, iniciando-se no dia 15 de abril e encerrando-se no dia 14 de outubro, somando 60 horas distribuídas em 14 encontros. Durante o desenvolvimento da formação, a professora Simone Albuquerque da Rocha foi convidada a fazer uma palestra sobre a formação do professor iniciante, quando então apresentou dados da sua pesquisa com as falas dos iniciantes, o que gerou muitas inquietações, mobilizando discussões interessantes, principalmente no que tange à inserção deste professor no ambiente de trabalho. (FRANÇA, 2016, p.63)

Concomitantemente ao trabalho do OBEDUC, a SEMED passou a oferecer a formação para iniciantes, e realiza os estudos até os dias atuais. A formação acontecia em momentos pontuais, mas foi extremamente necessária para colocar os professores iniciantes em evidência.

Sobre o foco desta seção, para exemplificar a formação do projeto OBEDUC, elucidada pelo trabalho de França (ibd.) apresento as temáticas estudadas pelo grupo, no ano de 2015. Para as quais, foram realizados dez encontros com as temáticas: Elaboração da pauta dos encontros, currículo na Educação Infantil, sexualidade na infância, avaliação da aprendizagem, violência contra o professor, o documento Pátria Educadora e a qualificação do ensino básico, tecnologia e mídias digitais, como também a avaliação de rendimento das escolas no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e aprendizagens sobre currículo e práticas na escola do campo.

No contexto dos encontros, para apresentar como se organizava a formação ofertada aos experientes, Souza (2017) descreve que foram realizados quinze encontros, iniciando os estudos pelos textos sobre mentor/experiente, elucidados pelo autor Carlos Marcelo. Acerca disso, a autora ainda enfatiza

A formação do OBEDUC oferecida às professoras experientes tem origem nas denúncias narradas nos seus memoriais, quando insistem em dizer que, mesmo com vários anos de atuação na escola, não tinham parado para pensar nos professores em início de carreira; com

o ingresso no Projeto, a parceria entre escola e Universidade o olhar é outro. (SOUZA, 2017, p. 53)

Pelo excerto da pesquisa, percebe-se que o grupo de estudos tanto dos iniciantes, quanto dos experientes, partem das necessidades dos próprios participantes. Os docentes iniciantes sempre estiveram presentes na rede, pois todos os docentes, em atuação, tiveram que passar pela fase de inserção profissional, porém, para obterem uma formação diferenciada e um apoio/acompanhamento maior, faz-se necessário um aprofundamento teórico e prático, tanto por parte daqueles que os orientam e os acompanham, quanto do iniciante, para compreender que suas angústias e dilemas fazem parte da caminhada em busca de sua identidade profissional.

No ano de 2019, o grupo passa a perceber que, ao se deslocar de escola em escola, visualizando a realidade do outro, o chão do outro, o grupo de estudos podia se denominar itinerante e colaborativo. A esse respeito, Souza (2019) enfatiza que

Na cultura colaborativa, docentes experientes e iniciantes trabalham em conjunto e trocam ideias sobre problemáticas reais e o compartilhamento de conhecimentos entre professores, demonstrando que esse tipo de prática colabora para a solução de problemas e auxilia nas decisões. (SOUZA, 2019, p.84)

Como participante do OBEDUC/FormEduc, percebi que a direção e a intenção atual do grupo estiveram presentes desde seu início, talvez não fosse de maneira consciente nos primeiros anos, todavia, os professores sempre foram ouvidos, com o intuito de construir sua própria formação, a partir de suas necessidades formativas.

Quanto à itinerância, os estudos de Souza (op.cit.) apresentam como acompanhar e fazer parte do ambiente educativo de cada grupo deixa a experiência mais rica nos momentos de ensino-aprendizagem, de *práxis*. Dessa forma, a autora pondera que o projeto de itinerância

[...] pode contribuir para que os professores se movimentem e conheçam a realidade do outro e a partir dela percebam que os desafios da escola não são tão diferentes e, juntos, podem unir forças para o enfrentamento das problemáticas presentes na educação, motivando o ser humano num constante movimento de procura que,

neste caso, se constitui pela busca de uma outra educação. (SOUZA, 2019, p. 87)

Por meio da itinerância, os participantes puderam conhecer as escolas onde seus colegas trabalhavam, ver até suas limitações estruturais, sentir que as adversidades de cada espaço faziam com que os professores fossem mais fortes, enfrentando-as com entusiasmo. Não é fácil, após uma carga horária de trabalho, deslocar-se para outra escola, ler textos, apresentá-los e discuti-los, são fatores que demonstram a vontade de formação dos participantes, é por isso que acredito que o grupo está há tanto tempo ativo, se considerar seu nascimento em Rondonópolis-MT, o grupo, no ano de 2020, completou oito anos.

6 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS

Apresento, nesta seção, o processo histórico das concepções da formação continuada, para desenvolver a discussão de suas possíveis contribuições na profissão docente.

Ao longo das últimas décadas, a formação continuada cresceu no cenário de pesquisas educacionais. Após analisar o processo histórico da formação continuada no Brasil, Romanovski e Martins (2010) discorrem que, mesmo com a criação das escolas normais, o número de professores devidamente formados era insuficiente para atender as demandas das escolas, daí a necessidade de uma formação. Em meados de 1940, a formação baseava-se em modos de experimentação dos estudos teóricos, o professor aprendia o método por meio da teoria e aplicava em suas ações pedagógicas.

No final da década de 1960, a formação continuada passou a ser uma complementação profissional, reciclagem e treinamento, cujas estratégias de aprendizagem eram palestras e cursos de curta duração. Nessa década, as concepções tecnicistas adentravam os muros escolares e a formação se restringia a aplicações de modelos, técnicas e métodos. (ROMANOVSKI; MARTINS, id.)

A formação se amplia a partir da década de 1960, como relata Imbernón (2010), pela realização de diversos programas de formação continuada de professores, que, de acordo com o autor, dividiam-se entre os inexpressivos e aqueles que realmente poderiam modificar a maneira de enxergar a formação dos docentes.

Ao longo da história, ao se pensar em uma formação continuada, baseava-se na ideia de que a formação inicial não era o suficiente, por conseguinte, a formação continuada passa a ser responsável a dar subsídios ou complementar aquilo que “faltava” após a graduação, e, dessa forma, acabou adquirindo uma postura compensatória. Nessa concepção, Wengzynski (2013, p.45) enfatiza que “[...] ela se apresentou, entre outros motivos, como solução para os problemas gerados na formação inicial e, conseqüentemente, melhoria no processo ensino-aprendizagem”.

Sob o enfoque da continuidade da formação inicial, a formação continuada torna-se “resolvedora de problemas”, para qual se popularizou termos indistintos ao se referirem ao processo de formação docente: treinamento, aperfeiçoamento,

reciclagem, capacitação, atualização. Esses termos são apresentados em estudos de Rodrigues (2004), em que analisa os sentidos a partir das terminologias e concepções.

Os diversos termos remetem a seres inacabados em constante formação, o que não é uma concepção totalmente errônea, no entanto, dão a ideia de que o professor é mero receptor de conhecimentos e informações, seres que irão aprender a trabalhar assistindo palestras, seminários e cursos, seguindo métodos e receitas. É nessa visão que são oferecidos cursos “mágicos” com soluções fáceis para os problemas dos alunos. (RODRIGUES, id.).

Ao nos remeter ao ciclo de vida docente, e à construção identitária na carreira, Mizukami (2002) percebe o processo de formação de professores como um “*continuum*”, ou seja, o professor aprende e se desenvolve durante toda a vida. Desse modo, a perspectiva de *continuum* perpassa essa compreensão de mera complementação de estudos não realizados durante a graduação. Outrossim, a formação continuada que buscamos alcançar diz respeito ao processo reflexivo entre teoria e prática, o processo de aprendizagem para seu desenvolvimento profissional.

Concordo com Di Giorgi, Morelatti, Fürkotter, Mendonça, Lima e Leite (2011, p.15) quando assumem a formação continuada como “processo constante do aprender a profissão”, quando o professor organiza, interpreta os conhecimentos recebidos e coloca, em sua prática, aquilo que lhe for interessante.

A relevância da formação continuada é defendida em Referenciais para formação de professores (1999), apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) como a formação continuada cuja função é a de propiciar aprofundamento e reflexão nas práticas e temáticas educativas. Os documentos curriculares, definidos em anos posteriores, como as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior, definida na Resolução CNE/CP nº02/2015, regulamentam que tal formação é um componente essencial da profissionalização.

A partir dos estudos a respeito da formação continuada e a compreensão dela, considero relevante apresentar que, em 2019, houve uma adequação, termo utilizado no documento “adequação curricular da formação docente”, para designar as modificações citadas na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em que promulga a necessidade de a formação continuada integrar-se ao cotidiano

escolar e considerar os diferentes saberes da experiência docente. Ao mencionar esse conceito, não se percebe grandes mudanças nas concepções que regem a formação continuada. Entretanto, não podemos descontextualizar e nem desconsiderar a maneira como essa “adequação” foi imposta aos professores. Suas novas escritas, foram feitas às portas fechadas.

Bazzo e Scheibe (2019) apresentam uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº02/2015 e a nova escrita das Diretrizes, estipulada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, Portaria nº2.167, de 19 de dezembro de 2019.

As escritas das autoras desvelam apontamentos e discussões indispensáveis visto que o documento acaba por não respeitar as políticas instituídas, retrocesso da educação aos conceitos tecnicistas, com esvaziamento teórico e ignorando anos de estudos e pesquisas educacionais.

Para contextualizar a discussão a seguir, subsidio-me em Aguiar e Dourado (2019), no ano de 2015, com o ministro da Educação Cid Gomes, quando se efetivou o primeiro passo para se estabelecer uma base curricular comum, tal ação foi muito criticada, por compreender que uma base educacional padronizaria e homogeneizaria o currículo nacional da Educação Básica. Diante disso, instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e Associação Brasileira de Currículo (ABdC) se contrapuseram. Tal proposta permaneceu entre as prioridades da gestão, razão pela qual o seu processo de formulação contava com a participação de comissões constituídas por profissionais e especialistas de universidade do campo educacional. Como resultado do impeachment, a presidenta Dilma Rousseff perde o posto para seu vice, Michel Temer. Momento em que as políticas educacionais em curso foram interrompidas.

Em meio às mudanças políticas, a formação continuada dos professores passa a se “adequar” devido à reforma da Educação Básica. Aguiar e Dourado (2019, p.35) consideram que, neste momento, “[...] a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica,

atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”.

Devido às circunstâncias adversas da educação, os ideais capitalistas tomaram conta das discussões acerca da formação docente. Bazzo e Scheibe (2019) focalizam

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p.673)

Com as mudanças das percepções que regiam o documento anterior, conseqüentemente, todas as fases da formação docente foram afetadas, o que, pela leitura dos dois documentos, observa-se nitidamente o esvaziamento teórico das concepções de educação e da formação continuada. As palavras da Resolução de 2019 enfraquecem a autonomia, valorizando a racionalidade técnica, em habilidades e competências. Conceitos que, se ainda não havíamos superados, ao menos, caminhavam em direção a mudanças, como visto nos estudos supracitados. Ao analisar tais discussões, ainda recentes, e a luta para a efetivação de uma formação continuada capaz de articular teoria e prática, este documento é um grande retrocesso.

Considero que as medidas que apresentam um “novo olhar” à formação continuada devido às mudanças necessárias para se adequar a Base Curricular Comum (BNCC) desconsideram o ideal de formação contínua como formação permanente de reflexão. Freitas (2005, p. 25) destaca que as práticas de formação continuada não só contribuem para a transformação dos “saberes de referência” em “saberes escolares”, mas consolidam e transformam os ideais da escolarização.

Ao pensar na formação continuada, avalia-se que a prática vai além das formações pontuais de cursos, oficinas e seminários, no qual o professor é ouvinte. Freitas (2005) apresenta três sentidos para o termo

O termo “prática” assume, assim, três sentidos inseparáveis na situação de formação. O primeiro refere-se à contextualização, relevância e pertinência do conhecimento de referência das várias ciências que explicam o fazer social da educação. O segundo sentido identifica-se com o uso desse conhecimento como instrumento de comunicação (ensino) e organização cognitiva (aprendizagem). Por fim, a prática diz respeito à transposição didática propriamente dita. (FREITAS, 2005, p.40)

A concepção que se descortina para a formação continuada diz respeito à prática pedagógica e suas intencionalidades, é o fomento do processo de formação docente. Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente se faz das/nas vivências e das necessidades da prática.

Aceitar que a formação continuada se adéque a noções técnicas de educação, impostas às instituições e aos docentes, subverte as concepções de formação para um *continuum*, para ser a mera aprendizagem de metodologias e formas de trabalhar com os alunos.

6.1 Conceituando necessidades formativas

Ao avaliar os estudos realizados até aqui, e aceitar que a formação continuada se faz das ações e percepções dos docentes, as temáticas das formações de professores precisam estar amplamente interligadas às suas necessidades formativas, ou seja, ao construir uma formação, os principais participantes dela devem ser ouvidos.

Em um estudo realizado recentemente por Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) definem-se os conceitos, percepções e uma revisão de literatura acerca do termo “necessidades formativas”. As autoras ressaltam que, nas produções acadêmicas estudadas, todas se propõem a analisar as necessidades formativas dos docentes iniciantes, no entanto, uma minoria delimita os conceitos de necessidades formativas com embasamento e conceituação teórica.

Para atender ao questionamento sobre definir necessidades formativas, apresento estudos que conceituam esse termo, a fim de fundamentar a pesquisa. O termo “necessidades” possui uma grande polissemia. Nesse sentido, o presente

trabalho corrobora a concepção apresentada por Tejedor (1990) que percebe o termo necessidade como, a discrepância existente entre a situação atual e a desejada do desenvolvimento educacional. O autor, elucidado por Monteiro (1986) e Montero e González Sanmamed (1989), declara que as necessidades de formação são identificadas como desejos, deficiências ou problemas.

Para Galindo (2011), as necessidades e desejos, na perspectiva formativa, apresentam sentidos distintos, considerando que um diz respeito ao que se precisa e outro ao que se quer, assim, nem sempre aquilo que é necessário é o desejado, ou aquilo que se deseja pode não ser necessário.

Assumo, por conseguinte, a perspectiva de Leone (2011), para a qual as necessidades formativas extrapolam o simples desejo por algo, por conteúdos, ao contrário, envolvem os próprios modelos de organizações do processo de formação e os tipos de atividades formativas desejadas. A autora ainda enfatiza que, ao utilizar a terminologia “necessidades”, ainda se têm o intuito de designar algo que lhe falta, ou aquilo que se percebe que faz falta, porém, não em um sentido determinista, precisa-se ter uma percepção subjetiva e contextualizada dos sujeitos, para além de algo que faz falta, incluir suas expectativas, desejos e contextos.

Nessa conjuntura, as necessidades formativas na docência não se findam, compreendendo ser a partir delas que os professores elegem seus aprendizados e buscam auxílio em seus dilemas. Souza, Rocha, Oliveira e Franco (2020) consideram que

As necessidades formativas estão em constante movimento, não são estáticas ou pré-definidas, pois são influenciadas pelas condições concretas em que as práticas docentes são realizadas e pelas relações internas e externas que ocorrem nos espaços educativos. (SOUZA; ROCHA; OLIVEIRA; FRANCO, 2020, p. 3)

Pelo movimento constante das necessidades, compreendo que, se a formação continuada na perspectiva discutida nesta seção objetiva propiciar, aos educadores, noções, auxílios e suporte para as ações de sua prática, as necessidades formativas devem ser elencadas a partir de seus sujeitos.

Tajedor (1990) considera fundamental a avaliação das necessidades formativas do grupo, uma vez que elas serão o ponto de partida da identificação das

problemáticas, sendo assim, esse momento é complexo já que as decisões de como resolver/ sanar/ auxiliar os docentes partem dessa iniciativa.

Fundamentada por Lang (1987), Lima (2019) considera que analisar as necessidades formativas dos professores é o germe de todo plano de ação, ao acolher tais necessidades, os formadores a interpretam, analisam e reelaboram-na a fim de operacionalizá-las para construir uma formação.

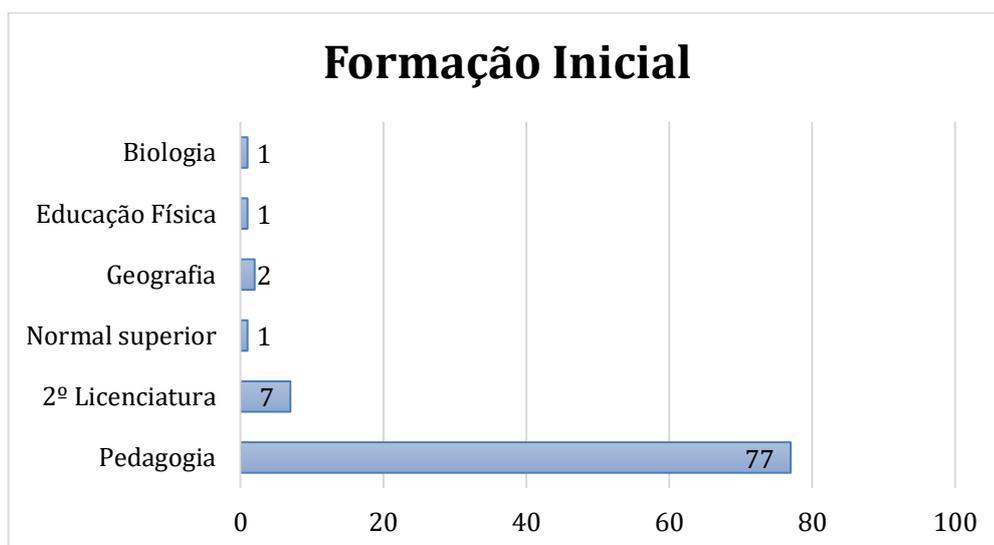
Após todas as discussões, apresento, na parte a seguir, como se dá a formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores iniciantes na rede municipal de Rondonópolis-MT.

6.2 De onde falo: Professores atuantes na Rede Municipal de Educação de Rondonópolis

Quando inicio a descrição de professores atuantes na Rede Municipal de Ensino e coordenadores iniciantes, adoto a frase *de onde falo*, porque me situo nesse cenário de descrição.

Para apresentar como acontece a formação continuada dos coordenadores e professores iniciantes de Rondonópolis, importante se faz conhecer um pouco sobre esses profissionais. Com as informações coletadas pelo questionário, no *blog* da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, tracei um perfil dos professores atuantes na rede, sua formação inicial, nível de formação, vínculo com a rede, entre outras informações, as quais apresentarei em gráficos, com o propósito de evidenciar os dados levantados e identificar os participantes em potencial. Sendo assim, para a pesquisa, obtive 87 respostas, no gráfico a seguir apresento a formação inicial dos docentes que compõem a RME de Rondonópolis.

Gráfico 1 – Formação inicial de professores da rede municipal de Rondonópolis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do questionário no ano de 2020

A Lei Complementar nº 228, de 28 de março de 2016, que reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis – MT, cita que os docentes atuantes na Educação Básica devem ser licenciados em Pedagogia ou em licenciaturas e/ou áreas específicas, validado pelo MEC.

Destaca-se, pelo gráfico 1, a predominância de professores formados em Pedagogia, considerando que a rede municipal é a única a oferecer unidades de Educação Infantil. Seguidos por professores especialistas que optaram pela Pedagogia como segunda licenciatura, professores formados pelo curso Normal Superior, especialistas em Geografia, e um em Biologia. Destes, 81 possuem curso de especialização em áreas educacionais, 5 possuem mestrado, 2 estão cursando o mestrado, 2 graduados e 4 não responderam.

Vale ressaltar que, destes 87 professores respondentes da pesquisa, 60 estão atuando na Educação Infantil e 26 atuam no Ensino Fundamental. Sendo 57 efetivos e 36 contratados.

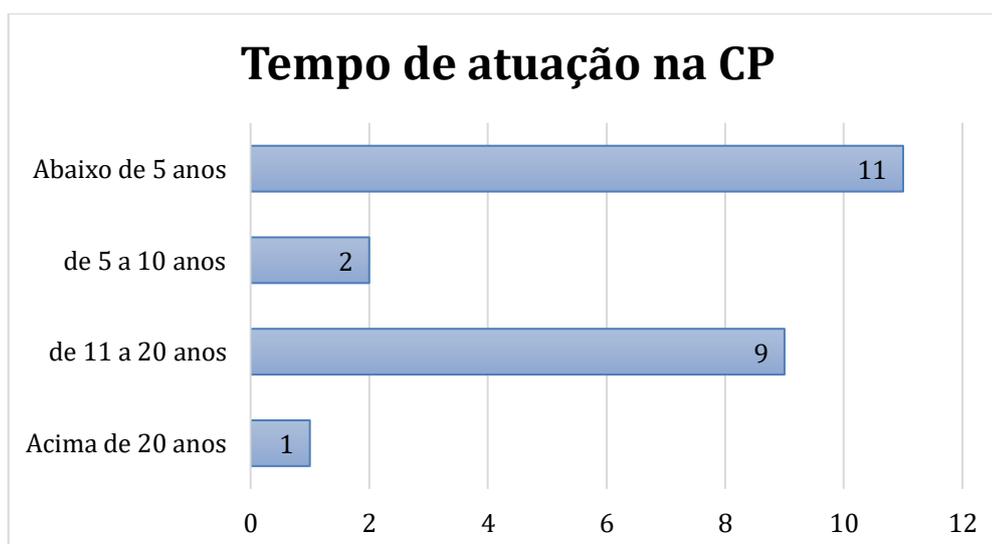
Na seção a seguir, apresento o mapeamento dos professores atuantes na coordenação pedagógica.

6.2.1 De onde falo: Coordenadores pedagógicos no município de Rondonópolis

Trago a compreensão de que não se pode conhecer somente as informações gerais, portanto, ao desenvolver a pesquisa, apresento quem são os CP atuantes na RME, e como se dá a formação continuada dos coordenadores pedagógicos e professores iniciantes na rede em que atuo.

Como mencionado anteriormente, a RME possui 64 escolas, nelas atuam cerca de 90 coordenadores pedagógicos no qual apenas 25,5% responderam ao questionário, interessante pontuar que, além dos *e-mails* enviados para as escolas durante o período da pesquisa, o *link* para o questionário também foi divulgado em grupos de *WhatsApp* das escolas e de docentes. A partir desse mapeamento, foi possível identificar os coordenadores iniciantes e experientes, participantes da pesquisa. Os dados elencados são apresentados a seguir:

Gráfico 2 – Tempo de atuação coordenadores pedagógicos RME



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do questionário no ano de 2020

De acordo com os dados coletados, dos 23 coordenadores respondentes, aproximadamente 47,82% são coordenadores pedagógicos iniciantes, e cerca de 52,17% são coordenadores experientes. Dado este que inspira preocupações no que se refere à função e ao trabalho da coordenação pedagógica nas escolas, tendo em vista a inexperiência dos iniciantes na função. Tal fato, certamente, poderá ser objeto de novas pesquisas. Dentre os colaboradores, pertinente é destacar que, do número de coordenadores iniciantes, quatro se encontram iniciantes em dois sentidos, ao

assumir a coordenação pedagógica com menos de cinco anos na carreira. Estudos de Oliveira (2020) salientam que, no Mato Grosso, a legislação favorece esses professores em início de carreira a assumirem a função de CP, pois não há impedimentos em portarias, leis ou normativas, a única exigência é que este seja efetivo na rede. A autora ainda enfatiza que, ao assumirem a coordenação, os professores acabam sendo vistos como seres completos, formadores que possuem saberes para tal atuação, representação que atemoriza esse profissional.

Com os resultados analisados, observa-se que, dos respondentes, a maioria ou acabou de assumir a CP, ou está atuando há menos de cinco anos. Se estar coordenador pedagógico demanda uma série de conhecimentos, pois a função é complexa, estar nela, pela primeira vez, ou por um curto período, faz com que os desafios e dilemas da CP se amplifiquem. Ribeiro (2016) destaca que

O coordenador iniciante na função pode enfrentar problemas ainda mais complexos, principalmente pela falta de experiência. Para ele, é mais difícil administrar os conflitos, lidar com os vícios dos mais experientes, gerir os processos de dominação que porventura possam se apresentar no contexto escolar. Diante desse cenário, para vencer os dilemas do dia-a-dia da função, o coordenador pedagógico precisa enfrentar alguns desafios, para assim exercer sua função a contento. (RIBEIRO, 2016, p.74)

Ao ser iniciante na docência e na função de coordenador, o professor não possui vivências para embasar suas práticas, o que dificulta sua ação na escola, embora seja o responsável por coordenar e cuidar das questões pedagógicas. Placco, Souza e Almeida (2011) enfatizam, em sua pesquisa, que os coordenadores pedagógicos investigados acreditam na importância da experiência docente para subsidiar o trabalho do CP; declaram, contudo, não ser determinante para um bom desempenho. É inegável, no entanto, que a experiência docente auxilia o CP pela familiaridade com o cotidiano e as vivências escolares.

Ao analisar os coordenadores da RME, os dados mostram que os professores enquanto coordenadores pedagógicos, pela primeira vez, são iniciantes nela, a formação continuada que inclui a representação desse personagem na profissão docente, deve auxiliar as angústias, dilemas e necessidades formativas destes novos atuantes.

Conforme as respostas do questionário, cerca de 90,47% dos coordenadores são graduados em Pedagogia, devido ao contingente do corpo docente da rede municipal ser formado por 85,89% de pedagogos.

6.2.2 De onde falo: Professores iniciantes, ingressantes e experientes no município de Rondonópolis

O desenvolvimento profissional e as fases de vida docente, nas palavras de Alarcão e Roldão (2014), remetem o iniciar docente a partir de termos como “cair nas feras”, “bicho de sete cabeças”, “ser atirado para a selva”, entre outras expressões definidoras dos sentimentos e aflições de professores iniciantes e ingressantes ao longo das pesquisas. Princípios em uma vida docente, ingressar em uma nova fase ou função é apontado como momentos ímpares no desenvolvimento docente.

Assim que me efetivei docente no município de Rondonópolis, muito havia estudado sobre os iniciantes, por participar do grupo de pesquisa InvestigaçãO, mas existe uma linha entre o estudar sobre e o ser. Sentia-me preparada e sei que muitas posturas e decisões que tomei foram fomentadas pelas bases teóricas que recebi na graduação, mas nem por isso foi fácil. Lotei em uma unidade antiga, com 99% de professoras experientes e estabelecidas neste espaço, em uma turma de berçário no mês de abril, ou seja, as crianças já estavam adaptadas à outra professora. Tive que relevar muita coisa para me “adaptar” aos moldes daquela escola, mas não me via ali por muito tempo.

Quando penso nessa inserção na escola como iniciante, e vejo os novos professores que conheço, acabo me vendo refletida neles, como se fosse uma visão de meu reflexo no espelho. Não que nossas aflições sejam as mesmas, mas são tão parecidas... No momento de inserção na docência como iniciante, colocamos à prova tudo em que acreditamos, fazemos uma junção do que aprendemos na faculdade com o que vivenciamos, é um misto de sentimentos.

Delimitados os colaboradores desta pesquisa, compreendo, com Huberman (2000, p.35), o desenvolvimento da carreira como um processo, “[...] e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros,

há patamares, regressões, becos sem saída, momento de arranque, descontinuidades”.

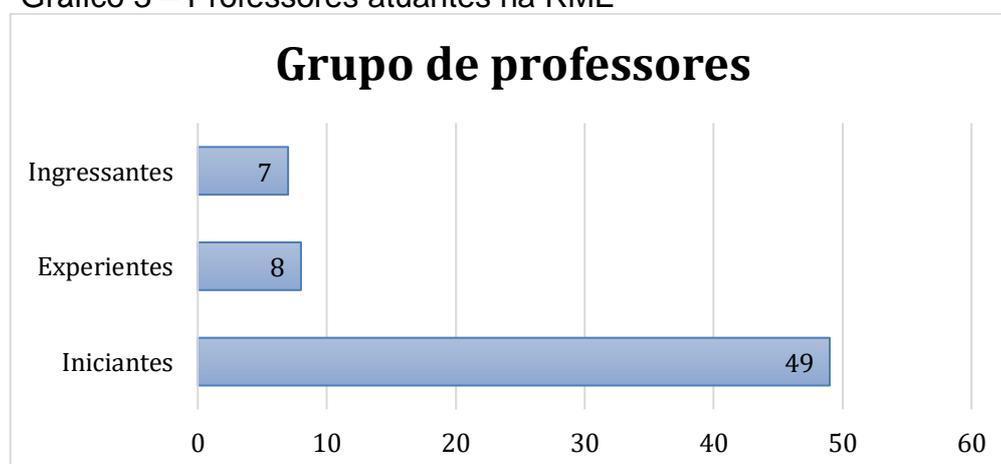
Com o concurso público realizado em 2015, pelo Edital n.º 001/2015-RME/SEMED, muitos professores recém-formados se tornaram docentes efetivos do município de Rondonópolis. As vagas desse concurso efetivaram professores de diversas áreas

Os cargos – Docente: Professor da Educação Infantil, Docente: Professor do Ensino Fundamental-anos iniciais, Docente: Professor do Ensino Fundamental/Ciências, Docente: Professor do Ensino Fundamental/Educação Física, Docente: Professor do Ensino Fundamental/Geografia, Docente: Professor do Ensino Fundamental/História, Docente: Professor do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa e Docente: Professor do Ensino Fundamental/Matemática. (RONONÓPOLIS, 2015)

Os professores respondentes do questionário foram separados em grupos, de acordo com seu tempo de atuação, critério para o mapeamento dos professores da RME.

No gráfico 3, apresento as informações adquiridas e as análises realizadas, organizando-as de acordo com o tempo de serviço de cada respondente. Vale ressaltar que muitos professores e, até coordenadores, consideravam-se iniciantes, e responderam às questões destinadas apenas aos iniciantes na carreira, contudo, ao analisar esses dados pude perceber que se tratavam de ingressantes.

Gráfico 3 – Professores atuantes na RME



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do questionário no ano de 2020

Como pode ser observado, 64 professores que atuam em sala, responderam ao questionário; destes, 49 são iniciantes, 8 professores são experientes e 7 são ingressantes.

Muitos professores, ao adentrarem em uma nova fase, consideraram-se iniciantes. Dentre 5 professores mencionados na pesquisa, um contava com 10 anos de docência e estava inserido na fase atual há apenas um ano; os demais possuíam entre 11 e 15 anos na docência, inseridos na fase em que estavam atuando cerca de 8 meses a 2 anos. Assim Curado Silva (2017) considera que o ingressante se assume naquele que carrega muitos elementos das experiências de vida, e reelabora sua prática docente ancorando-se nelas.

Após observar o número de professores iniciantes, experientes e de CPI, CPE, apresento na seção a seguir as formações realizadas em Rondonópolis, lócus das investigações da presente pesquisa.

6.3 A formação continuada em Rondonópolis para os CP

As ações do docente atuante na coordenação pedagógica necessitam de muito estudo e dedicação, mediante as orientações de suas atribuições. Nesse sentido, o coordenador precisa estar em constante estudo, para se preparar para os possíveis desafios da função. Como defendem Garcia e Almeida (2013)

Entendemos que as ações de formação continuada para os coordenadores pedagógicos configuram atividades complexas e trabalhosas, que intentam mudanças, inovações, adequações transmitidas ao fazer pedagógico na escola se fizerem sentido para o coordenador pedagógico. (GARCIA; ALMEIDA,2013, p.219)

A formação continuada destinada aos CPs pode ser considerada tão complexa e fundamental como a função em si, o que reitera a necessidade de uma formação que contemple suas necessidades formativas. Nesse viés, a formação em Rondonópolis precisa se fundamentar, para possibilitar aos coordenadores uma formação permanente, que considere teoria e prática. Oliveira (2020), a respeito dos coordenadores pedagógicos iniciantes que atuam nas redes estadual e municipal de

Rondonópolis, esclarece que a SEMED possui Departamento de Formação Profissional composto por

[...] gerente do departamento de formação profissional, um gerente da divisão de formação, um gerente da divisão de avaliação/monitoramento, um gerente do núcleo de formação não docente, 14 formadores das áreas de conhecimento e uma assessora pedagógica, totalizando 19 servidores. (OLIVEIRA, 2020, p. 91)

Os profissionais da SEMED são responsáveis por planejar, organizar e desenvolver a formação dos servidores do município. Subsidiados pelo documento que rege a formação continuada, publicado no ano de 2016 como parte da Coletânea e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica de Rondonópolis (COPREM). Essa coletânea foi disponibilizada após sua publicação para todas as unidades municipais, contando com um total de doze volumes. Para o documento, as formações oferecidas pela secretaria são avivados pelo trabalho mediador, e pelas evidências apresentadas pelos cursistas. (RONDONÓPOLIS, 2016).

Sobre as considerações em relação à formação continuada no município, apresento, nesta seção, informações que foram disponibilizadas pela SEMED de Rondonópolis, são planos de trabalho dos anos de 2017/2018/2019, com as temáticas que embasaram a formação dos coordenadores pedagógicos.

Quadro 7 – Temas abordados na formação continuada SEMED/RONDONÓPOLIS-MT CP nos anos de 2017 a 2019.

Temas: Formação continuada para CP (2017)	Temas: Formação continuada para CP (2018)	Temas: Formação continuada para CP (2019)
Funções e Práticas do Coordenador na escola/unidade.	Atribuição da Função do Coordenador Pedagógico segundo legislação vigente.	Apresentação/Discussão de Documento da Formação Continuada.
Saberes da coordenação pedagógica/Plano de ação dos coordenadores da RME.	Porque pensar o currículo para além do controle?	Apresentação/Discussão de Documento de referência curricular do estado de MT (DCR).
Relatórios descritivos: formalidade do documento;	Leitura de textos complementares para subsidiar a e elaboração do plano de ação.	Diálogos sobre os Documentos Políticos das Unidades Educação

A formação do coordenador;	Plano de Ação dos	Contribuição das Unidades ao Sumário para reelaboração da PMEI
Estratégias de avaliação da aprendizagem dos pequenos;	Plano de Ação dos Coordenadores	Reestruturação da Proposta Curricular da Educação Infantil
Reflexões sobre gênero na escola;	Formação continuada na escola	Informações sobre PPP; Projeto " Leitura Para Além da Escola" na Educação Infantil; Selo Unicef; Orientações do Comitê Estratégico do Estudos Curriculares da RME - Educação Infantil.
Educação para as Relações Étnicas Raciais: caminhos abertos pela Lei 10,639/03.	Educação para as Relações Étnicas Raciais: caminhos abertos pela Lei 10,639/03. Rejane Beatriz Souza; Weber Cavalcante	
	A Escola, a BNCC e a Coordenação Pedagógica: Compartilhando Ideias e Experiências.	

Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto de ação disponibilizados pela SEMED de Rondonópolis-MT.

Podemos observar, no quadro, como se organizam os encontros formativos. As temáticas costumam ser iniciadas pela apresentação da função dos coordenadores e discussões acerca da formação continuada, e contemplam os relatórios descritivos, planos de ação da coordenação pedagógica, estratégias de avaliação, Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A formação para coordenadores, no ano de 2017, intitulada “Coordenadores da Rede Municipal de Ensino e suas Práticas no Cotidiano Escolar” contou com a participação de 68 coordenadores, vale ressaltar que esses profissionais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil se reuniram em um mesmo período.

Para o ano de 2018, participaram da formação de coordenadores “Coordenação Pedagógica: Proposições e desafios da função no cotidiano escolar” cerca de 59 coordenadores. Em especial, nesse ano, tive a oportunidade de participar como CP. Os encontros formativos eram realizados na SEMED, dentre as formações, saliento a realizada acerca da BNCC, para mim uma das mais importantes, devido a sua implementação. Não obstante, diversas temáticas foram tratadas.

Em 2019, houve a participação de 57 coordenadores em seis encontros formativos. De acordo com o quadro, é possível observar que, durante este ano, as discussões tomaram como base as documentações e a reestruturação de propostas curriculares.

Não foi observado, pelo plano de trabalho da secretaria, distinção alguma ao coordenador pedagógico iniciante e ao experiente, quando se realiza a formação de todos os coordenadores, independente do tempo ativo na função.

Se ponderarmos que o professor iniciante, durante seu ingresso, passa por desafios e dilemas relacionados à falta de experiência; o coordenador pedagógico, ao iniciar na função, também estaria nessa fase. Sobre isso Mello (2015) explica que

[...] ao assumirem tal função, os professores encontram pela frente a complexa missão de transformar a escola, porém, não sem antes enfrentarem a tarefa de (trans)formar a si mesmos, a fim de buscar sua adaptação à nova atividade e às demandas do contexto escolar que a ela se apresentam. Entende-se, portanto, que os coordenadores pedagógicos iniciantes experienciam um momento singular em sua trajetória profissional, marcado por mudanças que se configuram tanto objetiva quanto subjetivamente e que poderão resultar em seu desenvolvimento profissional e pessoal. (MELO, 2015, p.13)

Para analisar a questão do iniciante, cabem algumas questões: o iniciar em uma função diferente da função docente, com responsabilidades diversas, precisaria de uma atenção diversificada? Talvez algumas reuniões específicas para os novos coordenadores? Estudos que apresentem o coordenador recém-inserido na função são relativamente novos. Domingues (2009) enfatiza que o coordenador iniciante assume novas demandas, e requer novos conhecimentos para a reelaboração de sua identidade.

Mediante uma formação específica para algo que passou a ser estudado agora, pode delongar algumas ações para o profissional em início de carreira ou de função. Herculano (2016) pondera que

Acreditamos que, quanto mais os espaços de interação são apropriados pelo coordenador pedagógico, melhor será a sua condição aprendente. Assim, o coordenador pedagógico iniciante, que ainda não entrou em contato com os diversos espaços da coordenação, pode apresentar um contexto de aprendizagem

diferente daquele vivenciado por um coordenador pedagógico experiente, que já perpassou diversos espaços de interação no contexto educacional. (HERCULANO, 2016, p.18)

Como CP, em 2018, pela primeira vez na função e iniciante também na docência, obtive na formação alguns subsídios para trabalhar, apesar de reconhecer que o maior auxílio, além da prática cotidiana, foi ter uma coordenadora com um ano de experiência trabalhando comigo. Sobre isso, Campos e Aragão (2012) realçam

O coordenador tem como núcleo de seu trabalho a discussão, a implementação e a avaliação do que é considerado pedagógico. Precisa do outro para que seu trabalho ganha visibilidade e sustentação. Não há trabalho de coordenação que seja realizado na individualidade. É no coletivo que o coordenador encontra espaço para a realização de suas funções. Fazer junto pode ser um dos segredos da qualificação da atuação do Coordenador. (CAMPOS; ARAGÃO, 2012, p.41)

O trabalho coletivo seja ele compartilhado com outro coordenador atuante, seja ele com os profissionais da gestão e/ou professores pode apresentar ao coordenador pedagógico um suporte, algo ou alguém para se apoiar. Nesse sentido, compartilhando de minhas vivências, posso dizer que foi um diferencial em minha atuação.

O coordenador experiente, como o já apresentado também durante o mapeamento, não é denominado desta forma nas pesquisas, pois ao se tratar de coordenação pedagógica, como a formação aqui no município de Rondonópolis, as pesquisas não contemplam o tempo de atuação na função e acabam apresentando os CPs de forma geral.

É importante salientar que o CPE, não necessariamente é apenas aquele com muitos anos de função, considerando as concepções expostas anteriormente, se experiência é aquilo que modifica o ser, o CPE não pode simplesmente estar instalado na função, ele precisa ter modificado a si mesmo a partir de sua experiência. Ainda ancorada em Herculanano (op.cit.) o autor, ao refletir sobre a experiência na função, salienta

A experiência no cargo influencia a ação coordenadora, porém, entendemos que é preciso considerar a diferença entre experiência

enquanto passagem de tempo e experiência como instrumento de reflexão e avaliação. No primeiro caso, a passagem de tempo tratada como acúmulo de horas, meses ou anos não garante a internalização das vivências como processo de aprendizagem; o que pode ter outra conotação quando consideramos a condição da segunda situação, em que o olhar se volta para uma constante retomada dos aspectos vivenciados, levando-se em consideração tempos, espaços, sujeitos, concepções, retomadas e mudança de atitudes. (HERCULANO, 2016, p. 88)

Ao consideramos um CPE, um apoio ao CPI, não se pode apenas pensar em quem está na função há muitos anos, pois ao interiorizar a função, aprender e construir sua identidade profissional como CP extrapola a mera passagem temporal. Sempre, ao se referir à coordenação, relembro minhas vivências, junto à coordenadora que me acompanhava. Ela não era experiente (não em tempo de atuação), pois estava apenas há um ano como coordenadora, mas, para mim, a experiência dela, mesmo que durante seu início na função, subsidiava-me e auxiliava a minha constituição.

As reflexões são feitas para que possamos pensar acerca dos coordenadores, se a formação continuada objetiva contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento profissional, precisamos, como profissionais da educação, problematizar e colocar em pesquisa os novos dilemas que nos são apresentados.

A seguir, relato como se desenvolve a formação de professores iniciantes em Rondonópolis.

6.3.1 A formação continuada para os professores iniciantes em Rondonópolis-MT: O lugar de onde eu falo- vendo-me no espelho

De acordo com os estudos apresentados até aqui, concebe-se a formação continuada como um processo permanente, uma constante busca de saberes que podem ampliar horizontes e mudar práticas, com o intuito de construir uma identidade docente, para quem permaneceu na carreira.

Mediante a concepção de educação permanente, apresento, baseada em informações disponibilizadas pela SEMED, como ocorreram os encontros formativos destinados aos professores iniciantes, nos anos de 2017, 2018 e 2019, oferecidos pela RME.

No quadro a seguir, apresento as temáticas que fomentaram os estudos durante o curso:

Quadro 8 – Temas abordados na formação continuada SEMED/RONDONÓPOLIS-MT

Temas: Formação continuada para professores iniciantes (2017) 30h	Temas: Formação continuada para professores iniciantes (2018) 40h	Temas: Formação continuada para professores iniciantes (2019) 50h
Expectativas para a formação do ano de 2017.	O Professor Iniciante e seus saberes/concepções de criança, infância e educação na RME.	Reflexões sobre um trecho do filme musical “Pink Floyd The Wall” (1982), dirigido por Alan Parker; Ficha diagnóstica da formação
Concepção de Ciclo de Formação Humana.	Bases Teóricas e Metodológicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Ciclos de Formação Humana e BNCC).	Leitura Literária entre criança e professora
Avaliação da aprendizagem.	Leis que orientam a Educação Brasileira e a RME.	Conceitos e teorias educacionais na Nova Base Nacional Comum Curricular
Avaliação diagnóstica da alfabetização.	Relatórios Descritivos.	Planejamento, metodologias e teorias que orientam a prática da professora mesmo que não tenha consciência delas.
Gênero e sexualidade.	Proposta de Letramento a partir do Currículo Narrativo.	Relatório Descritivo
O trabalho escolar com a pessoa com deficiência na perspectiva da educação inclusiva.	Literatura Infantil, o Currículo Narrativo e o trabalho com a diversidade.	Concepção de infância, criança e educação.
Racismo e antirracismo na educação: Reflexão sobre o cotidiano da Escola Pública.	O Lúdico na Educação Infantil.	Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental – O gênero Poesia; Oficina – um deleite com Poemas.
	A Literatura e a diferença entre ler e contar histórias.	Letramento na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Literatura; Oficina de Literatura.
	Apropriação da Leitura e da Escrita.	
	Práticas de Literatura Infantil.	Fundamental – Literatura; Socialização de práticas e possibilidades de Letramento e Literatura.

	Projetos Didáticos, um Exercício para a Aprendizagem.	Socialização de práticas e possibilidades de Letramento e Literatura.
	Sequência Didática.	Culminância da Formação; Socialização de práticas.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto de ação disponibilizados pela SEMED de Rondonópolis-MT.

A formação do primeiro semestre do ano de 2017, oferecida pela SEMED, estruturava-se com carga horária de 30 horas e com 80 vagas para participantes. As reuniões aconteciam no período noturno das 18 às 21 horas. As temáticas se concentravam em questões de avaliação, ciclo de formação humana, gênero e sexualidade, educação especial e racismo.

Para o ano de 2018, a formação de iniciantes oferecia carga horária de 40 horas e 60 vagas para participantes, realizada durante os meses de março a outubro, no mesmo horário do ano anterior. As temáticas para os encontros concentraram-se em concepções de infância, Leis que orientam a EI, relatórios descritivos, letramento.

Em 2019, foram realizados encontros que somaram 50 horas, vale ressaltar que, além dos encontros presenciais, os estudos contavam com atividades complementares, adicionadas à carga horária total. As reuniões aconteceram durante o primeiro e segundo semestre, com o foco na leitura e letramento, BNCC e relatórios descritivos.

Podemos observar, pelo quadro, que algumas temáticas se repetem entre uma formação e outra ao longo dos anos, creio que isso se dá pela demanda da necessidade de formação dessas temáticas e da inserção de novos professores.

Como *descrevo sobre o chão em que piso*, fica impossível não apresentar neste trabalho momentos em que descrevo e relembro como foram as ações de que participei, e, como professora iniciante ainda no ano de 2017, não seria diferente. Considero importante apresentar que, a formação é direcionada aos professores iniciantes, contudo, desde que realize as inscrições todos os professores da rede podem participar.

Com este trabalho, problematizo como seria interessante apresentar aos professores quem são os iniciantes e direcionar a formação específica para este grupo (até cinco anos na docência). Ao desenvolver uma formação aos professores

iniciantes, abrindo vagas aos demais professores, independente do tempo de docência, pode ser visto como mero curso de capacitação, reciclagem, atualização, enfim, aqueles termos utilizados para a formação continuada.

7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

De onde falam os colaboradores da pesquisa? Uns falam do blog da Secretaria Municipal de Educação (em formulário composto por questões organizadas para a pesquisa e que a SEMED socializou em seu site) e outros falam por meio das entrevistas da pesquisa.

7.1 O que apontam os dados coletados no Blog da SEMED

Ressalto a importância da parceria entre a SEMED e a UFR na pesquisa colaborativa para obtenção de dados, quando ela dispara em seu site um instrumento para a coleta dos dados da presente pesquisa, com questões elaboradas por mim, juntamente com minha orientadora.

Nesta seção, trago os dados que resultam das escritas das participantes da pesquisa, relevante se fez destacar a importância de pesquisar minha própria rede de atuação. E nesse envolvimento me dediquei ao texto, a fim de compreender e constatar que as falas delas se entrelaçam com as minhas vivências e experiências também.

Em um primeiro momento, as questões do questionário para coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes continham, 6 questões para CPI e o mesmo número para os CPE. As respostas para esses campos foram listadas de acordo com o número de respostas convergentes, primeiramente apresento as respostas dos coordenadores iniciantes. Os dados foram dispostos no quadro abaixo:

Quadro 9-Diagnóstico inicial da formação dos CPI da RME

Início da carreira docente	Perspectivas acerca de sua trajetória e possibilidades aos iniciantes	Necessidades formativas
<ul style="list-style-type: none"> - Traumática; - Desafiador e Desafiante; - Tive medo, -Estava apreensiva; - Gratificante; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicção na nova função; - Trabalho cooperativo e solidário; - Busca contínua de conhecimentos. - Acolhimento e apoio ao iniciante; 	<ul style="list-style-type: none"> -Tecnologias e ensino remoto; -Formação específica ao CPI; -Acompanhamento e articulação para com os docentes;

	- Orientação em suas necessidades;	- Subsídios para promover a Formação continuada na escola; - Estratégias pedagógicas para o trabalho com as famílias; - Sistemas e burocracias
--	------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pelo questionário no ano de 2020

Sobre seu início na carreira docente, apenas 2 coordenadores iniciantes dos 11 responderam que não tiveram problemas no iniciar da carreira, que foi tranquilo e gratificante. Os outros 9 ponderam que, foi uma fase complicada, desafiadora, traumática, mas que conseguiram vencer com o apoio de seus pares e sua dedicação (autoformação). Maciel (2003) afirma que a formação é um espaço de investimento do próprio sujeito em si, ao tomar consciência de suas necessidades. Acerca disso, a autora ainda ressalta

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças. (MACIEL, 2003, p.4)

Sobre o movimento da autoformação, pode ser visto nas respostas dos CPIs, ao revelarem que, apesar de suas angústias no iniciar docente, ao se constituírem professores, buscaram conhecimentos aliando sua formação inicial com suas práticas. Alarcão e Roldão (2014) consideram que

As dificuldades sentidas pelos professores em início de carreira são de várias ordens: científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional, relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento

com os encarregados de educação). (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p.111)

O que acontece são as tentativas e erros para tentar solucionar possíveis situações da prática, as autoras ainda revelam que, ao serem inseridos na carreira, os professores precisam de uma orientação prática e contextualizada.

Quando perguntados a respeito de suas perspectivas e sua trajetória na coordenação, um CP, em especial, respondeu que, ao sentir na pele o grande desinteresse por parte da coordenação em auxiliá-lo no período de sua iniciação docente, quis fazer diferente, e que graças a isso acredita olhar com muito mais atenção o iniciante. Esse CPI chegou a realizar uma “demonstração de aula” para auxiliar o professor. Em todas as respostas com termos e falas diferentes, os coordenadores expressam a necessidade de um trabalho colaborativo e solidário e que os estudos precisam ser permanentes para que eles possam se adaptar conforme apareçam as necessidades. Acerca disso, Placco, Souza e Almeida (2012b) enfatizam que

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

A coordenação não se faz sozinha, mesmo sendo um campo um pouco solitário, considerando que, em sala, o professor convive diretamente com as crianças, compartilha espaços com seus colegas, enquanto, na coordenação, acabam sendo um pouco isolados em uma sala.

As minhas memórias como coordenadora me fazem lembrar de sentir a solidão mencionada pelos colaboradores, sempre estava rodeada de crianças e/ou de colegas e ficar na sala da coordenação me “encarcerou”. Aos poucos, passei a compreender que aquele certo “isolamento” era necessário para os meus momentos de estudos, e que, mesmo não estando em contado direto com as professoras, era indispensável demonstrar esta parceria. Para isso, Nóvoa (2019) salienta que se deve

compreender de forma clara cada função na escola, mas permitir a participação ativa e igualitária de todos em decisões.

Quando questionados acerca das necessidades formativas, enquanto iniciantes na coordenação, dos 11 respondentes, 2 salientaram como seria benéfica uma formação específica ao CPI, porque os coordenadores mais experientes não possuem as mesmas dúvidas e angústias que os iniciantes. As questões de como acompanhar e acolher os professores iniciantes também apareceram nas respostas, com subsídios para realizar as interações com a família e a formação continuada dos professores. Sobre a formação continuada, Gaio (2018) ressalta

[...] o quanto a formação continuada no início da função é relevante para o coordenador pedagógico, para que possa superar os desafios encontrados para realizar o seu trabalho na escola, tendo clareza das suas funções e de como desenvolvê-las. (GAIO, 2018, p.74)

A formação continuada dos coordenadores precisa estar amplamente ligada às necessidades formativas elencadas por eles, Pereira e Placco (2018) salientam que devido a essas múltiplas necessidades são fundamentais que o CP construa conhecimentos específicos que ajudem a enfrentar os desafios impostos.

Após as questões acerca de seu iniciar e suas necessidades formativas para seu trabalho pedagógico e o atendimento aos iniciantes, o questionário focou na formação continuada oferecida pela SEMED, e nas atividades realizadas por eles para a indução dos professores iniciantes. Sobre isso, exponho as respostas recorrentes no quadro abaixo:

Quadro 10-Diagnóstico inicial da formação dos CPI da RME

Consegue desenvolver a ação de acolher e acompanhar os iniciantes durante sua indução	Formação oferecida pela SEMED	Como se sente ao acolher e acompanhar os professores iniciantes
<ul style="list-style-type: none"> - Sim; -Professores abertos ao novo; - Fazendo com que ele se sinta acolhido; - Apresentando a filosofia e o modo de trabalhar da escola 	<ul style="list-style-type: none"> -Insuficiente; - Sim, porém deveriam se voltar mais as nossas necessidades; -Não contempla nossas necessidades; -Momento de troca de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> -Bem, acontece tranquilamente; -Cooperação e aprendizagem; -Importante e fundamental; -Procuro acolher;

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pelo questionário no ano de 2020

A partir das respostas acerca de seu papel na indução dos iniciantes, e se conseguem realizá-las, os coordenadores apresentaram unanimidade ao afirmarem que conseguem. Um coordenador iniciante salientou que seu êxito se deve aos seus esforços individuais, e que acredita ser fundamental que a formação continuada dos coordenadores contemple o acolhimento ao iniciante.

Com as respostas, pude perceber, baseada no conceito de indução discutidos acima, no sentido de institucionalização e planejamento de ações de acolhimento e acompanhamento de professores iniciantes, que os coordenadores respondentes não demonstram clara compreensão acerca do termo indução. Para eles, o processo de indução, relaciona-se ao significado puro da palavra, ou seja, o ato de agir, ou efeito de induzir alguém a algo. Nessa perspectiva, coloco-me no lugar desses coordenadores, uma vez que, durante minha atuação na função, apesar de compreender como um momento ímpar na vida docente o iniciar na carreira, não havia em mim uma compreensão clara de que o simples fato de receber e acolher bem o iniciante, não é uma indução, não aquela sistematizada apontada pelos estudos.

Outro fator exposto, diz respeito à maneira como os CPs acolhem o professor, para eles, o acolhimento é importante e faz parte de sua função; dentre as ações para que isso ocorra estão: apresentar a filosofia da escola, acompanhar o planejamento, explicar a dinâmica de trabalho pedagógico. Mollica e Almeida (2015) argumentam que o CP é uma peça essencial para isso

[...] consideramos que, com a existência ou não de programas que contemplem iniciativas voltadas para auxiliar o docente em início de carreira, é fundamental que exista um profissional na escola para articular quaisquer ações de apoio à inserção, caso contrário, podem apenas constituir atos paralelos, desvinculados do projeto político pedagógico, tornando-se pouco eficazes. Assim, destacamos o papel do CP como viabilizador de tais ações, e para tal deve receber formação inicial e continuada adequada. (MOLLICA; ALMEIDA, 2015, p.15)

Para as autoras, o coordenador possui as ferramentas necessárias para fazer o acolhimento, a articulação entre o que o iniciante viu durante a sua formação inicial e o que ele precisa realizar agora, colocando seus conhecimentos em prática.

Quanto à formação continuada oferecida pela RME, as considerações dos respondentes expressam que auxiliam, porque toda formação é válida, entretanto, seria mais interessante contemplar melhor as necessidades. Os CPIs consideram que a secretaria realizou ações significativas para ampliar a formação ao coordenador, um momento ímpar nos encontros são as trocas de experiências com os CPEs, os quais compreendem a importância, mas salientam que necessitam de melhorias. Considero importante que as questões da formação dos coordenadores avancem em certas discussões fundamentais para o trabalho, quando participei, em 2018, pude observar uma formação calcada em conceitos. Acerca desse avançar, Melo (2015) declara que

[...] deve-se levar em conta que é necessário avançar além desses saberes já instituídos, para que as professoras coordenadoras possam perceber a formação continuada dos professores sob uma perspectiva que a contemple em toda sua complexidade e também possam compreender que a parceria entre a coordenação pedagógica e a direção, embora necessária, não deve diminuir a relevância dos trabalhos individuais de cada uma desses diferentes segmentos da gestão escolar. (MELO, 2015, p.128)

Quando os coordenadores expressam em suas respostas a falta de contemplação da formação para com suas necessidades, acredito que seja este o avanço necessário, para passar a mera conceituação e discutir de forma mais profunda, baseando-se nas concepções teóricas e metodológicas, as ações diárias da função, fomentando e articulando teoria e prática.

Sobre como se sentem ao acolherem os iniciantes, os CPIs responderam que fazem com muita naturalidade, consideram relevante que esse momento aconteça. Isso é apontado nas pesquisas como um divisor de águas para os iniciantes. Mira e Romanowski (2016) ponderam que

[...] necessidade de as políticas de formação de professores no atual contexto educacional brasileiro, voltarem sua atenção para essa etapa do desenvolvimento profissional, considerada um momento fundamental, viabilizando ações efetivas que os auxiliam no seu ingresso e permanência na profissão. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p.168)

Vale ressaltar que o coordenador não é o único responsável nesta função de acolher e acompanhar os professores durante sua indução, mas que, ao estarem à frente das questões pedagógicas, é a ele que o iniciante recorre, se a formação continuada não o contempla, é nas vivências e no apoio da escola que ele se ancorará.

7.2 Perfil dos coordenadores experientes coletados no *blog/SEMED*

Por considerar que a experiência ou a falta dela pode mudar as concepções acerca da função e suas necessidades formativas; considero relevante apresentar de forma separada as respostas dos coordenadores pedagógicos experientes, até para que sejam visualizadas as possíveis distinções existentes entre os CPI e o CPE. Sendo assim, apresento, nos quadros a seguir, as respostas e considerações dos coordenadores experientes.

Quadro 11- Diagnóstico inicial coordenadores pedagógicos experientes da RME/Rondonópolis

Como se deu a inserção na função	Sugestões para ampliar o trabalho de acolhimento e indução aos iniciantes	Como se sente ao acolher e acompanhar os professores iniciantes
- Convite da direção; - Escolha do corpo docente;	-O CP precisa mapear as necessidades formativas destes professores; - Acolher apresentando o trabalho da unidade. - Procuo sempre estar auxiliando para que ele se sinta acolhido.	- Gratificante; -Tive boas experiências; - Um trabalho em equipe;

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pelo questionário no ano de 2020

Quando questionados a respeito de sua inserção na função, apenas 5 CPEs responderam. As respostas evidenciam que 4 coordenadores foram convidados pelos gestores e um por meio da votação dos professores.

Outro questionamento feito aos coordenadores pedagógicos experientes, sobre ao momento de indução dos iniciantes e sobre quais seriam os meios de ampliar esse momento, surgiu como possibilidade o mapeamento dos iniciantes na escola, para melhor atendê-los durante o processo de indução, outra ação que ampliaria o

cuidado do CP ao iniciante é justamente apresentar o trabalho da unidade, e auxiliá-los em suas angústias. Com isso, pode-se observar que a compreensão dos coordenadores experientes e a dos coordenadores iniciantes se assemelham, todos consideram a importância de um olhar especial ao iniciante. Todavia, ao se pensar em indução Cruz, Farias e Hobold (2020) fomentam que

A indução representa o investimento de formação intencional e sistemática em torno de professores iniciantes ou principiantes durante a sua inserção profissional. Não se trata, entretanto, de um conceito unívoco na comunidade educacional, havendo desde discordâncias em relação ao próprio termo até concepções cuja base epistêmica e ideológica se distanciam. (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p.6)

Com as discordâncias nas concepções, o que acontece é que os coordenadores esperam a chegada do iniciante, apresentam a escola e assim, aguardam-no para tirar suas possíveis dúvidas. Sobre como se sentem ao acolher o professor iniciante, todas as CPE responderam com termos positivos como: gratificante, necessário, boas experiências. Cabe salientar, no entanto, que esse tipo de entendimento não chega a ser um trabalho de indução, nenhum coordenador aponta que a escola apresenta algum tipo de plano de ação focalizando os iniciantes.

Em consequente, apresento no quadro 12, as considerações das CPEs a respeito de sua formação continuada, sugestões de temáticas e se estas oferecem subsídios para o processo de acolhimento e indução de PI, assim como se, em suas escolas, é desenvolvido algum projeto com esta função.

Quadro 12- Considerações dos coordenadores experientes acerca da formação continuada oferecida pela RME

Considerações a respeito da formação continuada	Temáticas importantes aos CP	Projetos de indução aos iniciantes na escola	Formação ao CP para o processo de indução dos iniciantes
-Importante estar sempre em formação; -Essencial;	-Destacar o papel do CP; - Relacionamento interpessoal, tecnologia, precarização do trabalho docente;	-Não possuem	-Boa e importante; -Pouca; -Grande ênfases nas demandas cotidianas

	- Avaliação; - Formação para lidar com iniciantes		
--	------------------------------------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pelo questionário

Em relação às suas considerações sobre a formação continuada de coordenadores, as respostas apresentam a compreensão de que a busca por conhecimento não cessa ao fim da graduação, as demandas educacionais surgem e, para isso, eles precisam estar preparados. A abrangência das respostas é extremamente significativa, Mattos (2019) salienta que não se pode pensar em mudanças ou transformações, se os envolvidos não estão engajados na formação, para isso, precisa haver a compreensão de que haverá inclusão e exclusão de crenças, atitudes e valores, pois se formar é se reestruturar.

As temáticas elencadas como necessárias são a respeito do papel do coordenador, relações interpessoais, formação para lidar com os iniciantes, avaliação e relatórios. O que mais diferenciou os coordenadores experientes dos iniciantes em suas necessidades foram que, CPI suscita como sugestões de temas para a formação, o trabalho com o sistema e as burocracias advindas da função, considero então que, devido aos seus anos de função, os CPEs possuem esse conhecimento.

Quando questionados se a unidade escolar, onde atuam, apresenta algum tipo de programa ou ação para os iniciantes, todos os coordenadores responderam que não. Essa negativa evidencia que os CPEs possuem as intenções e compreensões da fase inicial, mas ainda o fazem de forma instintiva, sobre isso Marcelo (2016) notabiliza

A indução requer um aprendizado por parte do docente, um completo desenvolvimento profissional que se inicia ao primeiro dia em que está em sua sala de aula com seus estudantes. Não se trata unicamente de uma estratégia para tratar de compensar problemas, deficiências, necessidades, lacunas do novo professor, mas sim uma estratégia formativa necessária, vital e com características particulares que a faz única e específica. (MARCELO, 2016, p.307)

Fica evidente, nas palavras do autor, que o que acontece nas unidades dos coordenadores são estratégias para sanar e tratar lacunas, e não um projeto ou uma ação direcional e específica voltada aos iniciantes. Destarte, Souza, Lorenzson e Albuquerque (2018, p. 17) apontam que “[...] se inexpressivos são os projetos de

acompanhamento aos iniciantes, deveria cada escola, independente de qualquer ação externa, atribuir aos seus experientes a função de vaga-lumes.”.

As autoras apresentam a concepção de experiente do grupo OBEDUC/FormEduc, ou seja, os coordenadores. Assim, os CPs por serem responsáveis pela parte pedagógica da unidade, poderiam realizar projetos direcionados a esses iniciantes, e não apenas aguardarem as angústias chegarem até eles.

Wong (2020), fundamentando-se em Johnson e Kardos (2002), considera que a equipe gestora deve ter os conhecimentos necessários para direcionar os docentes a uma cultura de aprendizagem profissional e colaborativa, a fim de que um programa de indução estruturado e contínuo possa fomentar de maneira estável os conhecimentos e as necessidades para a efetivação docente.

Com isso, Wong (2020) ainda salienta que, cada distrito, ou seja, cada secretaria, ou escola, deverá criar seu programa de indução, de forma particular, considerando que as necessidades também são particulares. Dessa forma, não há dois programas iguais de indução, pois as especificidades são exclusivas.

7.2.1 O Perfil dos professores iniciantes coletados no *blog*/SEMED

Por se tratar de um trabalho no qual os coordenadores foram questionados acerca do acompanhamento da indução de professores iniciantes, precisei ouvir também aqueles que recebem esse acompanhamento, tanto de seus coordenadores, quanto da secretaria de educação. Nesse contexto, apresento as respostas do questionário de professores da RME.

Vale ressaltar que o foco da pesquisa foram os professores iniciantes, todavia, a formação da SEMED destinada a eles não especifica que apenas professores com até 5 anos de docência podem participar. Devido à abertura da formação a todos os professores da rede, por meio do instrumento postado no *blog* da secretaria, recebi respostas também de professores ingressantes e experientes, como as questões se referem ao tempo em que eram iniciantes, creio ser pertinente considerá-las na pesquisa.

Quadro 13- Professores iniciantes da RME

Como foi a entrada na carreira	Recebimento pela gestão escolar e pelos pares	Necessidades formativas dos iniciantes	Formação ao iniciante oferecida pela SEMED	Tempo de atuação do 1º CP	O CP e a permanência na carreira docente
-Incerta; -Insegura; -Desafio; -Adaptação	-Tranquila; -Bem recebida; -Não fui bem recebida;	-Sistema e lançamentos; -BNCC -Relatórios; -Oficinas práticas; -Trabalho com as famílias	-Sim somos contemplados;	-Mais de 10 anos; -Cerca de 1a 3 anos	-Importante; -Decisivo;

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pelo questionário

As respostas foram bem semelhantes entre eles, com relação ao iniciar da carreira. Os professores iniciantes se sentem desafiados, em processo de adaptação, com muitas inseguranças e incertezas, o que fica bem claro no retorno do questionário. Apenas dois professores responderam que foi tranquilo e não tiveram problemas nesse período.

Os conhecimentos, obtidos pelo questionário, desbarram os estudos realizados por Marcelo (1999), Tardif (2008), Huberman (2000) e outros autores que fomentam a base dessa etapa da carreira docente. A esse respeito, Marcelo (2006, p.7, tradução nossa) evidencia “É um período de tensões e aprendizado intensivo em contextos geralmente desconhecidos e durante os quais os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional, além de manter um certo equilíbrio pessoal”.

A respeito da maneira como foram recebidos e acolhidos pelos gestores da unidade em seu início de carreira, a maioria dos professores respondeu que foi bem recepcionado pela gestão. Os poucos que relataram que não se sentiram acolhidos, acreditam que isto se deu por lotarem no final do ano, “tirarem vagas” de professores contratados após a seleção no concurso. Um professor iniciante relata que foi apenas direcionado a sua sala, e que quem realizou todo o trabalho de passar rotinas, horários e como funcionava a escola foram suas estagiárias, considerando que na rede municipal de Rondonópolis, salas com crianças de até três anos possuem estagiárias remuneradas. Com relação aos seus colegas professores, apenas uma professora relatou que não era sempre que se sentia acolhida, os outros afirmaram positivamente, e foi com seus parceiros de trabalho que eles se sentiam mais seguros.

Quando questionados acerca de suas necessidades, os professores apresentaram diversas temáticas dentre elas: BNCC, sistema e lançamentos, relatórios descritivos, práticas pedagógicas, planejamento, entre outros assuntos. Trabalhar essas necessidades formativas na formação continuada é ouvir as vozes dos que constroem a RME.

Considero importante ressaltar que as questões de oficinas práticas e uma formação que contemple mais as ações práticas dos docentes, apareceram de forma recorrente nas questões, creio que isso se dá por ser iniciante, como Marcelo (2006)

No caso de professores iniciantes, a dimensão eficiência desempenha um papel psicológico importante. Em qualquer área ou nível de conhecimento, os professores iniciantes geralmente querem instruções passo a passo sobre como fazer as coisas com eficiência. Professores iniciantes querem aprender como administrar a aula, como organizar o currículo, como avaliar os alunos, como administrar grupos... Em geral, eles estão muito preocupados com os “comos” e menos com o porquê e quando. Apesar esta dimensão procedimental é importante, a pesquisa nos mostra que por si só não leva a desenvolvimento profissional do professor eficaz, a menos que seja acompanhado pela dimensão da inovação que representa a necessidade de ir além das habilidades orientadas para a eficiência e se adaptar a novas situações. (MARCELO, 2006, p.7, tradução nossa)

Outrossim, relevante é saber como os conhecimentos práticos são trabalhados, sempre embasados por teorias e estudos, uma vez que a mera construção de coisas e atividades não possibilita ao professor um movimento contínuo de reflexão, transformando-se em um reprodutor de saberes e atividades, um acumulador de cursos como apresenta Alarcão (2003)

[...] formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica e sistemática sobre as práticas, isto é, o modelo da formação continuada é a reflexão, feita pelos professores, sobre a sua prática cotidiana. (Alarcão, 2003, p. 14).

Defendo que a formação precisa apresentar a teoria, pois é ela que embasa as práticas cotidianas, e é a partir da formação continuada que o professor perceberá a necessidade de unir as duas, para sua efetivação na carreira.

Ao citar no questionário se os professores eram contemplados na formação que receberam durante o início da carreira, pela SEMED, todos disseram que são, muitos reconhecem, dos formadores da secretaria, o esforço para melhorar a cada ano os encontros formativos. Alguns, no entanto, salientam que falta o olhar direcionado aos iniciantes, e que uma formação em um número menor de participantes seria mais interessante.

Os professores que revelam insatisfação com a formação, salientam que os estudos ficaram focados em ser uma extensão ou uma lembrança das teorias ensinadas na graduação, uma maneira de aperfeiçoamento. Outros consideram que auxilia, mas que não vão ao encontro de suas reais necessidades. Sobre esse aperfeiçoamento, Noffs (2016) discute que a formação continuada, deslocou-se para a concepção de uma formação compensatória, e que essa ideia parte da vontade de preencher lacunas deixadas pela formação inicial.

Ao serem questionados quanto ao papel que o CP teve em sua permanência na docência, todos os professores avaliam como de suma importância, mesmo aqueles que não tiveram experiências positivas avaliam que um CP pode dar o apoio e o incentivo para aqueles que pensam em desistir.

7.3 Ouvindo os professores da pesquisa

Ao pensar nas análises das entrevistas das participantes da pesquisa, apresento, nesta seção, suas considerações acerca do acolhimento, acompanhamento e indução.

Para a pesquisa, foi importante separá-los de acordo com seus respectivos grupos, para que possamos olhar suas respostas pela posição que cada um ocupa, na perspectiva deles, portanto, foi importante ouvir todos os envolvidos na indução, de coordenadores aos professores sujeitos do processo. A partir desse momento, utilizo os termos no feminino, considerando que todas as participantes das entrevistas são professoras atuantes na rede de Rondonópolis.

Com o intuito de apresentar de forma clara, ao meu leitor, nesta parte das análises, interessante se fez retomar o objetivo da presente pesquisa que buscou compreender como se dá a formação dos coordenadores pedagógicos iniciantes,

experientes a respeito do acolhimento, acompanhamento e indução dos professores em início de carreira, no primeiro semestre letivo.

Ao organizar esta parte, trago a ordem apresentada no texto, CP iniciantes, CP experientes e professores iniciantes, e, ao separá-las por grupos, pude considerar cada uma das falas, respeitando então os três eixos constituídos para a realização das análises, sendo eles: Eixo 1 – Inserção na função; Eixo 2– Percepções sobre o acolhimento acompanhamento aos iniciantes; Eixo 3– Necessidades formativas e indução.

Eixo 1 – Inserção na função. Busquei compreender como se deu a inserção das professoras entrevistadas nas respectivas funções, sejam elas coordenadoras sejam professoras iniciantes.

Eixo 2 – Percepções sobre o acolhimento, acompanhamento e indução aos iniciantes. Analisei como elas percebem essas questões no momento de acolhida e indução para com iniciantes, seja realizando tais ações como coordenadoras pedagógicas, seja vivenciando-as como professoras principiantes.

Eixo 3 – Necessidades formativas e indução. Analisei as concepções que cada uma possui acerca de suas necessidades de formação para desenvolver a indução.

É importante colocar que, estando eu, em muitos casos na situação das entrevistadas, ao ouvi-las, sentia em frente ao meu próprio espelho e assim fui relatando cada fala e me imbricando nela como um sentido de pertença. Assim, quando eu me incluir nas análises, situarei minha fala em itálico.

7.3.1 Coordenadores iniciantes: o que elas e eu dizemos?

As participantes da pesquisa, como professoras atuantes na coordenação pedagógica, respeitam o tempo determinado neste texto, apresentando entre dois anos e dois anos e meio de atuação na função. Apenas a CPI Hortência está iniciante tanto na docência, quanto na função de coordenadora, visto que possui quatro anos de experiência em sala.

Oliveira (2020), em pesquisa realizada aqui em Rondonópolis, especificamente com coordenadores que estavam na CP ainda como professores iniciantes, explica que esses profissionais enfrentam uma série de dilemas e desafios impostos por

excesso de demandas, burocracias, aceitação de seus pares, questões relacionadas às organizações dos trabalhos que precisam ser realizados no coletivo e ainda o acompanhamento de professores mais experientes que eles.

Os enfrentamentos, de certa forma, foram sentidos por mim, em 2018, quando, ao estar na coordenação, me via, muitas vezes, incapaz de “ensinar” ou de “colaborar” com professoras experientes.

Atuar na coordenação pedagógica é um desafio, tanto profissional quanto pessoal, porque, assumir tal compromisso, passamos a refletir sobre tudo que sabemos, e tudo que ainda não alcançamos, é uma busca constante de se inventar e reinventar, e estar, pela primeira vez na função, traz um misto de sentimentos, dilemas e superações.

Para o **Eixo 1** – Inserção na função - as questões para as CPIs foram a respeito de sua inserção na docência, inicialmente para conhecer quem eram essas coordenadoras e sobre o seu iniciar na função. Quando questionadas sobre como se deu esse início, as CPIs responderam

A iniciação na escola se deu de forma desafiadora, já que ingressei inicialmente em uma unidade tradicional, onde colegas de trabalho diziam que a teoria e a prática não andam juntas. Porém, dois meses depois, concretizou-se a minha remoção para uma unidade recém-inaugurada, onde a maioria das colegas professoras estavam também iniciando a profissão docente, e todas tinham muitos sonhos, ideias e objetivos para concretização do trabalho com as crianças. (CPI Hortênsia, 2021)

Quando comecei, estava em uma unidade privada e filantrópica, essa escola foi minha primeira experiência, estranhei muito, pois como era uma escola focada na filantropia tínhamos poucos recursos e menos suporte, quando fui então para a rede pública, estranhei bastante, mas tive muito suporte e fui bem acolhida o que me ajudou muito, não posso reclamar. (CPI Girassol, 2021)

Os relatos apresentam uma afirmativa interessante deste iniciar docente, os estudos apontam as dificuldades como algo decisivo na vida dos professores. Silva (2014, p.36) salienta que “Todos nós, educadores, tivemos nosso rito de passagem na docência como professores iniciantes, no entanto, raríssimas pesquisas, até a década passada, foram investidas sobre o tema”. Esse cenário vem mudando, o professor iniciante passou a ser visto dentro dos estudos e na escola. As CPIs

Hortência e Girassol apresentam, em seus relatos, que, mesmo com tantas estranhezas e desafios, com o passar do tempo, conseguiram se firmar na carreira, colocando em prática suas ações pedagógicas e efetivando suas concepções, mesmo que, para isso, tenha sido necessária a troca de unidade.

Senti as adversidades na pele, como a CPI Hortência, também fui lotada em uma unidade mais antiga na rede, e percebia, entre os olhares das professoras, a insatisfação nítida de me receber, poucas vezes me senti acolhida, pelo contrário, me via como uma intrusa que havia conseguido passar em um concurso e estava tirando o emprego de uma professora que ali trabalhava. Todas as ideias novas, a quebra da rotina e da zona de conforto da unidade eram-me negadas ou vistas como uma grande invenção desnecessária.

Sobre a inserção na escola, Mira e Romanowski (2016) enfatizam que

[...] a escola se constitui no campo mais imediato de determinação da prática docente. Porém, não é possível desconsiderar, nesse campo, aspectos relacionados à subjetividade de cada professor, as relações que se estabelecem no interior de cada escola e a influência de determinantes externos, oriundos da política educacional nos diferentes âmbitos. (MIRA; ROMANOWSKI, 2016, p.164)

Sendo a escola e as relações que nela se estabelecem parte da constituição docente, é importante que as escolas compreendam seu papel como instituição formadora, porém, é imprescindível que os profissionais que movem a escola sejam respeitados e ouvidos, considerando suas especificidades de formação e de trabalho. Uma escola que recebe, aceita e acolhe o novo professor, além de se atualizar em questões de práticas pedagógicas e teorias acadêmicas, também valoriza os estudos e o indivíduo como ser ativo, participante das práticas escolares, e permite o novo professor se sentir parte da escola e não mais um “ser estranho”.

Para Melo (2015), os iniciantes na coordenação pedagógica carregam em sua atuação marcas fortes da docência, e, com o passar do tempo, eles podem adquirir elementos suficientes para construir uma nova identidade caracterizada pela atuação na CP. As vivências das CPIs Hortência e Girassol, como professoras iniciantes, são decisivas no momento de receber professores iniciantes nas unidades em que atuam

hoje como CP. Isso mostra que nossas experiências, sejam elas boas, sejam ruins, fazem parte da concepção que temos desse acolher o outro e trabalhar em grupo.

Quando questionadas sobre sua trajetória de vida agora na coordenação as CPIs relatam que

Atuar como coordenadora se mostrou um desafio constante, pois, a cada dia surgem novos desafios, principalmente em uma escola que atende aproximadamente 400 crianças divididas entre dois períodos, matutino e vespertino. O acolhimento por parte da equipe de professoras, diretora e secretário, foi muito importante para a construção e constituição do meu fazer profissional estando neste cargo de gestão. (CPI Hortênsia, 2021)

Tive dificuldade em me adaptar a primeira vez, no ano de 2018 quando fui CP já na metade do ano letivo, fui muito bem acolhida pelo meu grupo na época e isso me ajudou muito, mas me sentia perdida, chegava ao fim do dia exausta, e mesmo assim não enxergava nada de concreto que tinha realizado, às vezes esse sentimento aparece, mesmo nos dias de hoje. A coordenação é um aprendizado que vamos recebendo ao longo do tempo, por exemplo, o ano de 2020 foi tão atípico, e eu tinha apenas um ano e meio de experiência. (CPI Girassol, 2021)

Nos depoimentos das coordenadoras iniciantes, percebemos os grandes desafios enfrentados para assumir a nova função, muitas responsabilidades acabam “caindo no colo” de professoras que decidiram arriscar e conhecer o trabalho do coordenador. Esses dilemas aparecem e precisam ser superados, Pereira (2017, p. 177) enfatiza que a ideia de grupo “tem de estar desvinculada de um caráter mecânico que deduz a ação de seus integrantes unicamente a partir da posição que ocupam na escola, ou da categoria a qual pertencem (coordenadores ou professores)”.

A ideia de grupo seria o primeiro passo para concretizar o trabalho do coordenador, ao adentrar na função, escolhido pelos docentes ou convidado pelo diretor, é ele que caminhará frente ao grupo, entretanto, deve-se ter a consciência de que esse profissional é um professor cheio de expectativas, desejos e angústias.

Para o **Eixo 2** – Percepções sobre o acolhimento, acompanhamento aos iniciantes - questionei como são realizadas as atividades de acolhimento, acompanhamento, oferecidas aos iniciantes, por elas como CPs e pela SEMED, tendo em vista o suporte dado pela secretaria aos coordenadores pedagógicos na formação continuada e se havia algum projeto de indução.

Sobre acompanhamento, as CPIs apontam

Em nossa unidade, somos a maioria, iniciantes, sempre promovemos estudos e realizamos discussões sobre nossas dificuldades, fazendo questionamentos sobre as necessidades formativas para que elas se realizem nas HTPCs. Porém, não existe um projeto específico para iniciantes. (CPI Hortência, 2021)

Professores iniciantes muitas vezes trazem aquela visão dos slides das aulas de pedagogia, um tatame com doze crianças, e isso sabemos que está distante da nossa realidade, mas ele vem com muita vontade e então fica mais fácil de trabalhar com ele, aqueles mais antigos costumam ser mais difíceis que os novos. Recebo-os como posso e ainda não tive a oportunidade de pensar em algo institucionalizado ou mais formal. (CPI Girassol, 2021)

A CPI Hortência trabalha em uma unidade onde a maioria do quadro de docentes é efetivo, no qual só não entram novos professores nas vagas técnicas, ou seja, a de coordenadores e diretores. Assim, ela relata que este iniciar foi mais tranquilo, pois, todos na unidade estavam dispostos a aprender, porque eram iniciantes como ela. Isso apresenta uma concepção interessante dos iniciantes, ao adentrarem na escola após a graduação, estão animados, e aptos a aprender, são curiosos e dispostos, o que auxilia o trabalho do coordenador que os recebe.

Girassol ainda exhibe uma realidade interessante, sobre a qual relata que o trabalho com os iniciantes se faz de forma mais tranquila, a aceitação de um coordenador pedagógico iniciante na percepção da participante é melhor vista pelos professores novos de carreira, para ela, os professores com mais tempo de docência acabam sendo mais fechados no que diz respeito a pensamentos novos e mudanças nas práticas pedagógicas tão consolidadas, o que acaba intimidando ou desmotivando o trabalho como coordenadora.

As duas coordenadoras iniciantes exibem, na entrevista, que tudo que precisam para receber os professores iniciantes partem de sua autoformação, a secretaria ainda não apresenta, em suas pautas recorrentes, o olhar a esse professor. Sobre os encontros formativos elas apresentam que

Em relação às formações da SEMED, contribuíram para discussões, porém, para um coordenador iniciante, as formações apresentam um déficit, não atendendo de forma global as dúvidas e necessidades de

quem inicia no cargo. Vejo que o interessante seria um levantamento sobre as necessidades do CP iniciante, trazendo formações que contemplem suas dificuldades. (CPI Hortência, 2021)

Precisam ouvir do grupo suas necessidades, para dar um suporte pra gente começar, quando tem formação na SEMED a maioria dos coordenadores já está na função há anos e aí às vezes a gente chega na formação e cai de paraquedas, acabamos só ouvindo os colegas. (CPI Girassol, 2021)

Gaio (2018) acentua em sua pesquisa que, as formações para os coordenadores pedagógicos não contemplam as reais necessidades dos docentes que assumem a CP, pautadas em assuntos burocráticos ou tomados de temáticas mecânicas, elencadas pelas secretarias e não por aqueles que vivenciam a função e o dia a dia na escola. Nesse sentido, é importante salientar que a formação que parte do sujeito a ser formado se torna muito mais significativa aos ouvintes.

A CPI Hortência destaca a relevância do acolhimento e do acompanhamento aos iniciantes

Como iniciante, vejo que o trabalho de acolhimento e acompanhamento é muito importante, pois, orienta e auxilia o professor em suas dificuldades e dúvidas. Ao iniciar a profissão docente, o professor precisa traduzir para a prática tudo o que aprendeu em sua formação, executando a práxis docente. (CPI Hortência, 2021)

O depoimento mostra que tanto as professoras, quanto eu, sentimos que, *ao ser iniciante na função, a coordenadora também compreende as necessidades e dificuldades vivenciadas pelos professores, salientando a importância em conseguir acolher e acompanhá-los*. Mesmo que a indução institucionalizada não esteja inserida na realidade da escola de Hortência, o olhar dela aos iniciantes pode fazer a diferença para aqueles recém-chegados, é o primeiro passo para que tanto a escola como os órgãos competentes compreendam a necessidade da indução.

Para o **Eixo 3** - Necessidades formativas para desenvolver a indução - questionei as CPIs a respeito de suas necessidades na coordenação para melhor desenvolver o acolhimento e futuramente conseguir propiciar um trabalho de indução aos iniciantes, sendo assim obtive as seguintes respostas

Como iniciante, vejo que a maior necessidade formativa é sobre como desempenhar a função de formadora nas HTPCs, além de formações voltadas para os documentos vigentes. (CPI Hortência, 2021)

Eu sinto que eu poderia ser melhor preparada, para que eu pudesse confiar melhor em meu trabalho. Porque como professora e como coordenadora você é diferente, as funções são diferentes é outro mundo, todo grupo deve estudar junto e acredito que a secretaria deveria começar a nos dar suporte antes das aulas começarem. Uma formação antes cheia deste suporte para no mínimo apresentar pra gente o que nós poderíamos esperar. (CPI Girassol, 2021)

As falas das CPIs expressam uma preocupação com a função primordial da coordenação pedagógica, a de formador, sobre essa questão, Placco e Almeida (2018) afirmam que

Temos afirmado, e de modo enfático, que o CP é um formador, por vezes colocando a formação como sua função principal. No entanto, tratamos o conceito de formação a partir do polo do formando, pois, ao falar de formação imediatamente nos remetemos àquele que a recebe. (PLACCO; ALMEIDA, 2018, p.13)

Complementam ainda

[...] reconhecemos que a formação que permitiria ao CP exercer essa ação formadora não tem sido atendida satisfatoriamente, seja em nossos cursos superiores, seja nas formações continuadas oferecidas nos diferentes sistemas de ensino. E, 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. Nosso incômodo hoje é considerar que não temos oferecido subsídios para a ação primordial do CP, que é ser formador, o que poderia começar com uma maior clareza sobre o que é formação, da sua perspectiva. (PLACCO; ALMEIDA, 2018, p.14)

As narrativas das coordenadoras corroboram as afirmações das autoras, e ainda recordando as reuniões formativas de que participei como coordenadora pedagógica, sinto que ao ouvir o coordenador iniciante de forma separada dos demais coordenadores, a secretaria poderia oferecer um subsídio maior para aqueles que acabaram de assumir a função, *quando reflito sobre minhas experiências nestas reuniões me sentia perdida, com vontade de perguntar, porém, pouco era ouvida. Havia, na época, uma roda de conversa, no começo acreditava ser a oportunidade*

para participar e tirar minhas dúvidas da função, infelizmente esses encontros se perderam em horas de desabafos e isso muito me frustrava.

Por saber que a formação acontece em conjunto com coordenadores iniciantes e experientes, apresentar os trâmites legais, noções da função, nas primeiras reuniões, pode desmotivar o coordenador experiente, trazer noções da prática que, ele já possui. Para rever essa formação, seria interessante realizar um levantamento dos coordenadores iniciantes para elencar necessidades específicas dessa fase, assim como os estudos apontam ser interessante para com os professores recém-formados.

Na parte a seguir, apresento as concepções das coordenadoras experientes Margarida e Rosa, seguindo os eixos de análises supracitados.

7.3.2 Coordenadores experientes

Para as análises do **Eixo 1**: Inserção na função. Procurei perceber como se deu a atribuição das participantes na coordenação pedagógica, seu tempo de atuação e dilemas do iniciar na função.

Quando questionadas com relação à inserção na CP, as CPEs Margarida e Rosa responderam

Na minha primeira vez como coordenadora eu tinha 5 meses de concursada, a unidade que eu estava precisava de uma coordenadora, eu não tinha terminado o curso ainda de licenciatura. [...] sabe aquela coisa que te liga no meio da tarde você tem que dizer sim ou não? Foi basicamente esse o desafio, mas eu me identifiquei com a proposta da coordenação. Já depois, quando troquei de escola, foi um convite fui nomeada na época como coordenadora pedagógica e administrativa não tinha diretor por conta do número de alunos e eu já assumi esse lugar administrativo e pedagógico. (CPE Margarida, 2020)

Sou professora da educação infantil há quase vinte anos. Antes da coordenação fui convidada para a secretaria de educação. Após sair de lá fui para a direção e só depois para a coordenação, a escola contava com oito salas da educação infantil e dez do ensino fundamental e não existia uma coordenadora. Fui coordenadora primeiro sozinha nesta escola e depois com outra pessoa, fazíamos de tudo um pouco porque até EJA a escola tinha, foi desafiador, mas

acredito que minhas experiências anteriores a CP me auxiliaram neste desafio. (CPE Rosa, 2021)

As coordenadoras experientes expressam a maneira como foram inseridas na coordenação, tal forma de inserção condiz com os estudos que revelam que a maioria dos coordenadores pedagógicos é levado à CP. Placco e Almeida (2012b) salientam que as maneiras com que os coordenadores pedagógicos chegam à função são diferentes, mesmo havendo em algumas regiões, concursos específicos, porém, muitos desses ingressos são feitos por convite da direção, transferência de unidade, indicação dos pares.

Ao tratar da atribuição, *impossível não apresentar como mencionado em meu memorial, meu primeiro contato com a CP teve como motivo a falta de professoras interessadas na unidade onde sou lotada. O que me leva a refletir que a construção da identidade profissional desse CP, que acaba se constituindo nas ações diárias*, sobre isso Alves (2007) manifesta que tal função se sustenta nos desafios, experiências e vivências do cotidiano.

Outro fator marcante na fala de Margarida diz respeito a sua experiência em uma unidade educacional que não contava com o diretor, o que acarretou a ela a função de, ao mesmo tempo, organizar questões pedagógicas e o cargo das questões burocráticas. Placco e Almeida (2012b) declaram que, como a direção escolar acaba sendo vista de forma ainda mais “repressora” e “punitiva”, estar nos dois papéis, seja de forma direta como minha participante, seja de forma indireta, tomando para si funções do diretor, o coordenador pode afastar ainda mais a ideia de trabalho coletivo e parceria, tão necessários às práticas dos CPs.

A CPE Rosa relata que, inicialmente, atuou na coordenação de uma unidade cuja função de CP ainda não existia, ela exprime que as tarefas eram abrangentes devido à diversidade das faixas etárias que a escola atendia, esse contexto desafiou a coordenadora a se reinventar. Franco (2008) considera que o coordenador pedagógico é

Uma peça importante no quebra-cabeça da dinâmica de uma escola. Mas é preciso que esse quebra-cabeça esteja sempre em processo de constituição. Com peças dispersas por todo canto, peças perdidas

e nem lembradas, ninguém organizará o aparente caos. (Franco, 2008, p.128)

É de suma relevância que os CPs sejam direcionados em seu trabalho pedagógico. Rosa considera que toda sua experiência como formadora na secretaria de educação e posteriormente como diretora de uma escola serviram de subsídios para sua atuação na coordenação, contudo, temos que considerar que, nem sempre, essas vivências acontecem, muitas vezes os coordenadores atuavam em sala de aula.

Para o **Eixo 2**– Percepções sobre o acolhimento acompanhamento aos iniciantes. As CPEs, ao serem questionadas sobre o olhar ao iniciante, no que tange ao acolhimento e ao acompanhamento na unidade escolar, e se acontece o processo de indução, responderam

Não, não é fácil essa questão do acolhimento e acompanhamento penso que a escola é um organismo vivo, ela é muito dinâmica, vejo que o que aconteceu de melhor de acolhimento foi um em um concurso que as meninas foram chamadas em janeiro, então a escola conseguiu se preparar, conseguiu receber, e durante a semana pedagógica conseguiu pensar nessas meninas que estavam chegando. (CPE Margarida, 2020)

Eu sempre penso que somos professores, mas em alguns momentos parecem que são tantos distanciamentos desse coordenador para essa função docente. Na minha unidade somos, 8 efetivos, 3 ficam na gestão, então chegam muitos professores novos. Eles chegam assustados, porque é a primeira vez que estão ali naquele espaço com profissionais (muitas vezes). Busco recebe-los com um “Mimo”, algo feito para eles, pedimos para que eles se apresentem e mostro a cada um a nossa instituição para que ele compreenda que ali é um espaço dele também. Depois busco entender como ele chegou até ali? Ingressou na pedagogia porquê? Opção ou condição? Isso precisa fazer sentido, porque mostra como a pessoa caminhou e como ela pensa em caminhar. Não sei se isso é certo ou errado, mas nós falamos que é um eterno recomeço. Eu os acolho assim, mas projetos para isso não tivemos. (CPE Rosa, 2021)

A CPE Margarida relata que, ao acolher as professoras recém concursadas, ela percebeu que seria a melhor maneira de contribuir naquele momento com as iniciantes, a coordenadora ratifica que, mesmo sendo a maioria ingressantes, ela sentiu que, naquele momento, o processo de acolhimento e acompanhamento

aconteceu. A mesma perspectiva pode ser vista na narrativa da CPE Rosa, para quem, ouvir o outro, apresentar a escola e dar àqueles iniciantes uma orientação do trabalho que elas realizam na escola é o que consideram acolhimento.

Pelos relatos das CPEs, o simples acolher da escola não faz com que elas tenham tido participação na indução dos professores que chegavam, uma vez que tais ações surgem das necessidades e não se constitui um programa ou projeto da escola, foi algo direcionado a sanar uma demanda momentânea, de novos concursados ou de professores contratados, como é o caso de Rosa.

No **Eixo 3**– Necessidades formativas. Indaguei às CPEs acerca das necessidades formativas que elas consideram relevantes para propiciar projetos de indução, e como elas percebem este olhar ao iniciante na RME, a partir do acolhimento desses professores, Margarida apresenta que

Eu vejo assim, que o que a SEMED pode fazer um é fortalecimento, primeiro na sua política de rede [...] tem escola que cada professor trabalha de um jeito, então imagina como essa pessoa que está chegando fica. Se a SEMED fortalece e cria mecanismos, sendo ela a mantenedora, com o dever de observar como que essa política acontece na escola, ela fortalecerá o iniciante para que ele compreenda que rede é esta que ele está. (CPE Margarida, 2020)

Não sei se entraria como necessidade, mas precisamos, aí não sei se é a formação que poderia dar conta disso, mas, precisamos resgatar o olhar humano. Quando falamos em trabalhar esse olhar com os professores, cai muito na autoajuda, e não é só isso. É aprender a construir uma relação com aquele que chega, pois, ele chega cheio de dúvidas e assustado. Neste último concurso, enquanto ainda estava na secretaria/SEMED, umas 34 pessoas desistiram, se não me engano, e eles desistiram em maioria não pelas crianças e sim, pela relação com a escola e os adultos. Essas questões humanas são fortes e está adoecendo os professores. Se a SEMED começar a dar alguns passos para isso, talvez possamos pensar nessa indução. (CPE Rosa, 2021)

As CPEs apresentam duas visões acerca das necessidades formativas que poderiam ser trabalhadas com o intuito de construir um projeto de indução da RME. Margarida expressa que uma das grandes dificuldades para a construção da indução são as divergências dos trabalhos nas unidades. Para ela, criar uma concepção forte

de política de trabalho fortaleceria as discussões da secretaria e, ao elencar as necessidades da rede, e aprimoraria o olhar aos iniciantes.

A CPE Rosa parte do pressuposto de que nós, profissionais da educação, precisamos trabalhar melhor as questões afetivas e emocionais, para então conseguir enxergar a relevância de um projeto de indução para os professores recém-formados. Esse olhar relatado pela Rosa é tão interessante por ter sido, por algum tempo, formadora da SEMED, ao adentrar na escola, muitas professoras nem sequer a cumprimentavam.

Acredito que, ao falar desse humano, Rosa evidencia que a função traz consigo uma concepção muito dura e fechada, o que pode ser ainda mais forte se o coordenador passou pelos cargos nas secretarias. Trabalhar essas questões mais humanas poderia desvelar informações equivocadas dos professores iniciantes, sanar dúvidas e receios que fazem parte dessa fase.

A respeito da formação continuada dos coordenadores e o olhar para os iniciantes, Margarida apresenta

[...] não se fala muito no iniciante, a não ser quando tem um concurso grande que vai entrar muita gente, aí somos convocados para uma reunião, uma formação que fala dessa entrada, que fala desse acolhimento. Mas entra gente na rede outros momentos, porém, é uma fala sempre assim de acolhimento e daquela recepção, vamos dizer assim, de uma boa de boas-vindas. (CPE Margarida, 2020)

O que se observa é que, pensar no iniciante, não é uma atividade recorrente da formação aos coordenadores, é temática extremamente pontual. Clemente (2020, p.158), ao pesquisar o processo de indução dos iniciantes nas redes municipais e estaduais de Rondonópolis, notabiliza que “o acompanhamento ao professor iniciante deveria ser uma prática rotineira e natural da escola”, todavia, tais docentes precisam contar com a sorte de terem um coordenador ou professor experiente para ajudá-lo.

Questiona-se como as coordenadoras da RME desenvolvem os seus papéis? Reposta dada pela CPE Margarida em seu relato “[...] ao longo dessa experiência na coordenação eu aprendi que, apesar de todos os esforços, [...] o coordenador não é o par do professor, os professores são pares entre si”, assim ela reflete ter aprendido que, ao receber iniciantes na escola, o professor com mais experiência é fundamental

na inserção dos iniciantes. Rosa expõe que chegou a trabalhar em unidades que faziam questão de separar os docentes de forma hierárquica, contratados e efetivos, antigos e novos. Souza, Lorenzson e Rocha (2018, p.4) apresentam tal problemática ao considerarem que, a “falta de acolhimento por parte de quem já convive nesta realidade também é apontada aqui como um dos elementos que dificultam a chegada do professor”.

As duas coordenadoras experientes afirmam que não existe projeto algum em suas escolas para os iniciantes. Observando suas falas, percebe-se que elas também se veem de certa forma “perdidas”, e gostariam de uma formação que contemplasse mais esse assunto. Ao analisar, por exemplo, as temáticas da formação aos coordenadores, percebemos a ausência de qualquer orientação do coordenador para com o iniciante. Silva, Rabelo e Almeida (2017) consideram que o CP realiza um verdadeiro malabarismo, devido à variedade de grupos que atende, sendo assim ele é o rosto que acolhe o iniciante, porém, sem os devidos suportes.

Todavia, este olhar de acolhimento ao professor iniciante pelo CPE me foi negado, como já mencionei anteriormente, em minha primeira experiência como docente, não me sentia acolhida pela CPE. Quando realizava questionamentos a respeito de como a escola trabalhava, ou como eram os cadernos de campos e estudos, recebia como resposta apenas que eu poderia seguir como aprendi na universidade. Posteriormente ao receber a remoção, loto em uma unidade no qual a CP é iniciante.

7.3.3 Professores iniciantes na pesquisa: eles e eu... e a pesquisadora – o que dizer das práticas de coordenação?

Após ouvir os coordenadores pedagógicos acerca da indução, acolhimento e acompanhamento busquei ouvir aqueles que são sujeitos diretos dessas ações de inserção profissional, os professores iniciantes. Como mencionado, a RME possui uma formação para os professores iniciantes, considero esta formação como um olhar atencioso aos professores e um caminhar em busca de projetos de indução.

Enquanto iniciantes, foram ouvidas duas professoras PI Azaleia e PI Begônia. Considerando o **Eixo 1** - Inserção na função. Quando questionadas em como se deu os primeiros passos da carreira, as professoras iniciantes relatam

Minha efetivação se deu após um ano e meio trabalhando como contratada, pois, terminei minha graduação em 2014 na qual estava trabalhando como auxiliar de sala na educação infantil em uma escola privada, onde finalizei o ano letivo. Em 2015 consegui um contrato na rede municipal e assumi uma turma no período vespertino de 4 anos, passando a ser efetiva no ano seguinte. Um dos maiores desafios que enfrentei foi superar o pensamento tradicionalista que trazia comigo tanto como aluna, quanto auxiliar de sala. Ter que trabalhar a autonomia da criança, a ludicidade, expressividade sem parecer que eu era uma incompetente foi um dilema, uma vez que o famoso domínio de sala me assombrava. (PI Azaleia, 2021)

Comecei como docente do ensino fundamental, atuando como professora do 5º ano em uma instituição particular. A dificuldade é mesmo a insegurança que vem em torno desse novo momento, de colocar em prática o que foi adquirido ao longo da graduação. Embora não tenha trabalhado como estagiária (estágio remunerado, apenas o estágio obrigatório) durante a graduação, o contato com as crianças e os pais ocorreu de forma bem tranquila. (PI Begônia, 2021)

Ao analisar as falas das professoras, busquei em minhas vivências as lembranças deste iniciar, quando Azaleia relata que sua dificuldade era superar os pensamentos da escola tradicional e abrir a mente para a Educação Infantil, *relembro deste medo de deixar as crianças livres que eu também tinha quando iniciei, nestes primeiros momentos nos baseamos muito em como foram as professoras que tivemos, são tantas inquietações que até se firmar acabamos reproduzindo aquilo que vivíamos no tempo da escola.*

A professora iniciante Begônia ressalta que, neste período inicial, a insegurança é a maior das dificuldades, e ainda relata que teve que “aprender a desenvolver seus saberes pedagógicos”. Sobre esses saberes pedagógicos Tardif (2012) pondera que

A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes da reflexão sobre a prática educativa no sentido amplo do termo,

reflexões nacionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, p.37)

O professor iniciante, pela prática, constrói sua docência, sua identidade por meio de uma junção das teorias aprendidas na graduação e posteriormente as informações colhidas na prática educativa, das reflexões de suas ações, ou seja, de seus saberes pedagógicos.

Como se observa nas respostas das coordenadoras nas partes anteriores, os projetos de indução não fazem parte do cotidiano escolar, porém, para conhecer como se deu o acolhimento e o acompanhamento neste iniciar docente, pertinente se fez indagá-las a respeito de como foram recebidas pela gestão da escola

Cheguei ao CMEI com o ano letivo já em andamento, o que me deixou ainda mais insegura, uma vez que as crianças já estavam acostumadas com a outra professora. Porém, fui bem acolhida pela coordenadora que me orientou de acordo com a metodologia de trabalho da rede e do CMEI, a diretora também se mostrou bem receptiva me dando total apoio e suporte sempre que necessário. (PI Azaleia, 2021)

A dificuldade veio a partir das necessidades que foram percebidas com a turma: crianças com diagnóstico de deficiência intelectual, autismo e outras com dificuldades de aprendizagem. O Planejamento tinha que ser estático e único, como se todas as crianças aprendessem no mesmo tempo e da mesma forma, eu não tinha autonomia de trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar, era uma forma mecânica de começar e terminar a disciplina exatamente no findar dos 50 minutos de aula, o que me trazia uma insegurança, me sentia incapaz. Quando solicitei o auxílio da coordenação, obtive uma resposta ríspida, foi como se eu não estivesse preparada para dar aulas, que eu deveria estudar mais, já que não sabia o que fazer. (PI Begônia, 2021)

Ao analisar as duas falas das professoras, podemos perceber duas realidades diferentes de acolhimento, a professora Azaleia narra que sua inserção foi tranquila e ela encontrou total apoio da gestão escolar; enquanto a Begônia, ao sentir suas primeiras angústias, não recebeu o amparo necessário, o que a desanimou, principalmente, porque, ao pedir ajuda, acabara colocando em prova sua formação inicial. Umbellino e Ciríaco (2018) afirmam que, existem vários problemas que surgem nos primeiros dias lecionados, os autores citam: dificuldades com o controle da sala,

relacionamento com os pais dos alunos, indisciplina, relação com os docentes veteranos e até com a gestão escolar.

O acolhimento e acompanhamento de Begônia não foi realizado, considerando que acolher e acompanhar o iniciante é ouvir seus dilemas e trabalhar para que ele se sinta parte da escola. *É este sentimento de “incompetência” que senti ao não ser ouvida pela CPE quando ainda iniciante, queria aplicar meus aprendizados em minha prática, porém, ao mesmo tempo, havia muitas coisas que eu não sabia e precisava aprender; respostas ríspidas, ou que não nos contemplam como “pode fazer do jeito que aprendeu na faculdade” acaba desmotivando o professor, porque ele quer de certa forma agradar a nova unidade.*

Para o **Eixo 2** – Percepções sobre o acolhimento, acompanhamento e indução. Quando indagadas se o acolhimento recebido pelos demais professores, na/da escola, auxiliou-as na permanência na profissão docente, as PIs relatam

Todo o corpo docente me acolheu muito bem na qual tornamos companheiras nas realizações das atividades as crianças. Elas foram de suma importância nesse processo uma vez que tanto a coordenadora, quanto a diretora tinha suas atribuições a fazer não podendo ser tão presente quanto as meninas. Mas indução assim sistematizada, creio que o mais próximo foram as formações da SEMED. (PI Azaleia, 2021)

Como lecionei em muitas unidades, mesmo sendo iniciante, em especial onde sou lotada hoje, todos foram muito solícitos, diferente da primeira experiência. Percebi uma parceria maior por parte dos docentes, deixando o ambiente de trabalho acolhedor e permitido uma troca de experiências e questionamentos entre os pares. Nunca trabalhei em nenhuma escola que fizesse essa indução que você fala, sempre nos acolhem da maneira que acreditam estar certos, mas projeto mesmo para os iniciantes não tive a oportunidade de ver. (PI Begônia, 2021)

Os relatos evidenciam a relevância dos pares no momento de inserção, Oliveira (2019) enfatiza que o professor experiente pode ser a pessoa ideal dentro da unidade para estar com o professor iniciante, uma vez que, por possuir maior tempo de experiência, ampara o iniciante em seu caminhar. Por essa razão, os professores experientes precisam compreender a importância do apoio aos iniciantes, pois, em alguns momentos, deparei-me com unidades que fazem uma grande distinção entre

os professores veteranos e os iniciantes. Como relatado, todas as ideias apresentadas por mim, quando iniciante, eram vistas como “invenções desnecessárias”, isso pode reprimir o docente recém-formado.

Como relatado pelas professoras, o acolhimento e o acompanhamento chegam a ser realizados, mas a indução ainda não é uma realidade. Marcelo (2009) assevera que para colocar em prática os programas de indução, muitos fatores são fundamentais, tanto em relação aos recursos financeiros, quanto à formação de pessoal para realizarem a indução, o que o autor nomeia de mentores.

Para Azaleia e Begônia, este momento de aceitação e acolhimento dos docentes da unidade influenciou diretamente em suas permanências na carreira. Dessa forma, mesmo que a indução sistêmica não aconteça, o olhar acolhedor e sensível dos pares para com aqueles que chegam à unidade, acaba se tornando fundamental e marcante para os iniciantes.

No **Eixo 3** – Necessidades formativas e indução. Analisei as concepções que cada uma possui acerca de suas necessidades de formação, e como foram para as professoras a formação recebida durante o iniciar docente pela SEMED. Quando questionadas sobre a formação oferecida pela Rede Municipal de Educação, as professoras responderam

A secretaria/SEMED no ano da minha chegada oportunizou formações enriquecedoras e de grande significado para meu início de carreira, uma vez que, foi nessas e nas formações continuadas do CMEI que pude compreender o que é mais importante para as crianças [...]. Na época, minhas necessidades formativas mais frequentes eram acerca do caderno de campo, o que devo contemplar, como fazer deste instrumento um ponto de partida para os relatórios? Outra dificuldade era em relação ao sistema. Penso eu que isso seria um dos primeiros assuntos a serem abordados nas HTPCs. As escolas/SEMED precisam ouvir os professores, principalmente os iniciantes. (PI Azaleia, 2021)

As maiores dificuldades percebidas são em relação às crianças com necessidades especiais, tanto na elaboração do planejamento quanto na execução das atividades em sala. Sem o auxílio de estagiárias como acontece nas instituições particulares, onde não é oferecido esse tipo de apoio em sala, fica difícil acompanhar as crianças com suas particularidades. (PI Begônia, 2021)

As professoras iniciantes expressam em suas falas a relevância da formação continuada na docência, principalmente nos momentos iniciais. Azaleia destaca a importância de ouvir as necessidades de formação dos iniciantes. Romanowski (2007) considera que para a existência de uma formação continuada que contemple e forme docentes, é importante realizar diagnósticos das necessidades formativas dos professores, pois, um dos focos dos programas de formação docente é buscar respostas, ou, ao menos, auxiliar os docentes em suas práticas durante seu desenvolvimento profissional.

Begônia apresenta como necessidade formativa a inclusão escolar de crianças com deficiências, algo recorrente nas indagações de professores, visto que tal necessidade também aparece na pesquisa de Hobold e Giordian (2014). As autoras relacionam essa recorrência à busca de superação das dificuldades que encontram ao trabalhar com as crianças com deficiências, e o desejo de atingir estes alunos/crianças ofertando a educação do qual elas têm direito.

Em todos estes anos na RME de Rondonópolis, participei de alguns encontros cujas temáticas eram as crianças com deficiências, esses encontros me auxiliaram de certa forma, isso é inegável. Sinto, no entanto, que tais formações estão voltadas ainda às definições de deficiências, síndromes e não na maneira de trabalhar e propiciar para estas crianças um espaço com equidade, interação e respeito, para que seu desenvolvimento seja realizado da melhor maneira possível.

Acerca das necessidades formativas das PIs indaguei ainda, se a formação ofertada pela SEMED consegue atendê-las, minimizando ou sanando as dificuldades encontradas durante os primeiros anos na docência, sobre isso obtive as seguintes narrativas:

Creio que sim, se a rede tiver ciência e definir quem é o professor considerado iniciante, pois, quando abrem as inscrições para este curso é possível ver a presença de professores com 6,10 até mais tempo de rede. Ao meu ver, isso não é interessante porque para nós que estamos iniciando realmente sentimos mais medo de falar. Algumas vezes, as temáticas estão distantes do que queríamos, mesmo sendo relevantes. Chegamos à rede com um leque de novas experiências ao mesmo tempo desconhecidas. (PI Azaleia, 2021)

Creio que sim, precisamos desse apoio e precisamos também ser ouvidos. Por exemplo, no período da pandemia, tivemos palestras voltadas a avaliação que foi uma dificuldade vivida por todos com as aulas remotas, e acredito ser uma dificuldade para os docentes iniciantes também. (PI Begônia, 2021)

Como pode ser percebido, as professoras valorizam, em seus depoimentos, os estudos oferecidos na RME e voltam a salientar como é determinante ouvir o participante, para realizar formação centrada nas necessidades vividas pelos sujeitos que estão no chão da escola.

Outra indagação feita por mim, diz respeito aos coordenadores pedagógicos e o tempo de atuação, se este tempo para as professoras iniciantes interferiam ou modificavam a maneira como eram acolhidas e acompanhadas. Sobre isso, a PI Azaleia comenta que é muito relativo, uma vez que um coordenador iniciante pode estar com um olhar mais compreensivo com as dificuldades dos professores iniciantes, pois, ele está iniciante em uma função também. Azaleia ainda enfatiza que, às vezes, um coordenador muito experiente pode se fechar e não dar abertura aos professores que desejam aprender.

Para a PI Begônia, o tempo de atuação pode interferir apenas se o coordenador for autoritário e não se colocar no lugar do outro, entendendo que ele também é um professor. Um iniciante também pode ter a mesma visão, considerando que a coordenação é uma posição que pode ser vista como “poder” e “controle”.

Nas falas das professoras, ressurge a questão da visão autoritária do coordenador pedagógico, resquícios dos anos quando ele era responsável por avaliar e supervisionar o trabalho docente. Ambas as professoras acreditam que o tempo na função em relação ao acompanhamento do iniciante depende muito do olhar e das concepções que este CP possui acerca da educação e de seu papel na escola, e não do seu tempo na função. *Cheguei a participar da formação para os iniciantes em meus primeiros anos de docência, as temáticas eram relevantes, porém como participante do grupo OBEDUC/FormEduc sabia que aquelas reuniões poderiam estar mais alinhadas as nossas necessidades. Sentia que com um grupo menor de professores como era no grupo de pesquisa, as professoras se sentiam mais amparadas, e até mais seguras para realizar seus questionamentos, falar de suas angústias;*

compreendo que realizar formação para uma rede inteira têm suas limitações, mas acredito que RME pode ouvir mais os iniciantes, ter um olhar mais sensível para eles.

Não foi possível proceder as análises sem me envolver com elas, pois passei pelos processos de professor iniciante, coordenador iniciante. Reflito, após a pesquisa, e ressignifico a minha concepção de acolhimento, inserção e indução ao professor iniciante, e penso que a minha prática deverá ser sinalizada pelas vozes da pesquisa.

8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao longo das leituras, pesquisas e estudos vivenciados no mestrado e, em especial, na construção deste trabalho, refleti sobre minhas escolhas de vida e o meu olhar acerca da educação. Olhar este que indiscutivelmente mudou desde meus tempos de escola, graduação e no percurso do mestrado. É certo afirmar que educação é viva e constituída de pessoas com sentimentos, angústias, medos, mudanças constantes e infinitas possibilidades. Um espaço no qual asseguramos a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças/alunos, defendendo nas nossas ações a construção do protagonismo e o que acreditamos e esperamos para nosso país, mesmo diante de um cenário de inverdades, desvalorização e desmotivação pregado pelo Estado à sociedade em geral.

Quando apresentei o título “Coordenadores pedagógicos iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho”, busquei refletir acerca do acolhimento e a indução dos iniciantes, a partir das reflexões, me vi em muitas falas das participantes. Motivada por minhas vivências como coordenadora pedagógica e professora iniciante, ao adentrar no mestrado e voltar ao grupo Formeduc, com um olhar de pesquisadora, pude encontrar respostas para os eixos de investigação propostos e descritos ao longo do texto.

A pesquisa foi construída em uma investigação qualitativa, cujo objetivo foi o de compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) e experientes (CPE) na função acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira (PI) durante o primeiro semestre. Ao olhar todos os envolvidos neste processo de indução, acompanhamento e acolhimento, pude ouvir as inquietudes de todas as partes.

Apresentei depoimentos das coordenadoras pedagógicas iniciantes, experientes e de professoras principiantes, sobre os primeiros passos dados, tanto na docência quanto nas funções de CP, assim como o olhar delas para o iniciar na função, e em relação ao acolher e acompanhar os iniciantes.

A pesquisa mostra que, para os coordenadores pedagógicos iniciantes, a inserção na função costuma ser repletas de angústias, medos e incertezas, mas que, na maioria das vezes, encontraram em seus pares o incentivo para se candidatarem

e a partir de então, descobrirem que a CP é cheia de aprendizados. As coordenadoras relataram que a formação continuada oferecida pela RME possui grande relevância em seu trabalho, todavia, salientaram que, como iniciantes, precisavam de um olhar mais direcionado e de um suporte maior para compreenderem as obrigações e os encargos da função, pois, sentem suas maiores dificuldades nos momentos em que são formadores de professores, professores estes que podem ser mais experientes que eles.

O coordenador pedagógico iniciante enfatizou que, consegue realizar o acolhimento e o acompanhamento com os PIs, porém, isso ocorre de forma intuitiva e instintiva e não como um projeto da escola, eles tentam apresentar aos iniciantes aquilo que eles acreditam ser suas maiores necessidades, deixando-os à vontade para pedir esse auxílio.

As respostas dos coordenadores experientes revelaram que suas inserções na função são bem parecidas com as das coordenadoras iniciantes. Consideram que os professores iniciantes precisam desse direcionamento quando chegam à unidade, entretanto, entenderam que existem certas falhas ao recebê-los. Dessa forma, sugerem à SEMED que unifique a rede, para que todas as unidades possam desenvolver suas ações de forma coesa, sem desconsiderar as especificidades de cada lugar.

As CPEs ainda enfatizaram que os iniciantes, na rede municipal de educação, não é um tema de atenção, principalmente na formação dos coordenadores, e que as formações são extremamente pontuais, o que acaba dificultando o trabalho do CP ao receber o iniciante.

Nas narrativas das professoras iniciantes, apareceram os medos do iniciar docente, uma vez que, nem sempre, foram acolhidas e acompanhadas. As professoras inferiram que os encontros formativos oferecidos para professores iniciantes da SEMED são interessantes e proveitosos, entretanto, acreditam que precisam ser mais ouvidos. Outra adversidade da formação é o fato de estar aberta a todos os professores e não apenas aos iniciantes, o que pode desviar o foco da formação.

Como exposto em todas as narrativas das professoras, sejam elas coordenadoras, sejam docentes atuantes em sala, a indução fundamentada por Wong

(2020) ainda não é contemplada em sua totalidade, como um programa institucionalizado. No entanto, a rede municipal, por meio de sua secretaria de educação, acaba dando os primeiros passos na indução docente, passo esse, dado também pelo projeto Formeduc da Universidade Federal de Rondonópolis. Ambas as iniciativas se estruturam neste perceber as necessidades formativas e trabalhar diretamente com os professores iniciantes.

Finalizo meu texto sem desconsiderar a possível abrangência da temática, ponderando que o apoio ao docente iniciante se amplia nas pesquisas, uma vez que eles são vistos, ouvidos e atendidos em muitas esferas educacionais. Meu anseio como docente é que a RME e o Formeduc sejam as sementes dos programas de indução que virão, e que essas iniciativas não sejam descontinuadas, para que, após a graduação, professores egressos possam encontrar o apoio para permanecerem na educação.

Vislumbro, hoje, o quanto fui afortunada em participar de um grupo de pesquisa que trabalha com os professores iniciantes, pois, desde minha graduação, venho me preparando para os desafios da carreira docente. Foram os estudos e a proximidade com os professores atuantes que me ajudaram em minha constituição como professora iniciante, como coordenadora pedagógica e como mestranda em educação.

Almejo, portanto, voltar à coordenação pedagógica para desenvolver os estudos realizados até aqui, no que diz respeito ao acolhimento, acompanhamento e indução de professores iniciantes. A pesquisa trouxe um novo cenário para a atuação da coordenação pedagógica, ao ouvir as vozes de três segmentos, o coordenador iniciante, o coordenador experiente e o professor iniciante.

Este olhar para minhas colaboradoras, me fez sentir refletida em um espelho, ora professora iniciante- que ainda sou..., ora coordenadora iniciante- que ainda sou..., recebendo e acolhendo professores e agora pesquisadora que atuou juntamente a um grupo de pesquisa, que desenvolveu uma dissertação sobre o tema e que profundamente envolveu-se na escola com a inserção e indução do iniciante. No espelho, vejo meu reflexo, essa outra Jéssica, a nova imagem toma conta de mim. Assim, concluo este trabalho tomada pelos reflexos da pesquisa, ansiosa para colocar em prática as teorias de acolhimento, acompanhamento e indução aos iniciantes.

Cresci... cresci como profissional e anseio colaborar para que os iniciantes tenham, nos coordenadores e na rede de ensino, um início na carreira docente mais tranquilo, sem tantos dilemas e angústias, criando situações em que seus conhecimentos prévios sejam valorizados. Neste espelho, pensando lá atrás, ao escrever minhas memórias, já não me reconheço, hoje outra pessoa aparece neste reflexo, alguém mais madura, mais consciente, mais sensível, outro eu, que se orgulha de sua trajetória e almeja alçar voos mais altos.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.6. n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/108>>. Acesso em: 15 out. 2020.
- Alarcão, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALLIAUD, Andrea. Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el programa de acompañamiento de docentes noveles en su primera inserción laboral de Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 229-242, 2014. Disponível em:< https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782014000100012&script=sci_abstract&lng=es>. Acesso em: 15 out. 2020.
- ALMEIDA, Claudeci de Paula de; CARDOSO, Patrícia Florêncio da Silva; SCUDLER, Valdete Vicente. **A atuação do coordenador pedagógico diante das mudanças no contexto educacional**. Curitiba: Appris, 2018.
- ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 09-20.
- ALVES, Nanci Nonato de Lima. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007b. Disponível em:< <http://nepiec.com.br/Tese%20-%20Nancy%20Nonato%20de%20Lima%20Alves.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2020.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago/dez. 2009. Disponível em: < <https://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 11 maio 2020.
- ARANDAS, Marizete Alcântara de; SILVA, Samara Cavalcanti da. A Coordenação Pedagógica e os saberes docentes: uma análise da prática de duas coordenadoras pedagógicas de duas escolas do agreste meridional. In: VI Colóquio Internacional: Educação e contemporaneidade, 2012, São Cristovão-SE. **Anais...** Sergipe: UFS, 2012.
- BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2020. Disponível em: <

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038/pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Editora Porto, 1994.

BONAFÉ, Elisa Moreira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SILVA; Jeanny Meiry Sombra. O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores. In: PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 35-52.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Os especialistas escolares no trabalho de mentoria: desafios e possibilidades**. 2017. 289 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n.2 de 2015**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n.2 de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, Patrícia Regina Infager Campos; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. O coordenador pedagógico e a formação docente: possíveis caminhos. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 37-55.

CARMO, Leonardo Bezerra do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília. 2018.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro da Silva. Professores em início de carreira: as dificuldades e descobertas do trabalho docente no cotidiano da escola. In: **Anais 38º ANPEd**. São Luís – Maranhão, 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades (Professional induction and the beginning of teaching work: debates and needs). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4149114, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>>. Acesso em: 15 out. 2020.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; FÜRKOTTER, Monica; MENDONÇA, Naira Costa Gomes de; LIMA, Vanda Moreira de Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para formação de professores críticos-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/f8pnb/pdf/di-9788579831065.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2020.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 fls. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; SCHWILLE, Sharon; CARVER, Cindy; YUSKO, Brian. **A conceptual review of literature on new teacher induction**. Michigan State University, NPEAT, 1999. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED449147.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

FRANÇA, Márcia Socorro dos Santos. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso**. 2016. 140 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (Orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 17-31.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

FREITAS, Alexandre Simão de. A questão da experiência na formação profissional dos professores. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação Continuada de Professores**: questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.33-50.

GAIO, Victoria Mottim. **Formação continuada do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Ponta Grossa (1990-2018)**: movimentos, possibilidades e limites. 2018.120 fls. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2018.

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação**: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de ponta grossa. 2019. 223 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2019.

GALINDO, Camila Jose. As necessidades de formação continuada de professores: compreensões necessárias ao campo e às práticas formativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação** v. 7, n. 1.2012. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5366/4299> >. Acesso em: 21 de nov. 2020.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

GARCIA, Marilene; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Formação continuada para coordenadores pedagógicos: E a escola, como fica?. **Educação & Linguagem**, v. 16, n. 1, p. 205-220, 2008. Disponível em:< <HTTPS://WWW.METODISTA.BR/REVISTAS/REVISTAS-IMS/INDEX.PHP/EL/ARTICLE/VIEW/4228/3664>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda R. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. In: ALMEIDA, Laurinda R. de; PLACCO, Vera M.N de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRITO, Adolfo I. González; GARCÉS, Nelson Araneda; GONZÁLES, Joege Hernández; TAPIA, Jorge Lorca. Inducción profesional docente. **Estudios pedagógicos (Valdivia)**, v. 31, n. 1, p. 51-62, 2005. Disponível em:< https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-07052005000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2020.

HERCULANO, Silvia Cristina. **Adentrando os espaços de aprendizagem da coordenação pedagógica: um estudo na perspectiva da psicogenética walloniana**. 2016. 151 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

HOBOLD, Márcia de Souza; GIORDAN, Miriane Zanetti. **Necessidades formativas dos professores iniciantes da rede municipal pública de ensino**. X Reunião Anual ANPEd, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/191-0.pdf>. Acesso em: 13 de fev. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org). **Vida de professores**. 2. Ed. Portugal: Porto, p. 31-61, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2010.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**. 2006, vol.32, n.2, pp.373-383. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a12v32n2.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2020.

KONRATH, Raquel Dilly. **A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários**. 2008. 221 fls. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2015.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia Presidente Prudente, 2011 315 fl.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Elma. Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Super- visão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

LIMA, Emília Freitas de. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Rev. bras. Estud. pedagógicos**. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/337612864>>. Acesso em: 19 dez. 2019.

MACIEL, Maria Delourdes. Autoformação docente: limites e possibilidades. **IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA**, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/563>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

MACEDO, S. R. B. **A contribuição da formação continuada para a atuação dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil de São Bernardo do Campo**. 2014. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2014.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. [e-book]. FRANCO, Maria A. S; CAMPOS, Elisabete F. E. (Orgs.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-47.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. **Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano**. Bogotá, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de educación**, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993. Disponível em: <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e2a014c-16f9-4d42-b891-938f61282062/re3001000488-pdf.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2020.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción em la docência em latinoamerica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 166, p. 1224-1249, out-dez, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742017000401224&script=sci_abstract&tlng=es>. Acesso em: 15 out. 2020.

MAROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado de conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Formação continuada de professores de matemática**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2019.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar**: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. 2015.189 fls. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento

Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Universidade de Taubaté, São Paulo. 2015.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Mariêlda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (Org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 163-178.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: uma análise da produção científica do IV Congresso Internacional Sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência. In: Anais do **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/75-0.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **A formação de professores: práticas pedagógicas e escola**: São Carlos: EdFSCar, 2002.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia**. 332 f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Brasília. Brasília-DF, 2018.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. **REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 37, 2015. Disponível em:<<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

NASCIMENTO, Cláudio OC do. Formação continuada de professores: uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 16, p. 189-209, 2007. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistasmetodista/index.php/EL/article/view/133/143>>. Acesso em: 28 out. 2020.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Portugal, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf> >. Acesso em: 30 de mar. 2020.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em mato grosso: por entre nós e laços**. 2020. 165 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2020.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes**. 2019. 104 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Tatiana Pinheiro de; CRUZ, Giseli Barreto da. Inserção profissional docente no ensino superior. **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 25, p. 1-23, 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047063.pdf>>. Acesso em: 08 de out. 2020.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v.26, n 03, 2010. Disponível em:< <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. **A experiência em formação. Educação**, v. 34, n. 2, 2011. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/8697/6351>> . Acesso em: 08 de out. 2020.

PEREIRA, Rodnei. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 2017.251 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 81-102.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas Públicas. **Cadernos de Pesquisa**. vol. 42, n.147, p.754-771 set./dez.2012a. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>>. Acesso em: 04 de jun. 2020.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. IN: PLACCO, Vera Maria N. de Souza e ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012b. p. 9-20.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições

Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo, nº2, p.227-287,2011. Disponível em: < [http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20\[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O\].pdf](http://www.uece.br/sate/dmdocuments/GPED%20-%20Coordenador%20pedagogico%20[ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O].pdf) >. Acesso em: 04 de jun. 2020.

PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O que é formação? Convite ao debate e à proposição. In: PLACCO, V.M.N.S. e ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** São Paulo: Edições Loyola, 2018, p. 09-16.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. O coordenador pedagógico na escola pública: dilemas, contradições e desafios de um profissional iniciante. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 2, p. 59-78, 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/5718/pdf>>. Acesso em: 21 de nov. 2020.

RODRIGUES, Disnah Barroso. Educação continuada: analisando sentido a partir de terminologias e concepções. **III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2004.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 30, p. 285-300, 2010. Disponível em: < <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2416/2332>>. Acesso em: 28 out. 2020.

RONONÓPOLIS. **Edital n. 001/2015:** Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos da classe professores da educação infantil e do ensino fundamental do quadro de pessoal efetivo da prefeitura municipal de Rondonópolis/Secretaria de Educação. Diário Oficial - DIORONDON n. ° 3542. Rondonópolis/MT, 2015.

RONDONÓPOLIS. **Lei Complementar nº 228**, de 28 de março de 2016. Reestrutura o Plano de cargos, carreiras e vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis - MT. Rondonópolis/MT, 2016.

RONDONÓPOLIS. **Normativa n. 01/2019.** Dispõe sobre critérios e procedimentos para formação de turmas, define o calendário escolar, processo de contagem de pontos e processo de atribuição de classes e/ou aulas dos Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental e do regime/jornada de trabalho do Supervisor Escolar, Assistente de Desenvolvimento Educacional, Técnico Instrumental e Apoio Instrumental I pertencentes ao quadro efetivo e contrato temporário das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino para o ano letivo de 2020, bem como

regulamenta o processo de eleição do coordenador pedagógico e a atribuição dos servidores efetivos em Readaptação de Função e demais providências. Diário Oficial - DIORONDON n. 4584. Rondonópolis/MT, 2019.

RONDONÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Políticas de Formação Continuada**. –Rondonópolis, MT, 2016. Vol. 3, 45 p. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM.

SALLES, Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SILVA AGUIAR, Márcia Angela da; DOURADO, Luiz Fernandes. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/990/pdf>>. Acesso em: 30 out. 2020.

SILVA, Daniella Cristini Fernandes da. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de andradina-SP**. 2017. 164 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. 2017.

SILVA, Jeanny Meiry Sombra; RABELLO, Kátia Martinho; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. As relações nos contextos escolares: as várias faces do jogo coletivo. In: **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.) São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 95-116.

SILVA, Mendes Solange Lemes da. **Práticas formativas em Mato Grosso sob o olhar de professores iniciantes**. 2014. 120 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2014.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000. (Série Estado do Conhecimento). Disponível em:<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000084.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2020.

SOUZA, Dulcinete Rodrigues dos Santos Alves de. **A formação itinerante: experiências e percepções de professores iniciantes do OBEDUC/UFMT**. 2019. 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2019.

SOUZA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia de; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4175116, 2020. Disponível em:

< <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4175> >. Acesso em: 21 de nov. 2020.

SOUZA, Sueli De Oliveira; LORENZZON, Márcia Roza; ROCHA, Simone Albuquerque da. Como vaga-lume... o trabalho de acompanhamento do professor experiente ao professor iniciante. **Educere et Educare**, v. 13, n. 27, p. 10-17648/educare. V.13, n 27, 2018. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/14070>>. Acesso em: 06 de out. 2020.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas**. 2017.167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017.

SOUZA, Rozilene de Moraes. **Professores iniciantes e professores experientes: articulações possíveis para a formação e inserção na docência**. 2015. 153 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2015.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. PETRONI, Ana Paula. DUGNANI, Lilian Aparecida Cruz. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 53 - 72.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TEJEDOR, Francisco Javier. Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. **Revista Investigación Educativa**, v. 08, 2. 16, p. 15-37, 1990. Disponível em: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/95366/1/01_%20Ponencias_RIE_V8_N16_1990.pdf> Acesso em: 30 out. 2020.

UMBELLINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Dores, dilemas e descobertas: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério**.

Momento-Diálogos em Educação, v. 27, n. 1, p. 399-425, 2018. Disponível em:<<https://seer.furg.br/momento/article/view/5119>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. Profesorado. **Revista de Curriculum y Formación del Profesorado**, Sevilha/ES, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009. Disponível em:<<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf> > Acesso em: 15 out. 2020.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Sobre o papel da supervisão educacional/coordenação pedagógica. In: _____. **Coordenação do trabalho pedagógico: de projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004. cap. 4, p.85-117.

VEENMAN, S. **Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research**. Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em:<<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 06 de out. 2020.

WENGZYNSKI, Cristiane Danielle. **A formação continuada e suas contribuições para a docência a partir da percepção das professoras dos anos iniciais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/Pr**. 2013. 138 fls. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando (Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving). **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 4139112, 2020. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139/1078f>>. Acesso em: 06 de out. 2020.