



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



DÁRLEN KARINA GOMES ALCÂNTARA

**COORDENADORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA
DO LESTE-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO E A INDUÇÃO DOCENTE**

Rondonópolis - MT

2025

DÁRLEN KARINA GOMES ALCÂNTARA

**COORDENADORES INICIANTEs NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA
DO LESTE-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO E A INDUÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Linha de Pesquisa Política, Formação e Prática Educativa, da Universidade Federal de Rondonópolis, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Rondonópolis - MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

Alcântara, Dárten Karina Gomes.

COORDENADORES INICIANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE
PRIMAVERA DO LESTE-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO E A INDUÇÃO
DOCENTE [recurso eletrônico] / Dárten Karina Gomes Alcântara. – Dados
eletrônicos (1 arquivo : 120 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Simone Albuquerque da Rocha.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2025.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. coordenadores iniciantes. 3. pesquisa-formação. 4.
memoriais de formação. 5. necessidades formativas. I. Rocha, Simone Albuquerque
da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “COORDENADORES INICIANTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE PRIMAVERA DO LESTE-MT: UM OLHAR PARA A INSERÇÃO E A INDUÇÃO DOCENTE”

AUTORA: MESTRANDA DÁRLEN KARINA GOMES ALCÂNTARA

Dissertação defendida e aprovada em **11** de **ABRIL** de **2025**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA (Presidente da Banca/**ORIENTADORA**)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

2. ROSANA MARIA MARTINS (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

3. LAURIZETE FERRAGUT PASSOS (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC-SP

4. LINDALVA NOVAES GARSKE (Examinador Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

RONDONÓPOLIS, 11/04/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Simone Albuquerque da Rocha, Docente - UFR**, em 22/04/2025, às 19:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosana Maria Martins, Docente - UFR**, em 30/04/2025, às 11:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Laurizete Ferragut Passos, Usuário Externo**, em 05/05/2025, às 18:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0481664** e o código CRC **FD4DF3F2**.

Carinhosamente, dedico este trabalho a Deus,
por ter me permitido chegar até este momento;
e a minha família, que tanto amo e que tanto me
apoiou nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a nosso DEUS, pela grandiosidade em me permitir cursar o mestrado em Educação, o que era um sonho, para mim, se tornou uma realidade. Obrigada, meu pai celestial!

Às minhas filhas, Gabriela e Marcela, que são o meu tesouro, cuja compreensão em relação às ausências da mãe muito contribuíram com essa jornada árdua, realizada entre viagens e dias incansáveis de muitas leituras e escritas.

Ao meu esposo Ágton, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo, por não medir esforços em me ajudar a realizar meu sonho, meu muito obrigada! Foram momentos difíceis, em que, muitas vezes, tive que ficar sozinha e você e as meninas tiveram que se reinventar, o que foi muito grandioso da sua parte.

À minha mãezinha querida Jane, gratidão. A todos os meus familiares que estiveram torcendo por mim, que sempre me ajudaram de forma direta e indireta, meu eterno agradecimento.

À minha sogra, Sineide, que sempre muito gentil, tem torcido por mim em todos os projetos a que eu me proponho, inclusive no mestrado, gratidão.

Agradeço à Secretaria de Educação de Primavera do Leste, que muito contribuiu para que a pesquisa pudesse acontecer; estendo os meus agradecimentos a toda a equipe da Pasta, em especial, à secretária Adriana Tomasoni e às coordenadoras Cleusa, Jucélia, Syler e o coordenador Adriel.

Aos coordenadores pedagógicos participantes da pesquisa, por disponibilizarem seu tempo, participando das reuniões de formação, mesmo cansados, à noite, em períodos de muitas atividades e compromissos. Estavam lá, junto conosco. Só gratidão.

Agradeço à minha orientadora, pelas orientações e pelos muitos momentos de aprendizagem, sempre muito espontânea e verdadeira. Gratidão por tudo, Professora Simone Albuquerque da Rocha, estará sempre em minhas lembranças.

À Professora Rosana Maria Martins, agradeço pelo carinho e por todas as vezes que pedi material de estudo e ela, muito gentilmente, me auxiliou. Muito obrigada!

À Professora Laurizete Ferragut Passos, meus agradecimentos sinceros. Gratidão por acolher este trabalho, fruto de muita pesquisa e leituras intermináveis.

Às professoras Rejane, Edimária e Juliana, pela experiência proporcionada às crianças, e que resultou nos desenhos utilizados como abertura das seções desse trabalho.

Aos meus professores de diferentes disciplinas, Leila, Lindalva, Hugo, Érika e Ademar, que tanto contribuíram com o meu pensar e repensar as minhas práticas enquanto professora e ser humano.

Agradeço aos amigos que fiz no mestrado, em especial, a Soili, que será uma amiga para a vida; muitos momentos de angústias passamos juntas, mas Deus, na sua infinita glória, sempre esteve nos ajudando muito.

Agradeço as minhas incansáveis companheiras e companheiro de viagens para Rondonópolis, Elisangela, Graciela, Kelly e Dominique; com muita força de vontade e companheirismo, conseguimos vencer. Muito obrigada.

Por fim, agradeço a todos os amigos que torceram e torcem pelo meu sucesso!

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (ICHS/UFR), Mato Grosso, e ancorada à linha de pesquisa Política, Formação e Prática Educativa. Aponta como objeto de estudo o trabalho dos coordenadores pedagógicos iniciantes da rede municipal de Educação Infantil do município de Primavera do Leste/Mato Grosso. Está inserida no grupo de pesquisa InvestigaçãO e tem como questão de pesquisa: o que expressam as narrativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes da rede municipal de Primavera do Leste/MT, acerca das práticas de acolhimento, inserção e indução junto a professores iniciantes nas instituições de Educação Infantil? O objetivo foi investigar o que expressam os coordenadores pedagógicos iniciantes no Município de Primavera do Leste, acerca de suas dificuldades e desafios no exercício da função, em relação aos professores em período iniciático na Educação Infantil. A metodologia adotou a pesquisa-formação, que contou com memoriais, os quais foram redigidos a partir de eixos selecionados coletivamente. Associou-se questionário online, *Google Forms*, com questões abertas e fechadas, cujo resultado revelou fragilidades em torno do trabalho do coordenador iniciante na escola, diante das demandas administrativas e institucionais. Acusou, também, a ausência de conhecimento sobre o processo de inserção e de indução na formação de professores e coordenadores. Diante desse fato, foi necessário subsidiá-los quanto a essa temática, porque há intenção de que a escola propicie este tipo de atividade com os professores e coordenadores. Para tanto, foi proposto e desenvolvido, com aquiescência da gestão da Secretaria Municipal de Educação, um projeto de formação continuada com os coordenadores iniciantes, com o uso de narrativas que visava atender às necessidades formativas dos coordenadores iniciantes, ressaltadas nas atividades do projeto. Os resultados evidenciaram que os coordenadores se manifestaram adeptos a escreverem sobre suas dificuldades na função e salientaram a necessidade de formação continuada que os subsidiasse a trabalharem na proposta de indução com professores iniciantes de sua escola. Os memoriais se revelaram na pesquisa, como ótimo instrumento de coleta de dados por meio de narrativas.

Palavras-chave: Formação de professores; coordenadores iniciantes; pesquisa-formação; memoriais de formação; necessidades formativas.

ABSTRACT

This research is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) of the Institute of Human and Social Sciences of the Federal University of Rondonópolis (ICHS/UFR), Mato Grosso, and anchored in the research line Politics, Training and Educational Practice. It points out as its object of study the work of novice pedagogical coordinators of the municipal network of Early Childhood Education in the city of Primavera do Leste/Mato Grosso. It is inserted in the research group InvestigaçãO and has as its research question: what do the narratives of novice pedagogical coordinators of the municipal network of Primavera do Leste/MT express, about the practices of welcoming, insertion and induction with novice teachers in Early Childhood Education institutions? The objective was to investigate what novice pedagogical coordinators in the city of Primavera do Leste express, about their difficulties and challenges in the exercise of their function, in relation to teachers in the initiatory period in Early Childhood Education. The methodology adopted research-training, which included reports, which were written based on collectively selected axes. An online questionnaire, Google Forms, with open and closed questions was associated, the results of which revealed weaknesses in the work of the novice coordinator at the school, in view of the administrative and institutional demands. It also revealed the lack of knowledge about the insertion and induction process in the training of teachers and coordinators. Given this fact, it was necessary to provide them with support on this topic, because there is an intention for the school to provide this type of activity with teachers and coordinators. To this end, with the consent of the management of the Municipal Department of Education, a continuing education project was proposed and developed for beginning coordinators, using narratives that aimed to meet the training needs of beginning coordinators, highlighted in the project activities. The results showed that the coordinators were adept at writing about their difficulties in the role and emphasized the need for continuing education that would support them in working on the induction proposal with beginning teachers at their school. The memorials proved to be an excellent instrument for collecting data through narratives in the research.

Keywords: Teacher training; beginner coordinators; research-training; training memorials; training needs

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Etapas de escolarização da Educação Infantil.....	31
Figura 2 –	Percurso metodológico da pesquisa.....	60
Figura 3 –	Convite para a formação divulgado pela SME/Primavera do Leste	65
Figura 4 –	Criação do grupo de WhatsApp.....	70
Figura 5 –	Mensagens texto para construção dos memoriais de formação.....	70
Figura 6 –	Lista de presença pelo Google Forms.....	71
Figura 7 –	Interações no grupo de WhatsApp.....	79
Figura 8 –	Os três passos das leituras dos Memoriais de Formação conforme o método de Elizeu Clementino Souza.....	88

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	–	Apresentação da proposta de formação.....	67
Fotografia 2	–	Coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, 1º Encontro.....	68
Fotografia 3	–	Apresentação da proposta de formação aos Coordenadores Pedagógicos Iniciais das EMEIs.....	69
Fotografia 4	–	Momento de diálogo com os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil.....	72
Fotografia 5	–	Momento de apresentação das formadoras.....	72
Fotografia 6	–	Conceituando o que é formação.....	76
Fotografia 7	–	Norteando a construção do memorial de formação.....	77
Fotografia 8	–	Momento de diálogo com os coordenadores.....	78
Fotografia 9	–	Interações no chat.....	79
Fotografia 10	–	Encontro com a Profa. Me. Jéssica L. A. da Silva (formadora SEMED/Rondonópolis).....	80
Fotografia 11	–	Encontro de encerramento.....	81
Fotografia 12	–	Grupo de discussão sobre a construção dos memoriais.....	81
Fotografia 13	–	Grupo de discussão sobre o coordenador iniciante.....	82
Fotografia 14	–	Cidade de Primavera do Leste.....	83
Fotografia 15	–	EMEIs de Primavera do Leste.....	84
Fotografia 16	–	Apresentação de participantes da formação na V Jornada Formativa da Secretaria de Educação.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Volume das produções encontradas na BDTD, SciELO e Periódicos da Capes, a considerar quatro descritores (2014-2023).....	47
--	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Produções selecionadas com o descritor “professor iniciante” BDTD – Biblioteca de Digital de Teses e Dissertações, SciELO Periódicos da Capes (2014 a 2023)	48
Quadro 2 – Produções selecionadas com o descritor “coordenador pedagógico iniciante” BDTD, SciELO e Periódicos da Capes (2014 a 2023)	51
Quadro 3 – Produções selecionadas com os descritores “Apoio pedagógico” e “inserção e indução na docência” BDTD, SciELO e Periódicos da Capes (2014 a 2023)	54
Quadro 4 – Pesquisa e levantamento de dados - Questionário com os Coordenadores	62
Quadro 5 – Cronograma de execução da formação “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”	64
Quadro 6 – Eixos temáticos para os coordenadores pedagógicos iniciantes.....	69
Quadro 7 – Registros de como é ofertada a formação continuada para coordenadores iniciantes na Educação Infantil do município de Primavera do Leste.....	86
Quadro 8 – Questão 16: E por fim, quais são as maiores dificuldades encontradas até o momento em que você se deparou na coordenação?	94
Quadro 9 – Eixo 1 - Formação de professor: minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente.....	97
Quadro 10 – Eixo 2 - Início da carreira docente e os desafios como professora e/ou professor iniciante.....	101
Quadro 11 – Eixo 3 - Como descrevo meu desafio ao aceitar ser coordenador/a e as primeiras dificuldades encontradas – O que superei, o que faltou de formação para que eu desenvolvesse melhor minha nova função.....	105
Quadro 12 – Eixo 4 - A participação nos encontros formativos ofertados pelas pesquisadoras trouxe alguma contribuição para a sua prática? Descreva.....	108
Tabela 1 – Os participantes da pesquisa.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica
CEP/CONEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CH	Carga horária
CME	Centro Municipal de Ensino
CP	Coordenador Pedagógico
CPE	Coordenador Pedagógico Experiente
CPI	Coordenador Pedagógico Iniciante
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MT	Mato Grosso
OBEDUC	Observatório da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis
SME	Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis

UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIGRAN	Centro Universitário da Grande Dourados
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
UE	Unidade Educacional
IFMT	Instituto Federal de Mato Grosso

APRESENTAÇÃO

MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE UMA TRAJETÓRIA DE VIDA: DÁRLEN EM NARRATIVA



A educação infantil é um universo de sonhos e inocência, palavras que descrevem as crianças que buscam, no outro, a essência para o compartilhar desses sonhos. O desenho acima reflete esse universo, pois registra as vivências e amizades da pequena artista. Estas diferentes crianças, de mão dadas e com roupas bem coloridas, significam a união, a amizade, a convivência feliz. Procuo conservar esse olhar e, ao me preparar para falar sobre mim, essa colorida ciranda me faz pensar nos diferentes coordenadores que tive na vida, muitos dos quais me ajudaram a crescer como educadora, me acolheram e contribuíram com a minha prática docente.

O desenho que abro essa dissertação é algo muito presente na Educação Infantil. Como professora, os recebo com frequência. Para Peixoto e Aguiar (2021, p. 380) “[...] a criança desenha conforme sua perspectiva de mundo vivido expresso naquele momento histórico”. Dessa forma, os desenhos costumam revelar a percepção que as crianças têm de nós e do mundo que as cerca, sempre permeada por alegria e carinho.

Nesse exercício de narrar a mim mesma, a imagem destas crianças me leva a pensar em todas as professoras que já tive que ser, ora trazer para a prática uma percepção mais lúdica,

pois estava na Educação Infantil, em outro momento, ter uma perspectiva diferente, pois já estava em outro campo de atuação, como as séries iniciais no ensino fundamental.

Todas essas meninas são um pouco de mim; ser professor é isso, é ter que se reinventar sempre, criando muitos universos e registros memoráveis.

Assim como Ostetto (2017, p.17), acredito que “registrar é escrever sobre sua prática, tecer memória da experiência”, nesse sentido, lhes apresento parte de minha história em registros de memórias.

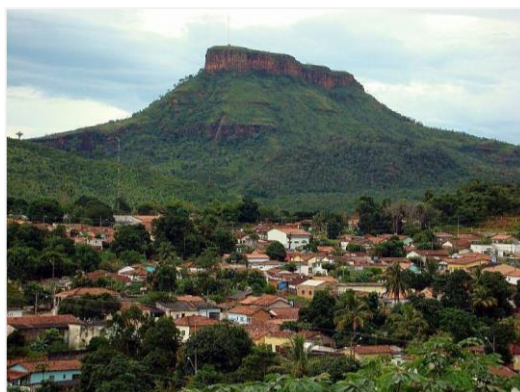
Quem disse que é fácil falar sobre si? Asseguro-lhes que não é tão simples assim. Neste momento, busco referências nas memórias, porém, muitas delas já estão esquecidas, devido à temporalidade. Passeggi (2010a), revela essa angústia ao escrever que:

Expor, para o outro e por escrito, as histórias que contamos sobre nós mesmos e a nós mesmos, em nosso discurso interior, não é tarefa fácil. Criamos em função da finalidade da escrita. É essa finalidade que direciona o narrador a dar forma e sentido ao que antes não tinha. Assume-se o risco de colocar em jogo nessa tarefa a imagem de si para o outro e a imagem de si para si mesmo (Passeggi, 2010a, p. 33).

Assim, mesmo sentindo esse medo interior que nos fala a autora, inicio meu relato, falando, primeiramente, sobre a minha infância, conjugada de experiências e vivências marcantes e profundas. Nasci em 27 de janeiro de 1988, no distrito de Poxoréu, em Aparecida do Leste, Mato Grosso (MT).

Poxoréu é conhecida, popularmente, como a “Cidade do diamante”, devido à sua grande riqueza em minérios de ouro, muito explorado pelos garimpeiros no fim do século XIX, havendo marcas de exploração mesmo no século XX, guardando memórias históricas. Abaixo, temos uma vista da cidade, com o Morro da Mesa ao fundo, um marco turístico da região.

Cidade de Poxoréu



Fonte: Portal Férias (s.d.).¹

¹ Disponível em: <https://www.ferias.tur.br/fotos/4448/poxoreo-mt.html>. Acesso em: 15/03/2025

É uma cidade muito pacata e aconchegante, com pessoas amigas e hospitaleiras, onde tem muitos distritos ao seu redor, como Alto Coité, Jarudore, Paraíso do Leste e, recentemente, Nova Poxoréu, entre outras áreas pertencentes. Nasci em Aparecida do Leste, considerada povoado de Poxoréu, em um lar muito querido e amado. Lembro que, antigamente, as pessoas do interior tinham uma maneira expressiva de se relacionar com o mundo e com as suas crenças de vida. Crescer num lugar assim me fortaleceu como ser humano.

Minha mãe mencionava em relatos corriqueiros, que exatamente durante os quinze minutos do intervalo entre a novela das seis e a novela das sete, no dia 27 de janeiro de 1988, eu vim ao mundo de maneira natural. Naquela época, não se usava o termo *humanizado*, era parto em casa, com a ajuda da parteira. Nesse caso, foi a minha avó Filomena a parteira, que era assim denominada pois, a partir desse momento, ela passa a ser considerada uma pessoa da família, por trazer o bebê ao mundo.

Recordar é viver, como se diz popularmente. Assim, recordarei das minhas peripécias de infância, sobre as quais tanto tenho orgulho em escrever. Venho de uma família de sete irmãos, um deles, por parte somente de pai.

Meus pais, pessoas muito trabalhadoras, tinham um sítio chamado de Três Poderes. Meu pai dizia que era em homenagem aos seus dois irmãos. Morávamos na roça, em uma casa muito simples, com poucos recursos e sem nenhum conforto, contudo, tínhamos uma infância riquíssima de vivências.

Quisera eu que minhas filhas pudessem ter a mesma oportunidade que tive, em ter uma infância tão imaginativa. Minhas panelas eram feitas de barro, e eu mesma as produzia, minha maior diversão era atravessar a pinguela que tinha no córrego, bem próximo de casa. Também havia um pé de ipê amarelo e, quando chegava o outono, era esplêndida sua beleza. Era um dos meus locais preferidos, dentre tantos outros. Minha nossa, como eu era feliz!

Porém, como nem tudo na vida é um mar de rosas, quando tinha cerca de quatro anos de idade, meus pais se separaram e nos mudamos para Aparecida do Leste/MT; saímos da roça para morar na vila, onde meus pais tinham uma casa. Nessa casa, moramos por muito tempo.

Fui matriculada na escola aos oito anos, dando início à minha vida escolar, que constitui muitas memórias e trajetórias de minha vida de aluna e professora. São especiais as recordações dos mestres que tive nesse percurso acadêmico, feito com dedicação e esforço, me levando a uma compreensão epistemológica da vida e, principalmente, da educação em sua essência.

Minhas primeiras experiências estudantis se deram na escola Estadual João Borges Vieira, na primeira série, com a professora Maria Nilta. Foi um ano muito desafiador e cheio de experimentações; devido à minha pouca maturidade, exigência para a aprovação, tive que

repetir o ano. Isso me fez amadurecer enquanto pessoa, marcando profundamente minha trajetória escolar. Naquela época, ficávamos de recuperação no final do ano, e eu, na minha inocência, queria muito passar para a próxima série, afinal, meus amigos todos estavam passando e eu não, então, embora tenha me dedicado ao máximo, a professora Nilta explicou à minha mãe que se me passasse de ano, as dificuldades surgiriam na segunda série, e minha mãe optou para que eu fosse retida na primeira série.

Nossa, como fiquei triste! Cheguei em casa chorando, os meus amigos, no caminho, me atentavam tanto, e o choro foi dobrado! Moral da história: repeti de ano com a minha irmã Daiane, que estava na pré-escola, e, como não reprovava, ela me acompanhou; junto com ela veio meu futuro marido. Sim: meu marido e eu estudamos desde a primeira série juntos, somente na quarta série que ele reprovou, e eu continuei sem reprovações, nessa escola querida, onde, mais tarde, seria professora também. Trago uma fotografia atual da Escola, cercada do verde das árvores, tirada recentemente:

Escola Estadual João Borges Vieira



Fonte: a autora (2024).

Nessa instituição vivi momentos incríveis, com muitas professoras amadas e queridas. Como morávamos em um povoado muito pequeno, o que faz com que todos se conheçam, de certa forma, há uma cumplicidade muito grande entre as famílias e, conseqüentemente, uma comunicação ampla; com isso, as professoras e os professores eram muito rígidos em relação à nossa educação.

Dentre as recordações ali vivenciadas destaco dançar quadrilha no mês de junho, com os colegas e toda a comunidade. Ah, era muito bom! Como os recursos financeiros eram poucos, não comprávamos vestidos para dançar, minha mãe é que decorava os vestidos, saias e blusas para dançarmos. Nessas ocasiões, começavam a aparecer os namoradinhos.

Nessa escola permaneci até completar a oitava série no ano de 2003. Vale lembrar que, nessa época, a organização curricular se dava por série. Todos os alunos que saíam da escola faziam a formatura. Para que isso acontecesse, nos reuníamos e fazíamos festas e mais festas com fins lucrativos, para podermos realizar o tão sonhado baile. Nossa, foi muito lindo nosso baile de formatura!

Em Aparecida do Leste/MT, nesse período, não havia o Ensino Médio, então, precisávamos ir para Poxoréu ou outra localidade para dar continuidade à vida estudantil.

Meus pais tinham uma relação muito amigável com os italianos que ajudavam as pessoas carentes na época, com a operação Mato Grosso. Minha irmã mais velha, Daniela, já tinha ido estudar em General Carneiro/MT, município localizado próximo a Barra do Garças/MT, na Escola Laura Vicuña, administrada por um grupo de italianos, possibilitando educação para as meninas e meninos daquela região mato-grossense.

Em seguida, foi a vez da minha irmã Denise, e depois, eu tive que me mudar para lá para continuar estudando. Confesso que não foi uma experiência muito boa. Em Aparecida eu tinha liberdade, de repente, passei a ter inúmeras restrições, o que me fazia chorar muito, e não consegui me adaptar. Fiquei no internato por um ano; no ano seguinte, passamos a contar com ônibus para levar as crianças para Paraíso do Leste, distrito próximo de Aparecida. Foi nesse povoado que concluí o segundo grau. Cursei o segundo ano na Escola Estadual Argemiro Rodrigues Pimentel, e o terceiro, iniciei em Poxoréu, na Escola Estadual Padre César Albisetti, e concluí o segundo semestre em Paraíso do Leste.

Entre idas e vindas, terminei o meu segundo grau, e, como premiação, fizemos uma viagem para Foz do Iguaçu, no Paraná, e pude conhecer o Paraguai e a Argentina. Foram momentos que me marcaram muito. Logo em seguida, entrei na faculdade de Pedagogia em Primavera do Leste/MT.

Ingressar em uma universidade e ter a oportunidade de ser professora, abriu as portas para o meu enriquecimento pessoal e profissional, contudo, e para todos os efeitos, sabemos que a vida tem seus tropeços e nem tudo é um deleite; para crescermos, é preciso encarar os desafios, e houve muitos deles em meu caminho, o que me levou a querer escrever e a buscar conhecer mais sobre o universo iniciante do professor.

Em 2013, por questões financeiras, me mudei para Aparecida do Leste/MT e foi onde iniciei minha carreira docente como professora, na Escola Estadual João Borges Vieira, trabalhando com turmas multisseriada de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Sinto que me faltava experiência para lidar com as adversidades que a profissão exige, e as pessoas têm um determinado olhar para como os professores iniciantes: por terem acabado

de sair da faculdade, com a mente fresca, acham que o professor chega à sala de aula já sabendo de tudo. Lembro-me que ficava observando os professores compartilharem alguma ideia ou dica que pudesse me ajudar a enfrentar esses primeiros passos na docência.

E assim consegui cumprir minha função naquele ano; fácil não foi, era, muitas vezes, desesperador, me faltava a didática, bem como havia poucas opções de recursos pedagógicos.

No final de 2013, tive minha segunda filha, Marcela, e nesse mesmo período retornei para Primavera do Leste/MT. Nesse período, tinha feito novamente a contagem de pontos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), e fui atuar na Unidocência na escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, em uma turma de 3º ano.

Nessa época havia um programa chamado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tinha como objetivo proporcionar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Dentro dessa concepção, contávamos com a sala de formação, com estudos teóricos e práticos. Confesso que foi, para mim, enquanto profissional, um divisor de águas; a partir dessa formação fui adquirindo habilidades para lidar com o ensino na sala de referência.

Conforme Sousa *et.al* (2020), compreender a necessidade formativa como uma necessidade para o desenvolvimento do professor possibilita a introdução desse na indução profissional, e é dessa forma que começo a me sentir e entender quão importante era estar me aperfeiçoando profissionalmente, naquele momento de minha vida profissional.

Com esta formação adquiri habilidades em observar e identificar práticas pedagógicas que poderiam me auxiliar com determinada criança, a partir de uma avaliação diagnóstica.

Dessa forma, aprimorei o meu trabalho enquanto professora. Na Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana, atuei por três anos, nas turmas de 2º, 3º e 5º anos, experiência que me permitiu crescer enquanto profissional e ser humano. Na fotografia logo a seguir, eu e alguns alunos, em um momento de confraternização.

Escola Estadual Cremilda de Oliveira Viana



Fonte: a autora (2015).

Foram muitos os momentos vividos nesta escola, e que muito contribuíram para o meu desenvolvimento profissional na condição de iniciante. O professor que está no processo iniciático sofre muitos dissabores, sendo um deles a falta de espaço no mercado de trabalho. Parece fácil, mas não é, vivemos cercados de cobranças e à mercê de uma gama de cursinhos, que, se não forem frequentados, nos fazem parecer em descompasso com o que está posto. A contagem de pontos nos remete a isso, e, nessa época, não alcancei o bastante. Ao final de 2015, entrou em vigor uma portaria que estabelecia critérios de escolhas de sala de aula por idade. Eu tinha 27 anos, o que me deixava como uma das últimas na lista, e acabei ficando desempregada.

Na rede municipal de Primavera do Leste ocorre, a cada ano, o processo seletivo simplificado para contratações temporárias de professores para atuarem na Unidocência, ou seja, para que professores pedagogos possam trabalhar desde a Educação Infantil ao ensino Fundamental I, com turmas que vão desde os 1º anos até os 5º anos. A Unidocência se caracteriza como sendo um modelo de ensino em que o professor ou a professora fica responsável por ensinar todas as disciplinas para a turma, o que faz com que este profissional ensine as múltiplas áreas do conhecimento, como português, matemática entre outras; tal modelo é muito comum no Ensino Fundamental.

Particpei desse processo seletivo e fui convocada no início de 2016, e assumi na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Sonho de Criança, no maternal I, turma de dois anos. Foi uma experiência, de início, desafiadora, sentia muita falta da minha rotina no Fundamental. Nessa escola atuei por três anos, nas turmas de maternal I, maternal II e novamente maternal I.

Em 2015, o município realizara um concurso público, e eu havia sido classificada. Somente em 2019 fui convocada, assumi em uma escola do Fundamental chamada Novo Horizonte, nas turmas de 4º e 5º anos, o que foi maravilhoso. Porém, já havia repensado meu percurso enquanto professora e optei por, no final do ano, pedir remoção. Voltei para a EMEI Sonho de Criança, na condição de efetiva, e lá fiquei um ano, no berçário II.

Depois de vinte e dois dias letivos, veio a pandemia da Covid-19, em 11 de abril entramos na quarentena; foi um dos maiores desafios da minha vida, mas não o pior, visto que consegui desenvolver o proposto. Nesse período, as famílias eram essenciais no processo e contribuíram muito.

Na rede municipal temos as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atendem crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras especificidades, e na escola que eu trabalhava havia uma sala dessas, que necessitaria somente de um profissional; com a contagem de pontos, professores ficariam remanescentes, e, por consequência, fiquei remanescente, devido ao pouco tempo de exercício efetivo.

No ano seguinte, ainda em pandemia, atribuí aula na EMEI Jeferson Galbiatti Mira, na turma do maternal II C, onde vivenciei experiências riquíssimas e que contribuíram muito para o meu desenvolvimento profissional.

Neste mesmo ano, com apoio dos meus colegas, me candidatei para a coordenação pedagógica, sendo eleita para o ano subsequente.

Tendo vivido tantas mudanças em ambientes educacionais, me senti motivada a buscar novos estudos sobre o ingresso de professores iniciantes na educação. Passei por ambientes acolhedores, mas, também, por espaços carentes de humanização e acolhimento.

No ano de 2022, o edital de Mestrado em Educação é publicado pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Estando eu na coordenação e no último ano de estágio probatório, surge em mim a vontade de tentar o processo seletivo.

Na verdade, o sonho era grande, contudo, havia em mim uma desconfiança e a sensação de que não conseguiria ser selecionada, porém, o coração, esperançoso, estava certo: passei!

Ingressar no mestrado sempre foi um sonho, um desejo que nasceu quando passei a exercer a função de professora em período iniciático, momento em que ansiava compartilhar a minha experiência de modo a ajudar os jovens colegas que se encontravam na mesma situação que eu de iniciante. Essa vontade começa a se concretizar quando entro na coordenação e me percebo, novamente, na condição de iniciante, dessa vez, como coordenadora. Preparei-me durante um ano, estudando à noite e aos finais de semana, o que foi muito válido, pois aqui estou eu a escrever, na minha dissertação parte de uma trajetória de vida, sonhada, vivida e concretizada.

Penso que o meu papel, enquanto educadora, é o de fazer a diferença dentro da instituição a que pertencço, podendo contribuir com conhecimento e experiências que a função de coordenadora me proporcionou, assim como a de professora tem me proporcionado.

Não busco ser revolucionária, busco, antes, a reflexão e a compreensão de uma prática educativa comprometida com a verdade, a fim de alcançar os objetivos que a minha função exige, para que, a cada nova experiência proposta pela escola, os alunos sejam capazes de pensar e refletir sobre si e sobre o mundo.

Termino este memorial de uma professora sonhadora, que acredita em uma educação libertadora, que acredita que, um dia, ainda verá a devida valorização da docência, e que, no coletivo, se desenvolverá profissionalmente, pois compreendo e defendo, apoiada em Freire (2021, p. 71), que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	25
2 O COORDENADOR INICIANTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS.....	33
2.1 Professor iniciante e coordenador iniciante: crises vivenciadas em jornadas diferentes.....	33
2.2 A inserção na prática docente.....	37
2.3 Indução à docência.....	39
2.4 Necessidades formativas do coordenador pedagógico da Educação Infantil.....	41
2.5 Conhecendo a coordenação pedagógica na Educação Infantil em Primavera do Leste.....	43
3 MAPEANDO ESTUDOS SOBRE PROFESSORES E COORDENADORES INICIANTES.....	46
3.1 Professores iniciantes: as marcas de um período iniciático.....	48
3.2 Coordenador pedagógico iniciante.....	51
3.3 Apoio pedagógico que leve à inserção e indução na docência.....	54
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	59
4.1 A pesquisa-formação: o pesquisador e o participante em um único movimento.....	60
4.2 O questionário online <i>Google Forms</i> : conhecendo o público-alvo da pesquisa.....	62
4.3 O projeto de formação para os coordenadores.....	63
4.3.1 Encontros formativos: “diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de primavera do leste: reflexões sobre inserção e indução” ..	66
4.3.2 1º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – apresentação da proposta de formação	66
4.3.3. 2º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – discutindo sobre inserção	71
4.3.4 3º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – contextualizando memoriais de formação	75
4.3.5. 4º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil	78
4.3.6 5º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil	80
4.4 Memorial de formação.....	82
4.5 O lócus da pesquisa.....	83
4.6 Os participantes da pesquisa.....	84
4.6.1 Critérios que levaram à escolha dos participantes.....	86
4.7 Dos procedimentos usados na análise de dados.....	87
4.7.1 Eixos temáticos para analisar os memoriais e sua construção coletiva	89
5 ANÁLISES DAS NARRATIVAS EM MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	92
5.1 Analisando dados do questionário.....	94
5.2 Memorial de formação: o coletar de memórias.....	96
5.2.1 Eixo 1 – Formação de professor iniciante e de coordenador iniciante.....	96
5.2.2 Eixo 2 – Início da carreira do professor iniciante e de coordenador iniciante.....	101
5.2.3 Eixo 3 – O ingresso na coordenação e o processo de acolhimento ao professor iniciante	105
5.2.4 Eixo 4 – O percurso formativo e as contribuições às práticas pedagógicas.....	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE ANÁLISES E REFLEXÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	115

1 INTRODUÇÃO



Os desenhos presentes neste trabalho são registros de uma experiência significativa realizada no ano de 2022 pelas turmas do Pré II D, E, F da EMEI Jeferson Galbiatti Mira, em comemoração ao dia do Coordenador Pedagógico. Foram feitos pelas crianças para homenagear as coordenadoras. Estando eu na condição de coordenadora iniciante, na ocasião, muito me emocionei com a forma como fui representada.

Este desenho, conforme relato da criança que o criou, demonstra o quanto as colegas e ela própria gostavam das coordenadoras, eu e a minha colega de trabalho, a coordenadora Nágela, sorridentes, lado a lado. São registros que jamais sairão da minha memória, pois marcam uma parte da minha vida de educadora. Pela importância que tiveram em minha constituição como profissional e ser humano, figuram, aqui, como alegre porta de entrada à leitura de cada seção desta dissertação.

Esta pesquisa nasceu do interesse em aprofundar estudos acerca do coordenador pedagógico em período iniciático, pois, estando eu nessa fase de coordenadora pedagógica, orientando professores em início de carreira docente, percebi a necessidade de compreender esse cenário, a fim de apresentar o que se passa em minha trajetória formativa, associando essa passagem aos estudos e investigações junto aos meus pares, coordenadores pedagógicos em Primavera do Leste. Adianto que adotarei a sigla CP para indicar as terminologias de Coordenador(es) Pedagógico(s) ou Coordenadora(s) Pedagógica(s), por assim entender que são termos usados pela rede municipal de Primavera do Leste, assim como nos orientam Placco,

Almeida e Souza (2011). Distingo, ainda, os Coordenadores Pedagógicos Iniciais como CPI e os Experientes, como CPE.

Para subsidiar esses estudos, busquei vários autores referenciais da área, entre eles, destacam-se: Nóvoa (1992), Rousseau (1994), Huberman (1995), Cavaco (1999), Rodrigues (2006), Abrahão (2011), Galindo(2011), Placco, Souza e Almeida (2011, 2016), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014), Ruy (2018), Garbosa (2019), Cruz, Farias e Hobold (2020), Wong (2020), Silvana Silva (2021), Jéssica Silva (2021), Garbosa e Papi (2022), Oliveira e Rocha (2022).

O estudo inicia a partir do mapeamento de produções disponíveis em sites de pesquisas sobre o tema selecionado. Uma gama de leituras e reflexões nortearam a construção gráfica, o que me possibilitou uma maior compreensão teórica do tema.

A investigação revelou situações inéditas, já que a cada novo caminhar o professor se encontra em diferentes contextos, daí a necessidade de compreender e estudar mais a fundo cada fase percorrida do professor e do coordenador iniciante.

Nesse sentido, vale ressaltar o que Placco, Almeida e Souza (2011 p. 17) nos dizem: “o que garante o empoderamento do coordenador pedagógico é ele saber do que está falando”, o que se constitui por meio de conhecimento e de muitas vivências que vão se construindo ao longo da profissão.

Essas vivências se consolidam com o tempo, pois, como afirma Tardif (2014), o tempo leva o profissional à imersão na profissão, trazendo consigo uma trajetória carregada de significados, sendo capaz de se reinventar com novas práticas, e nessa perspectiva, vai constituindo sua identidade pessoal e profissional, se vendo através do espelho, com todos os seus erros e acertos.

Contudo, para o profissional em início de carreira, toda essa temporalidade, no que diz respeito à profissionalização, ainda não foi vivida, muito menos sentida, e exercer a tarefa de coordenar e direcionar os professores pode se tornar desafiador, demandando muita formação e autoformação.

Para tanto, Nóvoa (1992, p. 12) menciona que o diálogo oportuniza o exercício de trocas de saberes: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Isso vai muito ao encontro da proposta desta pesquisa, que pretende propiciar o diálogo e o relacionamento com e entre os professores, posto que a aproximação é um dos pontos principais que reflete diretamente no trabalho do coordenador iniciante.

Ao desenvolver esta pesquisa, entendi que deveria conhecer os coordenadores iniciantes, e, para tanto, busquei diálogos com colegas coordenadores para ter ciência do que eles pensavam e como se compreendiam dentro da coordenação. Em meio a esses diálogos, percebi que era preciso, de início, lançar mão de um questionário em que eles poderiam expor perspectivas, superações e até mesmo as angústias que são inerentes ao cargo de coordenador iniciante.

Sendo assim, formulei o questionário (com questões abertas e fechadas) e entrei em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Primavera do Leste para juntos, disponibilizarmos o *link* de acesso a ele, para que os coordenadores pudessem participar da pesquisa.

Esse diálogo com a equipe da SME ocorreu em maio de 2023, e já em julho o questionário foi disponibilizado no grupo de WhatsApp da Secretaria de Educação, o qual contemplava todos os coordenadores da Educação Infantil.

No período de julho a setembro daquele ano obtive o retorno de todos os coordenadores. Uma vez tabulados os dados, foi constatado que o município não dispunha de formação específica para os coordenadores iniciantes.

Em diálogo com a professora Simone Albuquerque da Rocha, minha orientadora, ficamos apreensivas sobre o que poderíamos fazer diante da constatação da ausência de formação.

Ficaríamos inertes frente a este resultado ou tomaríamos alguma providência no sentido de provocar uma proposta de formação aos coordenadores iniciantes? Como a pesquisa encontrava-se em andamento, decidimos que apresentariamos à Secretaria uma proposta, de modo a contemplar uma formação específica para alavancar a formação de coordenadores iniciantes no município.

Assim, em meados de outubro construímos a proposta, em forma de projeto, intitulada “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”. Em seguida, em parceria com o grupo de pesquisa Investigação/UFR, do qual minha orientadora, juntamente com a professora Rosana Maria Martins, é gestora, apresentamos a proposta para o município. Vale ressaltar que o grupo de pesquisa já vem desenvolvendo muitas investigações nessa vertente com professores iniciantes e experientes, tendo como foco a inserção e a indução docente, o que corroborou para que a formação pudesse ser aceita e compreendida pelos coordenadores.

Embora a formação fosse destinada aos coordenadores iniciantes, os coordenadores experientes solicitaram a participação, o que foi autorizado, uma vez que o iniciante se apoiava

muito no experiente para subsidiar suas ações. Salientamos, entretanto, que para os fins desta pesquisa, o foco para a coleta seria os coordenadores iniciantes.

Como o município tem, em sua programação anual, a Jornada Formativa, buscamos entrar em contato com a equipe da SME o mais cedo possível, para que, de maneira articulada, a formação entrasse na programação da gestão para o ano de 2024, o que seria algo inédito, tendo em vista outras ações de universidades com a SME.

Devido à inserção da orientadora e seu reconhecimento do processo de formação de professores em Primavera do Leste, uma vez que já desenvolveu projetos na rede estadual de ensino, conseguimos a inclusão da formação ofertada pelo projeto ao cronograma pedagógico da SME.

A formação contemplava somente os coordenadores da Educação Infantil, tendo em vista que o público alvo da pesquisa era os coordenadores iniciantes dessa referida etapa.

Desse modo, no dia 02 de fevereiro realizamos, presencialmente, o nosso primeiro encontro, incluindo coordenadores iniciantes e experientes, na sede da SME. Primeiramente, solicitamos aos coordenadores que se apresentassem oralmente, mencionando a sua experiência na Educação Infantil, assim como sua experiência na função.

Em meio às falas, ficou evidente que a maioria dos coordenadores participantes são iniciantes, sendo estes (80%) com menos de dois anos de atuação na função, levando em consideração que o critério para ser considerado iniciante é ter até cinco anos de exercício na função. Já os outros 20% apresentaram uma dada experiência, portanto, interessantes. Dados esses obtido por meio das falas de apresentação dos participantes no primeiro encontro presencial.

Minha própria condição de coordenadora iniciante intensificou em mim a intenção de seguir com a pesquisa. Estando eu na coordenação como iniciante, procurei espelhar-me em coordenadoras que me acompanharam em minha trajetória como professora iniciante e experiente, a fim de me tornar, para os professores, uma coordenadora que os acolhesse e os compreendesse em suas especificidades. Nesse sentido, visava ajudá-los em suas atividades diárias, para que pudessem, de fato, se sentirem acolhidos por mim, e, mais do que isso, que se sentissem livres para chegar até a mim e falar o que pensavam e o que almejavam para determinada situação de dificuldade, organizando reuniões de estudos e partilha de relatos de experiências, para que socializassem seus sucessos e insucessos, pensando e decidindo sobre pautas que contribuíssem com todos.

O acolhimento é parte importante de um processo de gestão, ele aproxima as pessoas, evitando o distanciamento dos professores da equipe gestora. Nessa direção, busquei, no

primeiro dia da formação, ser a mais acolhedora possível, deixando-os à vontade para poderem dialogar conosco, queríamos algo que fosse espontâneo, e assim ocorreu.

Os termos inserção e indução, inseridos no título do projeto de formação, são muito pouco estudados pelos educadores, o que foi sentido no resultado do questionário online, posto que as respostas evidenciaram o desconhecimento dos investigados sobre o que seria o processo de inserção e indução na prática docente, talvez por serem ainda pouco adotados na graduação. Buscamos, portanto, na formação proposta, contemplar a inserção e a indução docente, em consonância com as fragilidades que estavam sendo apontadas no nosso encontro presencial, de maneira a auxiliar esses profissionais em suas funções.

Diante deste cenário, questiona-se: o que expressam as narrativas dos coordenadores pedagógicos iniciantes da rede municipal de Primavera do Leste/MT, acerca das práticas de acolhimento, inserção e indução junto a professores iniciantes nas instituições de Educação Infantil? Como instrumentos da pesquisa-formação, temos o questionário online, o projeto de formação e os memoriais de formação, com foco neste último instrumento, por resultar em narrativas que expressam sentimentos, emoções e memórias de formação dos coordenadores.

Partindo da questão acima, apresento como objetivo geral: investigar o que expressam os coordenadores pedagógicos iniciantes no Município de Primavera do Leste, acerca de suas dificuldades e desafios no exercício da função, em relação aos professores em período iniciático na Educação Infantil. Os objetivos específicos são apresentados a seguir:

- Esboçar o perfil dos coordenadores pedagógicos iniciantes no município de Primavera do Leste, no que tange à formação inicial, tempo de docência e periodicidade na coordenação;
- Analisar o que narram os coordenadores pedagógicos iniciantes sobre como orientam e acompanham os professores iniciantes no exercício da docência;
- Identificar práticas de inserção e indução registradas nas narrativas-memoriais destes profissionais que atuam na Educação Infantil, e se estas não existirem, propor ações para a formação, a fim de que possam iniciar estes processos na rede municipal.

É possível antecipar que a análise dos dados da pesquisa evidenciou que a função dos coordenadores contemplava processos de inserção, contudo, não contemplava a indução docente.

Pesquisas nacionais, como a de Placco, Almeida e Souza (2011), relacionadas ao tema coordenadores iniciantes, destacam questões como a inexistência de formação específica que os prepare para o trabalho pedagógico, a falta de organização pedagógica, algo frequentemente atribuído às demandas internas e externas.

Atrelada a essas problemáticas está a falta de habilidade para lidar com conflitos nas relações com docentes mais experientes, principalmente, em situações de direcionamento e orientação e o silenciamento em torno da formação centrada na escola, assim como a falta de compreensão da importância do processo de indução e da inserção no contexto escolar.

Nesse sentido, para os estudos a respeito, me aproprio de Placco, Souza e Almeida(2011, 2015, 2016), Mollica (2014), e, em Mato Grosso, Oliveira (2020), Jéssica Silva (2021) e de Castro (2021), que trazem, em suas pesquisas, dados locais, estaduais e regionais desse Estado e de Rondonópolis, em particular.

Realizei um levantamento sobre as produções na área pesquisada. As buscas se deram no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em revistas científicas com publicações concernentes ao tema, e também na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que adotei os booleanos “AND” e ou “OR” seguido dos descritores “professor iniciante”, “coordenador pedagógico iniciante”, “apoio pedagógico” e “Inserção e Indução na Docência”, sendo possível conhecer inúmeros trabalhos referentes ao tema.

Devido ao grande número de publicações, se fez necessário fazer um recorte temporal de dez anos, a contar de 2014 a 2023, assim como foram realizadas as leituras de todos os resumos, sendo selecionadas produções que mais se assemelhavam com o objeto desta pesquisa.

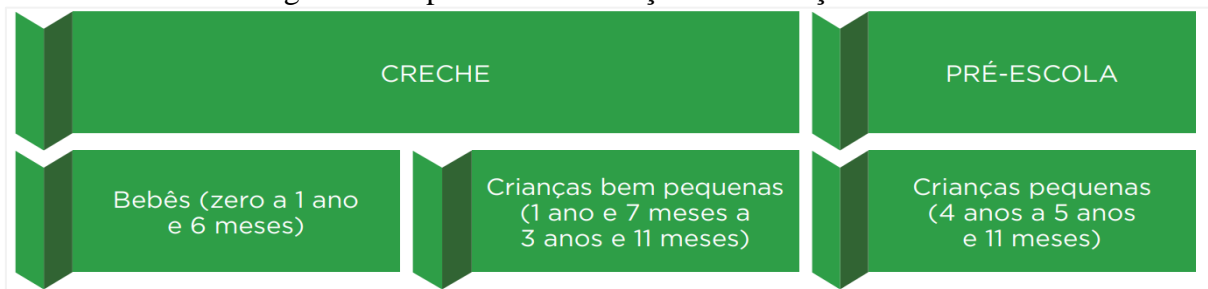
Utilizei como filtros produções brasileiras, com idioma português e temáticas relacionadas à educação, em específico, formação de professor e coordenador iniciante.

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e, portanto, uma fase importante, e está descrita na Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a garantia do desenvolvimento integral de crianças até os 5 (cinco) anos de idade. Exige cuidados especiais na relação interpessoal entre professor, aluno e pais, especialmente, nos aspectos pedagógico e afetivo.

Esta pesquisa abrange todos os vinte e três (23) coordenadores da Educação Infantil do município de Primavera do Leste na formação proposta. O coordenador pedagógico é fundamental para a observância e desenvolvimento desses aspectos, no trabalho com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, atuando como mediador na comunidade escolar, trabalho esse que se revela mais intenso durante o primeiro mês de aula.

E para melhor compreensão, trago a Figura 1, ilustrando a forma como as crianças são organizadas na Educação Infantil: em grupos de faixa etária, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Figura 1- Etapas de escolarização da Educação Infantil



Fonte: Portal do MEC.²

Esta organização apresenta os bebês e as crianças bem pequenas pertencentes à creche, as crianças pequenas, à pré-escola. Esse período inicial é crucial, pois influencia significativamente o processo de inserção e adaptação da criança na sala de aula. Todavia, essa adaptação não é exclusiva para as crianças; ela também se aplica ao professor iniciante. Quando o coordenador se depara com um profissional em seu período inicial, é necessário dedicar ainda mais atenção e estar melhor preparado para orientar e direcionar o jovem docente, para que ele bem desempenhe sua função nessa etapa primordial para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor da criança.

Comecei minha escrita por uma apresentação pessoal, falando de minha trajetória de vida e profissional, quais os caminhos percorridos por mim na condição de professora iniciante e também de uma coordenadora iniciante, passando pelos motivos que me fizeram ter o interesse de pesquisar o coordenador iniciante.

Em sequência, trago um texto estruturado por meio de seções, sendo esta introdução, a primeira delas, na qual foram expostos a questão norteadora da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, os descritores utilizados na pesquisa sobre as produções na área, e, por fim, a metodologia de pesquisa.

A segunda e terceira seções evidenciam as pesquisas nacionais e regionais que discorrem sobre o coordenador iniciante e o mapeamento de estudos com coordenadores iniciantes. Para fundamentar os aspectos da iniciação à docência tomei por base os estudos de Huberman (1995), Rousseau (1994), Marcelo García (1992), Cavaco (1999), Tardif e Raymond (2000), Galindo (2011), Nono (2011) Roldão; Reis; Costa (2012), Vaillant e Marcelo(2012), Alarcão e Roldão (2014), Mollica (2014), Tardif (2014), Sampaio e Stobäus (2015), Ruy (2018) Garbosa (2019), Cruz, Farias e Hobold (2020), Sousa, Rocha, Oliveira, e Franco, (2020), Oliveira (2020), Jéssica da Silva (2021), Castro (2021), Silvana Silva (2021), Amorim-Duque

² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em:10/01/2025

(2022), Marrega (2022), Carvalho e Moura (2023), Silva e Mohn (2024), Lourenço, Gama e Moretti (2024), entre outros.

O percurso e a metodologia de pesquisa encontram-se na seção quarta, em que apresento a pesquisa-formação, o questionário, projeto de formação, memorial de formação, lócus da pesquisa, os participantes, os procedimentos usados na análise de dados e os eixos temáticos. Utilizo-me de estudos de Bogdan e Biklen (1994) e Gil (2002). Por fim, apresento como se deram os encontros de formação, do início ao término, a proposta de sensibilização, as perspectivas e discussões a respeito do tema, o que significou para mim e o que pude perceber refletido nos participantes, por meio de exposições de fotos e demais registros que marcam a etapa da pesquisa. Como fundamentação, apresento Placco, Almeida e Souza (2011; 2012).

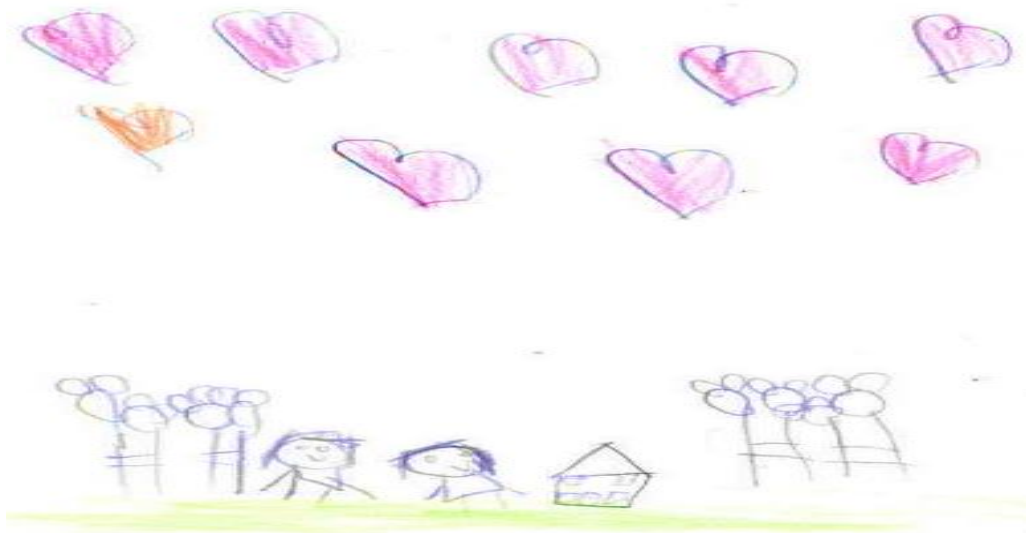
As vozes dos participantes foram registradas e analisadas na quinta seção, em que enuncio em narrativas algumas reflexões sentidas e vivenciadas pelos coordenadores iniciantes, as análises do questionário e a necessidade de fazer uso dos memoriais para a pesquisa, assim como os memoriais dos participantes da pesquisa.

Para cada eixo temático apresento narrativas dos participantes, de modo a situar o leitor acerca das perspectivas exploradas com o uso desse instrumento de pesquisa. Ancoro-me na análise compreensiva-interpretativa de Souza (2004; 2014), como caminho para leituras reflexivas.

Na seção sexta, encerro a escrita desta dissertação, em que reafirmo e discuto o objetivo maior da pesquisa, o que ela significou para mim e discorro sobre os dados e as análises, na intenção de apontar se a questão de pesquisa foi contemplada e se os objetivos foram alcançados. A seguir, vem as referências, onde situo os autores adotados na pesquisa.

Isso posto, convido o leitor a conhecer esta pesquisa, tendo em vista sua relevância social, a conscientização da SME e dos coordenadores pedagógicos sobre a necessidade de refletirem sobre suas práticas de acolhimento, inserção e indução, necessárias dentro das instituições de Educação Infantil de Primavera do Leste, movendo o olhar para si mesmos, no sentido de compreenderem a importância desses processos quando nos referirmos à formação de docentes.

2 O COORDENADOR INICIANTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS



Flores, pessoas, uma casa. Família, amigos, coordenadoras, professoras. Tudo isso está contido neste desenho, conforme fala da própria criança autora. Na percepção infantil, quando eu estava na coordenação, a alegria reinava dentro da escola. A composição criada pela criança reflete as muitas nuances da escola, e me remete aos diferentes contextos que passei na minha profissão de professora e coordenadora. A casa pequenina, ao centro, é feita a construção de mim mesma, num processo contínuo de formação, profundamente importante para o desenvolvimento profissional e pessoal do coordenador pedagógico da Educação Infantil.

2.1 Professor iniciante e coordenador iniciante: crises vivenciadas em jornadas diferentes

O professor iniciante e o coordenador iniciante têm muitas características em comum, ambos enfrentam desafios semelhantes quando ingressam na Educação Infantil, dentre eles, a interação com colegas, a adaptação às crianças, respeitando a fase de desenvolvimento em que se encontram, planejamento, com o propósito de atender e motivar os alunos às aprendizagens, estabelecimento de bom relacionamento com a comunidade escolar.

Tanto o professor iniciante quanto o coordenador iniciante estão em fase de aprendizagem, fase esta crucial para as suas carreiras, em que a inserção e a adaptação são intensas.

O coordenador pedagógico da Educação Infantil necessariamente terá uma adaptação diferenciada, dificuldade, desafio, de suas atividades, que são diferentes das do professor, posto

que é preciso articular a dinâmica entre os professores, alunos e familiares, tendo um olhar minucioso ao corpo docente, de modo a propiciar um ambiente de aprendizagem, fortalecendo, assim, uma oferta de qualidade na Educação Infantil.

Isso posto, é preciso entender quem é o profissional iniciante e como ele se configura dentro da escola.

Para Huberman (1995) e Cavaco (1999) o período iniciático da profissão compreende os três primeiros anos de docência, período este em que o aluno (acadêmico) deixa de ser estudante e se torna professor, sendo comum surgir sentimentos de medo, insegurança e despreparo profissional.

Tardif e Raymond (2000, p. 228), por sua vez, afirmam que o período iniciático poderá se estender até os sete anos, por entender que é um processo longo e que demanda tempo e adaptação de cada profissional docente. Para eles, trata-se de uma fase de estabilizar e de se consolidar na profissão. “A fase de estabilização e de consolidação (do terceiro ao sétimo ano), em que o professor se investe a longo prazo na sua profissão e os outros membros da organização reconhecem que ele é capaz de fazê-lo” (Tardif; Raymond, 2000, p. 228).

Esse processo transitório, de estudante para professor, conforme Vaillant e Marcelo (2012), precisa ser compreendido e acompanhado dentro da escola, para que as marcas de inserção sejam acolhedoras e não levem a possíveis desistências.

Para Silva e Mohn (2024, p. 255), o período de iniciação “é a etapa em que o professor busca conhecer a sua própria situação e definir os comportamentos a serem adotados no exercício da atividade profissional”, nesse processo de inserção, o profissional poderá se deparar com situações ligadas a dificuldades de adaptar-se ao espaço educativo, se compreendendo fora do contexto escolar idealizado na faculdade, muito diferente da realidade vivida, todas essas interfaces pode levar o jovem docente à desistência da sua carreira.

Ao tratar sobre inserção, Cruz, Farias e Hobold (2020) informam que nem sempre este processo de inserção é prazeroso, o que causa muitas incertezas e até a desistência da profissão, de sorte que o período de iniciação é crucial na vida docente. As autoras enfatizam, ainda, que tanto o professor iniciante quanto o principiante, são conceitos articulados com uma só ideia, a do professor em período iniciático, como bem salientam:

Trata-se, portanto, daqueles professores que se encontram recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes, aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 4).

Vaillant e Marcelo (2012) aduzem que o professor iniciante/principiante é aquele que está mergulhado no processo de inserção à docência, nos primeiros anos em que ocorre a passagem da faculdade para o ambiente de trabalho.

Diante da necessidade de conhecer quem é o professor iniciante, temos, em meio às contradições, aquele professor que é ingressante, que Oliveira (2020, p. 28) define como

[...] aquele que se insere em uma rede de ensino, em um nível ou modalidade que pode ser o mesmo ou diverso à experiência anterior acumulada. Partindo dessa assertiva, entendo que o professor ingressante, independentemente do tempo de experiência anterior que possua, quando ingressa em uma modalidade diferente à que tem experiência, torna-se iniciante, pois passa a vivenciar os desafios da nova função ou modalidade (Oliveira, 2020, p. 28).

Na visão de Cruz, Farias e Hobold (2020), ser professor ingressante está associado a profissionais que estão em ingresso nas escolas, e em diferentes redes e esferas de ensino, pública ou privada, superior ou na Educação Básica, e que não estão na condição de estar exercendo os primeiros anos de docência em sua carreira. Nesse prisma, o professor iniciante e ou principiante é um ingressante. Vale enfatizar que, segundo as autoras, “o professor iniciante ou principiante é um ingressante, mas nem todo professor ingressante é um iniciante” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 6).

E esse professor iniciante poderá, em outro momento, ser um ingressante, devido a sua trajetória profissional, sua relação institucional, fatores históricos e, até mesmo, por questões políticas, como ressaltam Silva e Mohn (2024, p. 261), afirmando que a “inserção na carreira docente não está reduzida a um único momento, mas ao processo estabelecido pela condição de trabalho do professor, inclusive na estrutura das relações sociais”.

O teórico Marcelo (1992, 1998) defende a ideia de que não há diferenças entre os professores; para o autor, todos são considerados iniciantes quando assumem uma função, porém, por simpatizar com a definição de Silva e Mohn (2024), tomo como premissa a ideia de que existem diferenças de experiências docentes entre o iniciante e o ingressante e, portanto, precisam ser compreendidas de forma separadas.

Nesse sentido, Silva e Mohn (2024) assim se manifestam:

Na caracterização como professor ingressante numa rede, num nível ou numa modalidade e não iniciante na docência, assume-se que o profissional carrega elementos de experiência e reelaboração da prática docente. 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 (Silva; Mohn, 2024, p. 263).

Diferente do professor ou do coordenador ingressante, que já tem experiência na docência ou na função, o iniciante passará por outros desafios.

Nesse sentido Carvalho e Moura (2023, p. 3) contribuem com a ideia de que é no período iniciático que o professor iniciante irá construir sua identidade profissional, consolidar-se profissionalmente, vivenciar a cultura da sua profissão, alertando que “É necessário, portanto, um cuidado maior com os professores iniciantes, pois o início dessa carreira é marcado por dificuldades em relação à sua formação inicial, que, em algumas vezes, não dá conta de tratar com profundidade sobre a realidade da escola”, o que pode, também, provocar uma desilusão em relação à carreira docente.

Logo, o processo de iniciação, por mais que ocorra em diferentes contextos educacionais, sofre com a falta de acompanhamento no processo de inserção do profissional no contexto escolar.

Direcionar e acompanhar faz parte dos eixos que norteiam o trabalho do coordenador, pois são princípios que estão interligados ao papel do coordenador, que é formador de professores.

Autores como Marcelo (1999), Nono (2011), Vaillant e Marcelo (2012), Tardif (2014), versam no mesmo sentido, quando se trata do período iniciático, durante o qual o professor iniciante pode, no momento de sua inserção, não se sentir seguro e preparado para enfrentar a realidade, apresentar medos e incertezas diante das adversidades, insegurança, falta de confiança em si, marcando seu início por imitação acrítica, em que o profissional, retraído em suas convicções, passa a imitar falas e atitudes de um outro profissional mais experiente.

É fundamental apontar que, de acordo com Placco, Souza e Almeida (2016), as demandas administrativas e disciplinares constituem uma característica extremamente marcada no cotidiano das escolas, podendo gerar, por parte do CP, angústia, apreensão, inquietação, medo, nervosismo, aflição e preocupação, reações compreensíveis mediante a responsabilidade que exige a função.

Afirmam as autoras que, dentre as demandas mais sentidas está a incapacidade de acompanhar o professor e o aluno, o que causa estresse, ansiedade, podendo implicar, também, em desmotivação e, em casos mais extremos, desistência.

Nesse sentido Lourenço, Gama e Moretti (2024) apontam que o/a diretor/a da escola tem um papel fundamental na inserção do coordenador iniciante, no tocante à forma como ele/ela irá acolher, propor possibilidades, sugerir e apresentar novas maneiras de compreender e interpretar a realidade, a fim de transmitir segurança ao coordenador ao se posicionar frente às adversidades.

O/A diretor/a precisa fazer com que o profissional ganhe autonomia, aprenda a delegar mais responsabilidades, incentive a criação e estimule novas experiências, e saiba se posicionar frente aos desafios, e tudo dependerá do acolhimento.

Para as autoras Lourenço, Gama e Moretti (2024, p.181-182), tanto a direção da escola como as redes de ensino desempenham um papel essencial na inserção do coordenador pedagógico, sendo as redes de ensino responsáveis pela “institucionalização do processo de inserção profissional, garantindo um espaço formativo, dialógico e colaborativo alinhado à especificidade do início de carreira”.

Os pesquisadores Sampaio e Stobäus (2015) abordam aspectos bem interessantes, ao salientarem que é preciso pensar a formação de professores em todas as suas faces, desde o momento transitório da faculdade até o seus primeiros anos de iniciante na docência, para que, ao ingressar, ele se sinta mais acolhido e se integre da melhor forma possível ao novo ambiente; ter uma articulação com a escola e apoio pedagógico nesse processo de transição é crucial para o jovem professor que está a ingressar na escola. O esperado é que este apoio venha do CP, e não somente dos seus pares.

Toda essa percepção é comentada por Garbosa (2019), ao mencionar que o CP iniciante, ao se relacionar com a dinâmica da organização do trabalho pedagógico, envolvendo todo o coletivo, muitas vezes, encontra um grande desafio, devido à falta de formação específica que o auxilie em sua atividade diária.

2.2 A inserção na prática docente

Vaillant e Marcelo (2012) esclarecem que a inserção se caracteriza como um momento transitório na vida do professor, em que ele deixa de ser estudante e passa a ser professor na condição de iniciante, período este marcado por muitos desafios e dilemas, como bem esclarecem a seguir:

A inserção profissional no ensino, como vimos comentando, é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizaram a transição de estudante aos docentes. É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, durante os quais os docentes principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 130).

A inserção se configura como sendo a entrada do docente em sala de aula, e a forma como essa inserção se dá acaba por refletir em um profissional mais produtivo, menos inseguro em suas ações.

Essa inserção demanda um acompanhamento de processos de formação continuada e sistemática proposta pela escola, ou política de formação da rede de ensino a vir a constituir-se em indução.

A inserção do iniciante é uma temática muito dialogada em Mollica (2014), Silvana Silva (2021) e Amorim-Duque (2022), de modo a levar o CP a se perceber na sua subjetividade enquanto gestão, refletindo sobre a sua atuação nesse processo de inserção.

Para Silvana Silva (2021) a inserção vai muito além, é preciso conhecer aqueles que diariamente transitam nas instituições e que se deslocam constantemente, estes também são iniciantes e carecem de um olhar diferenciado, visto que

[...] não é somente o professor em início de carreira que necessita de apoio institucional, mas também aqueles que transitam entre os segmentos educacionais e/ou reiniciam em uma nova escola, pois é um momento de encontro com diferentes realidades e demandas que exigem novos conhecimentos e adaptações específicas a cada contexto (Silvana Silva, 2021, p. 64).

A função de coordenador pode ser nova, mesmo já sendo experiente, sendo a atuação ainda inconsistente naquele espaço, o que, para Nóvoa (2022), consiste no silenciamento dos professores experientes em exercício de acompanhar os professores iniciantes, posto que marca, profundamente, o período de inserção, e isso acarreta uma série de contrariedades, inseguranças, medos, e pode até mesmo levar à desistência da profissão, e todas essas angústias podem ser sentidas, mesmo se tratando de um profissional experiente.

Ainda de acordo com Mollica (2014, p. 47), o docente experiente, ao se ver em um novo ambiente, passará por um processo de sobrevivência e de descoberta: “Nessas circunstâncias, o docente experiente torna-se novo em uma função ou realidade, podendo sentir-se inseguro no modo como trata questões do dia a dia, ou apresentar dificuldades ao lidar com a classe e a equipe escolar etc...”.

O processo de inserção à docência se configura como sendo aquele em que o professor terá, pela primeira vez, o contato direto com a escola, a considerar todos os seus segmentos alunos, pais, diretor, professores etc.

Já a indução, como bem salienta Mollica (2014), compreende as ações de apoio, orientação e formação para este novo professor, já em atuação.

Nesse sentido Cruz, Farias e Hobold (2020, p. 6) enfatizam que “a indução refere-se ao processo de acompanhamento do professor iniciante ou principiante durante a sua inserção profissional”. Assim sendo, a inserção é diferente de indução, porém, ambas se complementam no exercício profissional e no processo formativo do professor.

2.3 Indução à docência

O coordenador pedagógico da Educação Infantil tem, entre suas funções, o importante papel de mediador dentro da escola, promovendo laços de cooperação e afetividade entre a gestão e os professores. É um elo entre iniciantes e experientes, a fim de que o processo de inserção e indução possa ocorrer. Para tanto, a compreensão das concepções de inserção e indução é imprescindível.

A preocupação de que profissionais em início de carreira abandonem o ofício fez com que surgissem os primeiros programas de indução, em meados do século XX. Segundo Alarcão e Roldão (2014, p. 112), “desde os anos 80 do século passado se vem sentindo a necessidade de programas formais de indução à profissão docente em vários países”, o que fez com que países, como o Brasil, tivessem interesse em compreender sobre o processo de indução.

Já para Roldão, Reis e Costa (2012, p. 444), a indução “[...] é entendida como uma transição entre a preparação e a prática, ou seja, como um processo de socialização dos professores recém-chegados numa comunidade escolar”, a se considerar todos os atos formativos no decorrer do tempo de professorado.

Afirmam Rocha e Martins (2024, p. 128), que o processo de indução deve atender às necessidades formativas dos professores e coordenadores novos, o que “requer formação continuada, acompanhamento e atendimento ao iniciante por mais de dois anos”.

Nessa perspectiva, Cruz, Farias e Hobold (2025), afirmam:

Pelo exposto, defendemos que a indução docente se constitua como formação baseada em uma concepção emancipatória e comunitária de reflexão, de mutualidade, de partilha e de inovação, por meio da qual professores em inserção se formam em colaboração com os pares, no que muito tem a contribuir a pesquisa-formação enquanto uma estratégia de indução (Cruz; Farias; Hobold, 2025, p. 240).

A indução, como defendida pelas autoras, é uma formação de conquista da autonomia, que requer a colaboração de toda a comunidade escolar, de modo a levar à reflexão pessoal e profissional.

Com o intuito de esclarecer o que é indução e como se estende esse processo na prática, tomarei como pressuposto teórico a definição de Wong (2020), que entende a indução como o processo que exige uma certa descrição detalhada, trazendo especificidades importantes para o desenvolvimento profissional, tendo em vista que, conforme aponta Wong (2020, p. 3)

“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”

Para Oliveira e Rocha (2021, p. 71), “[...] o CP é visto pelo professor como aquele que, grosso modo, estará em constante confronto com a sua forma de atuar, questionando-o e exigindo pronta resposta”. O que leva os professores a se direcionar ao coordenador que tenha mais experiência que ele próprio; o que dará conta dessa fragilidade é a formação coletiva, pessoal e comunitária, de modo a levar à indução docente.

A indução demanda mobilização formativa e um período maior de compreensão e aperfeiçoamento por parte do professor iniciante ou, até mesmo, do experiente, que se concretiza pelas diferentes formações: autoformação, heteroformação e/ou interformação, como bem explicitam Vaillant e Marcelo (2012, p. 30) a seguir:

A *autoformação* é uma formação na qual o indivíduo participa independentemente e tem sob seu controle os objetivos, os processos, os instrumentos e os resultados da própria formação. A *heteroformação* se organiza e se desenvolve “de fora”, por especialista, sem que seja comprometida a personalidade do sujeito que dela participa. Por último, a *interformação* se refere à formação que se produz em contextos de trabalho (Vaillant; Marcelo 2012, p. 30, grifos dos autores).

Os diferentes tipos de formação estão presentes no processo de indução, ligados às mobilizações formativas por ações organizadas e sistematizadas que envolvem os diferentes segmentos da educação – secretarias, universidade, programas de indução que priorizam introduzir significativamente este professor.

Para Cruz, Farias e Hobold (2025, p. 238), a indução, no Brasil, ainda é uma temática que precisa de visibilidade. Segundo as autoras “é uma dificuldade a ausência de uma política educacional de indução docente no Brasil. Torna-se, pois, um desafio trabalhar para que a indução seja um direito e não uma concessão ao professor iniciante”.

Sendo assim, a indução deve ser do professor para com o professor, e o CP será uma figura central mobilizadora para conduzir e incentivar a busca pela atualização e formação profissional.

2.4 Necessidades formativas do coordenador pedagógico da Educação Infantil

A Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, e necessita da compreensão da sua importância para o crescimento e o desenvolvimento infantil; é preciso ter em mente, então, sua representatividade e relevância no contexto educacional.

Primeiramente, é preciso ter clareza da concepção de infância e o que ela representa no crescimento da criança. Para Rousseau (1994, p. 97), a infância é o primeiro momento de contato da criança com o mundo de aprendizagens, seja ela familiar ou escolar, e não pode ser pensada como mais uma etapa de passagem de estágios de aprendizagem, portando “respeitei a infância e não vós apresseis em julgá-la bem ou mal”.

Nesse sentido, ser coordenador da Educação Infantil é um processo em construção e contínuo, significa reconhecer que a sua aprendizagem na função não é estática e que as práticas pedagógicas evoluem junto com as mudanças da sociedade e da comunidade escolar.

Este *continuum* permite ao coordenador pedagógico da Educação Infantil, adaptar-se às novas realidades educacionais que estão presentes cotidianamente, para que este profissional compreenda a dimensão das necessidades formativas, no intento de definir suas práticas pedagógicas.

Sousa *et.al* (2020, p. 3, grifo das autoras), esclarecem que “O termo ‘necessidades formativas’ é polissêmico e não pode ser compreendido sem a ele serem associados estudos sobre análises de necessidades, demandas e desafios”.

Em consonância com as autoras, Galindo (2011, p. 51) sinaliza que, “por ser corriqueira na linguagem cotidiana, a palavra necessidade reveste-se de uma variedade semântica: falha; desejo; expectativa; anseios; limitações”.

Sendo polissêmica e ambígua, deve estar acompanhada de adjetivos que a complementem, sugere Rodrigues (2006, p. 95) que as necessidades formativas podem também ser compreendidas como “necessidades básicas, necessidades autênticas, necessidades sentidas, necessidades normativas”.

Estrela, Madureira e Leite (1999, p. 29) definem necessidade como uma concepção que tem uma multiplicidade de sentidos, pois pode ser compreendida sob a perspectiva de que necessidade tem inúmeras significações e funções, a se considerar o campo da formação; por outro lado, ela parte de “[...] problemas, dificuldades, carências que se revelam no decurso da ação docente”.

Para Galindo (2011, p.51, grifos da autora), a palavra necessidade precisa ser compreendida em toda a sua amplitude, pois é um conceito âncora para a base da formação do

indivíduo, que está relacionada intrinsecamente à sua natureza biológica, psicológica e social. Ainda segundo a autora, “essa concepção sobre necessidades remete à ideia de algo que se faz imprescindível ou condição *sine qua non*, ou seja, indispensável, essencial para a realização e a satisfação em ter condições para se efetivar algo” que, em tese, seria o desejo de mudança.

Assim, as necessidades podem ser entendidas, conforme Galindo (2011, p. 54), como “manifestações objetivas porque são inevitáveis e possuem existência real como também podem ser subjetivas, visto que se trata de manifestações do sujeito, que é único e particular”, intrinsecamente ligadas ao sujeito e suas manifestações internas e externas.

As necessidades ganham relevância, a depender da relação que o sujeito tem com o seu referencial pessoal e profissional, assim como o interesse que estabelece com o seu objetivo, e isso interfere na formação dos professores, o que motiva o coordenador à busca do conhecimento, fator importante nesse processo de construção. Por apresentar diversas possibilidades de compreensão do termo necessidades formativas, dada a sua importância, é possível priorizar, também, os estudos e análises das fragilidades e aperfeiçoamento do docente frente às suas atividades diárias.

O profissional da Educação Infantil, necessariamente, deve ter uma sensibilidade maior em relação à Educação Infantil, que integra os bebês, as crianças pequenas ou bem pequenas, reconhecendo que nela existe um jeito próprio de pensar e compreender o mundo. Assim, os professores e toda a equipe pedagógica deve ter clareza dessa especificidade.

Nesse sentido, cabe ao coordenador intensificar o respeito à infância, com todos os seus direitos e deveres, para que seja compreendida pelo coordenador e vivenciada pela comunidade escolar. As formações terão um papel crucial no desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico iniciante.

O papel do CP, é de extrema relevância, pois este será a pessoa que intermediará todas as ações internas e externas, mediante as adversidades da educação, é ele o interlocutor pedagógico e mediador de todo o processo construtivo-pedagógico da escola, conseqüentemente, precisará estar engajado em todos os papéis sociais da escola, e os seus primeiros anos são valiosos.

Como bem argumenta Garbosa (2019),

[...] consideram-se importantes também os primeiros anos de atuação do docente no âmbito da coordenação pedagógica, por compreender que, assim como a vivência dos professores iniciantes tem suas peculiaridades, o período inicial de atuação do coordenador pedagógico também possui vivências singulares (Garbosa, 2019, p. 13).

Toda a ação educacional deve estar regida por conhecimentos concernentes à profissão de professor, adquiridos por meio de formações e que correspondam à realidade do docente.

Oliveira (2020), Garbosa (2019) e Ruy (2018) apontam, em suas pesquisas, que os iniciantes relataram das formações ofertadas, pois estas não correspondiam às reais necessidades do CP, o que muito corrobora para a necessidade de políticas públicas que vislumbram formações que, de fato, possam auxiliar o professor no seu processo iniciático.

As pesquisas correlatas que serão apresentadas com o tema coordenadores iniciantes evidenciam questões como a inexistência de formação específica que auxilie para o trabalho pedagógico, falta de organização no trabalho pedagógico, demandas internas e externas, ausência de direcionamento nas relações conflituosas com o corpo docente mais experiente e o silenciamento quanto à formação centrada na escola.

Todos estes apontamentos emergem das narrativas dos coordenadores da Educação Infantil no município de Primavera do Leste, bem como as contribuições correlatas salientam que o silenciamento está mais ligado à falta de compreensão quanto ao processo de indução dentro das escolas de Educação Infantil, pelo fato de não dominarem o conceito de indução e de como trabalhá-la - a indução com os profissionais.

2.5 Conhecendo a coordenação pedagógica na Educação Infantil em Primavera do Leste

O coordenador pedagógico da educação que trabalha na Educação Infantil, por razões da própria função, deve ter uma maior sensibilidade em suas ações, afinal, para além de lidar com profissionais da educação, ele atua com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

As suas relações interpessoais com o grupo de profissionais precisam ter a mesma dinâmica e cuidados profissionais como em qualquer outro espaço educacional.

O professor, ao ingressar pela primeira vez na Educação Infantil, precisa ter clareza quanto à concepção de infância e sua importância no contexto infantil, de modo que ele possa, em consonância com as suas percepções de mundo, nortear o seu trabalho pedagógico dentro da escola, respeitando o tempo de aprendizagem de cada criança.

Desse modo, Silvana Silva (2021) esclarece que é de extrema importância um profissional de referência dentro da escola, que acompanhe e oriente estes profissionais:

[...] é importante para o professor que tem sua primeira experiência na educação infantil possuir conhecimentos específicos para atuar neste segmento educacional, ter clareza quanto à concepção de infância que norteia o trabalho pedagógico das escolas e dos diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças, tendo em vista ampliar o conhecimento

delas sobre o mundo físico e sociocultural, ofertando-lhes experiências que lhes possibilitem adquirir conhecimentos e utilizá-los em seu cotidiano (Silvana Silva, 2021, p. 53).

A autora afirma que é indispensável ao profissional que irá ou que já atua na Educação Infantil conhecer e contemplar, em suas práticas pedagógicas, o respeito ao tempo de desenvolvimento de cada criança, que compreenda a importância da concepção do que é infância e como é importante para o desenvolvimento integral da criança, que proporcione experiências significativas que contemplem as diferentes linguagens, fazendo referência ao que lhe parece familiar no seu dia a dia.

Assim como Silvana Silva (2021) aborda a infância no sentido de compreender as suas especificidades, Marrega (2022) discorre sobre a importância de entender a dinâmica da Educação Infantil, pois se trata de uma fase de desenvolvimento infantil que requer sensibilidade nas atitudes e nas falas. Para essa autora,

Por tratar-se de uma fase tão importante do desenvolvimento humano, é fundamental a qualificação profissional para quem atua com crianças de zero a cinco anos, no sentido de conhecer as especificidades de cada faixa etária, as suas características próprias, de maneira que possa contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento (Marrega, 2022, p. 24).

Diante do que fundamenta a literatura sobre Educação Infantil e a frágil compreensão dessa etapa da educação básica por professores e coordenadores, associada ao desconhecimento dos estudos sobre o processo de inserção e formação, eu, junto com minha orientadora e a coordenação geral da SME, decidimos propor um projeto de formação continuada aos coordenadores pedagógicos, cuja coordenação seria da UFR, atendendo às demandas dos CPI da rede municipal de educação.

Tal projeto consistiu em ações e atividades em estudos de referenciais teóricos da Educação Infantil, sobre inserção e indução docente, no sentido de orientar e de estimular as aprendizagens dos coordenadores e dos iniciantes e de suas escolas, sobre como instituir a indução.

Tratou-se de formação sistemática e continuada, que orientava o acompanhamento aos coordenadores iniciantes, no sentido de expandir o processo partilhado na formação da UFR/SME/ESCOLAS, para que se iniciasse a indução neste município, em sua rede de ensino.

Para a realização da formação, os CPs foram convidados a se inserir em encontros formativos, promovidos por mim e em parceria com a SME e a UFR, na pessoa da Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha. Os resultados desse processo foram relatados em narrativas-memoriais de formação, o que se constituíram em material de pesquisa.

Tendo discutido, brevemente, o contexto da Educação Infantil em que se insere o CPI, a próxima seção versará a respeito do que tem sido produzido sobre o tema desta pesquisa, em trabalhos disponibilizados em sites de pesquisa, por meio de um mapeamento.

3 MAPEANDO ESTUDOS SOBRE PROFESSORES E COORDENADORES INICIANTES



Esta seção inicia com corações coloridos flutuando no ar, que representam, para a criança que produziu este desenho, o amor, amor este que dedica à família, aos colegas, à professora e a todos da escola. Posso dizer que este desenho também fala muito de mim, posto que a Educação Infantil é parte da minha vida e integra a minha construção como professora, que se pretende amorosa e compromissada. Nas escolas por onde passei, ora contratada, ora efetiva, deixei parte do meu coração, e, em igual medida, carreguei muito delas comigo, pois as vivências oportunizadas me ajudaram a ver e compreender o universo da educação.

Ademais, tantos corações me lembram de que realizo meu sonho – tornar-me mestra em Educação – ao passo que desenvolvo estudos, leituras e muitos diálogos com os pares, assim como em muitas formações e autoformações que contribuíram para a minha experiência profissional. O diálogo atravessado pela amorosidade é essencial ao coordenador – e também ao professor!

Por essa razão, apresento pesquisas que dialogaram comigo na construção deste trabalho. Para começar, detalho os caminhos percorridos em busca de produções que se assemelham com a temática *coordenação pedagógica*, aqui em discussão. Em seguida, falo do trabalho do coordenador pedagógico iniciante, de modo que dialogo com produções de diferentes regiões do Brasil, com intuito de pluralizar as diversas visões que se produzem sobre a temática por mim aprofundada.

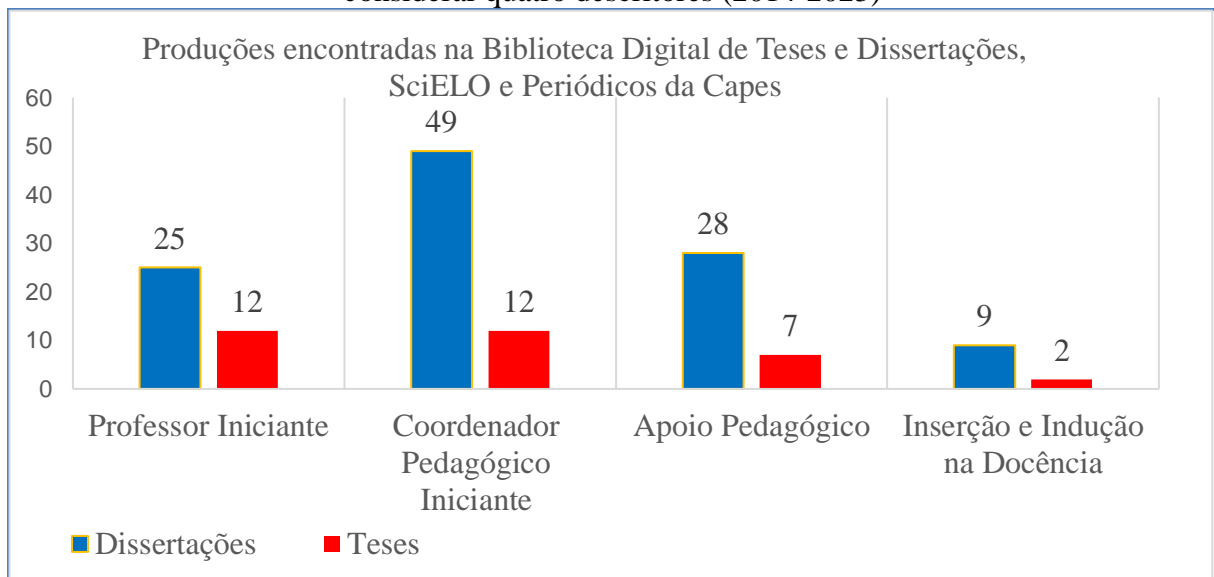
A pesquisa contempla estudos encontrados na BDTD, SciELO e Capes, utilizando os descritores 'professor iniciante', 'coordenador pedagógico iniciante', 'apoio pedagógico' e

'inserção e indução na docência'. Como revelei anteriormente, localizei diversos trabalhos relacionados ao tema e, para reduzir esse volume, estabeleci um recorte temporal de dez anos, abrangendo o período de 2014 a 2023.

Nesse intervalo, realizei a leitura de todos os resumos, selecionando as produções que mais se assemelhavam ao meu objeto de pesquisa.

Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Volume das produções encontradas: BDTD, SciELO e Periódicos da Capes, a considerar quatro descritores (2014-2023)



Fonte: a autora (2024)

O gráfico acima demonstra um grande volume de produções, que passou por um refinamento, resultando em cento e onze (111) dissertações e trinta e três (33) teses, totalizando cento e quarenta e quatro (144) produções encontradas; dessas, somente dez (10) serão estudadas com mais profundidade.

A primeira busca realizada na BDTD, com o descritor “professor iniciante”, resultou em vinte e cinco (25) dissertações e doze (12) teses, retratando em diferentes contextos e dimensões da educação o ser professor iniciante. Com base na pesquisa, foram selecionados três (3) trabalhos que tratavam diretamente sobre o tema proposto, e que serviram de base de conhecimento para integrar a construção desta seção, sendo as dissertações de Silvana Silva (2021), Garbosa (2019) e Ruy (2018).

Com o descritor “coordenador pedagógico iniciante” foram obtidas quarenta e nove (49) dissertações, seguidas de doze (12) teses; foram estudadas mais detidamente três (3) produções,

por entender que as mesmas têm uma certa aproximação com o objeto desta pesquisa: as dissertações de Marrega (2022) e Oliveira (2020) e a tese de Mollica (2014).

Com o descritor “apoio pedagógico”, vinte e oito (28) dissertações e sete (7) teses foram localizadas; entretanto, as produções que se assemelham ao apoio pedagógico do coordenador para com o professor em sala, especificamente, são escassas; neste caso, somente uma publicação foi evidenciada, possível estudar somente uma (1), a dissertação de Lazarini (2022).

E por fim, com o descritor “Inserção e Indução na Docência”, foram encontradas nove (9) dissertações e duas (2) teses. Para estudo, optei pelas dissertações de Clemente (2020), Castro (2021) e Jéssica Silva (2021), que muito dialogam entre si, no que tange ao processo de indução à docência.

3.1 Professores iniciantes: as marcas de um período iniciático

As produções que mais conversam com o objeto de pesquisa desta investigação, que é o trabalho do coordenador pedagógico iniciante tendo como foco o espaço da Educação Infantil, encontradas durante a consulta, serão expostas nesta subseção, a iniciar com o descritor ‘professor iniciante’, como vemos no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - Produções selecionadas com o descritor “professor iniciante” BDTD- – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, SciELO e Periódicos da Capes (2014 a 2023)

Ano	Autor/a	Natureza	Título	Local	Objetivo	Orientador/a
2018	Fabiana Alessandra Fonsaca Ruy	Dissertação	Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) Instituto de Biociências – Rio Claro	Analisar e compreender as experiências vivenciadas pelo professor em início de carreira, no contexto de um grupo de formação de professoras iniciantes da rede pública e particular do interior do Estado de São Paulo, sob minha coordenação.	Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh
2019	Helena Gutoch Garbosa	Dissertação	O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação: dilemas e	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Investigar os dilemas e as dificuldades que permeiam o trabalho do coordenador pedagógico (professor-	Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi

			dificuldades no ensino público estadual de Ponta Grossa		pedagogo) em seus primeiros anos de atuação no contexto do ensino público estadual da cidade de Ponta Grossa.	
2021	Silvana Saraid da Silva	Dissertação	Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	Investigar quais os desafios que os professores iniciantes que atuam com crianças de três a seis anos de idade na Educação Infantil encontram na sua iniciação docente, como também identificar quais são as possibilidades de que dispõem para o enfrentamento destas questões.	Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Fonte: a autora (2024).

Começo por Silvana Silva (2021), com sua dissertação intitulada “Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamento em uma rede municipal de ensino”, tendo como envolvidas na pesquisa quatro (04) professoras iniciantes que atuam na Educação Infantil, com menos de cinco anos de carreira.

A própria pesquisadora é uma profissional atuante na Educação Infantil, e demonstra uma certa aproximação com o tema, por compreender como se direciona a educação infantil, deixando transparecer, na pesquisa, uma realidade mais abrangente e realista.

A pesquisa se deu por meio de coleta de dados, com grupo de formação, e usa a análise de prosa para analisar os dados, tendo como resultados obtidos uma formação continuada inicial incoerente com as necessidades das práticas vivenciadas pelas professoras iniciantes, além de descontentamento com as condições de trabalho, o que faz com que as professoras iniciantes busquem estar em uma corrente de colaboração com os seus pares, como uma das principais estratégias para a realização das atividades pertinentes à função de professor.

Para essa autora, o contexto educacional em que o profissional está inserido reflete nos dilemas encontrados, e isso contribui no seu desempenho e adaptação, o que muito corrobora com a pesquisa de Ruy (2018), como veremos a seguir.

Para contribuir com a temática em discussão, trago a dissertação de Ruy (2018), que, na sua escrita intitulada “Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas,

revelações da constituição do professor”, pesquisa um grupo de cinco (05) professoras em período iniciático.

A pesquisa principiou pela proposta de estudos formativos, em que o grupo, mensalmente, se encontrava para diálogos, estudos e trocas de experiência. Vale ressaltar que a pesquisadora tinha certa familiaridade em gerir formações, pois se configurava, em sua prática, uma profissional formadora.

A autora adotou como metodologia de pesquisa as narrativas de experiências vividas, em que as professoras relataram suas angústias e incertezas, o que muito se assemelhou aos trabalhos de Silvana Silva (2021) e Garbosa (2019), ao retratar os dilemas enfrentados no processo de inserção do professor iniciante no contexto escolar.

Nesse sentido, Ruy, já em 2018, enfatizava:

Ao iniciar na escola, o professor não compreende o movimento do dia a dia neste contexto, e tampouco domina o exercício de ser professor, que vai constituindo-se como profissional ao longo de sua carreira, aprendendo a partir do fazer docente e das relações que estabelece com a equipe gestora, com os professores, monitores, alunos e famílias (Ruy, 2018, p. 13).

Conforme Ruy (2018), por meio das narrativas compreende-se que as professoras sofrem por falta de acompanhamento, formação continuada que não condizia com as suas reais necessidades formativas, falta de apoio pedagógico, o que as levou a se unir e trocar experiências entre os pares mais próximos.

Garbosa (2019) também fez sua pesquisa com profissionais iniciantes, entretanto a autora abordou o coordenador iniciante e se utiliza de uma pesquisa de natureza qualitativa, conduzindo estudos de casos, em que teve como participantes onze (11) coordenadores pedagógicos em período iniciático, com até cinco anos de experiência na docência, adotando, ainda, estudos bibliográficos. Os dados foram coletados em entrevistas semiestruturadas e de caderno de registros livres, de modo a organizá-los por categorias de análise, de acordo com o que se observa com maior número de frequência, tendo finalizado sua dissertação por meio da análise de conteúdo.

A sua pesquisa evidenciou as dificuldades dos coordenadores em se organizarem diante das demandas de planejamento e organização do trabalho pedagógico, assim como apresentam entraves em direcionar as relações conflituosas com a comunidade escolar como um todo.

3.2 Coordenador pedagógico iniciante

Ao assumir a coordenação pedagógica, espera-se que o professor já tenha tido a oportunidade de experienciar a vivência de sala de aula e construído uma base sólida de conhecimentos na docência e, por conseguinte, supõe-se que ele não é uma figura culturalmente desconhecida dentro do contexto escolar.

Nessa direção, não deve compreender a coordenação como algo separado das suas habilidades profissionais, pois um dia já conviveu, foi direcionado e orientado por um CP. Garbosa e Papi (2022, p. 4) contribuem, ao mencionarem que é preciso “[...] considerar que sua atuação não se dá a partir de um vazio, mas sim da experiência que ele tem como docente”.

Nessa ótica, dialogo com Mollica (2014), Oliveira (2020) e Marrega (2022), que abordam o coordenador pedagógico iniciante, ressaltando a necessidade de compreender a sua função dentro da instituição e sua representatividade dentro da escola.

Sendo assim, apresento em seguida as produções referentes ao descritor “coordenador pedagógico iniciante”, no Quadro 2:

Quadro 2 - Produções selecionadas com o descritor “coordenador pedagógico iniciante”
BDTD, SciELO e Periódicos da Capes (2014 a 2023)

Ano	Autor/a	Natureza	Título	Local	Objetivo	Orientador/a
2014	Andrea Jamil Mollica	Tese	O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP	Analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino.	Profa. Dra. Laurinda Ramalho de Almeida
2020	Andreia Cristina de Oliveira	Dissertação	Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços.	Universidade Federal de Mato Grosso (campus Rondonópolis)	Investigar o professor iniciante na função de coordenador pedagógico nas redes públicas de ensino na cidade de Rondonópolis.	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha
2022	Aline Cristina da Silva Marrega	Dissertação	O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da	Universidade Federal de São Carlos	A atuação do coordenador de forma mais próxima com relação ao acompanhamento do professor iniciante.	Profa. Dra. Dijnane Vedovatto

			educação infantil.			
--	--	--	--------------------	--	--	--

Fonte: a autora (2024).

Em “O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil”, Marrega (2022, p. 20) teve como objetivo evidenciar a formação para professores coordenadores como um mecanismo de orientação, a fim de promover, de fato, a inserção de professores iniciantes.

A autora enfatiza que o CP tem um papel fundamental no processo de inserção do professor iniciante, sendo que a este articulador cabe, conforme ela, “organizar espaços formativos, de trocas de experiências de orientações, de mediação e incentivo, favorecendo um ambiente acolhedor e rico em aprendizagem para o professor iniciante” (Marrega, 2022, p. 20).

Com uma pesquisa de natureza qualitativa, com características exploratória e descritiva, a pesquisadora realizou uma análise documental e adotou questionários com questões abertas e fechadas, objetivando identificar como os professores da Educação Infantil são inseridos em processos formativos que promovem a inserção profissional, com vista a entender as ações do CP, ao promover tal inserção.

No entendimento de Marrega (2022, p. 26), “[...] a inserção profissional, apoiada e acompanhada pelo professor coordenador, caracteriza-se como fundamental para que o professor iniciante possa desempenhar bem o seu trabalho junto às crianças pequenas da Educação Infantil”.

Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que as CPs reconhecem sua responsabilidade enquanto formadoras, chegam à clareza da inexistência de inserção, falta de orientação que promova a inserção, escassez de ações que ajudem o professor iniciante a se inserir no contexto educacional, o que leva a desistências, e, por fim, à necessidade de formações para o CP.

A dissertação de Oliveira (2020), intitulada “Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços”, está fundamentada em Placco, Souza e Almeida, para evidenciar as percepções que se tem sobre a coordenação pedagógica e a sua representatividade dentro do contexto escolar.

A autora discorre sobre os professores iniciantes na função de CP, no município de Rondonópolis, tendo desenvolvido uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando-se de entrevistas narrativas, análises documentais, questionários, observação de momentos formativos, com a colaboração de cinco (05) participantes, que atuavam na condição de iniciantes exercendo a função de coordenador.

Oliveira (2020) descortinou, em sua pesquisa, em nível de estado de Mato Grosso e do município de Rondonópolis, que um dos grandes desafios dos coordenadores iniciantes está em operacionalizar as demandas institucionais e as advindas da rede de ensino, corresponder com a burocracia que envolve a sua função, assim como a organização da coletividade. Indicou, ainda, um grande anseio dos CPs iniciantes, e o fato de a formação continuada não atender às suas necessidades formativas.

Um dado muito relevante e que vai ao encontro desta pesquisa, é o fato de Oliveira (2020) ter feito uma busca no *site* da SciELO, sobre coordenador pedagógico iniciante, sem obter qualquer dado, o que se assemelha aos dados obtidos por mim, quando foi iniciada a pesquisa sob a ótica dessa temática e nenhum tema foi encontrado, isso em 2024, o que demonstra que, anos depois, ainda há poucos escritos sobre o CP iniciante.

Mollica (2014), na sua tese intitulada “O professor especialista iniciante: contribuições do Coordenador Pedagógico para o seu trabalho”, teve como objetivo analisar quais possíveis ações o coordenador pedagógico pode desenvolver para auxiliar o docente especialista iniciante no seu processo de inserção em um contexto de trabalho novo, de modo que possa executar suas atividades pedagógicas, visando o seu desenvolvimento pessoal e de ensino.

A autora conduziu uma pesquisa de abordagem qualitativa, e buscou, por meio de entrevistas semiestruturadas, retratar a realidade percebida de três (03) docentes iniciantes e de dois (02) CPs, descrevendo todas as percepções e sensações desses profissionais participantes desse processo investigativo.

Sua pesquisa trouxe à tona a necessidade de novas ações e de um olhar mais aprofundado quanto às características que cercam o docente especialista no início da carreira, a fim de apoiá-lo nessa nova etapa, haja vista que os resultados apontaram que o docente iniciante se sente confuso, inseguro, com muitas dúvidas acerca de sua profissão e dificuldade em se integrar com os seus pares.

Mollica (2014) chamou a atenção para a falta de pesquisas e demonstrou a sua preocupação quanto à carência de estudos sobre professores iniciantes, apresentando dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tendo como referência o Grupo de Trabalho (GT08), que discorria sobre a temática Formação de Professor, em que observou um número muito pequeno de apresentações de trabalhos e pôsteres nos últimos eventos.

3.3 Apoio pedagógico que leve à inserção e indução na docência

O processo de inserção e de indução pode se apresentar como um desafio para qualquer profissional que se propõe à carreira docente, o que muda é a concepção com que ela é vista, e isso é uma construção que está intrinsecamente ligada à subjetividade do indivíduo. “A inserção, como a própria palavra sugere, trata-se do ato de ser inserido na docência” (Jéssica Silva, 2021, p. 13). Sendo assim, o apoio pedagógico se mostra primordial para que o processo se dê da melhor forma possível.

Nesse sentido, elenquei, no Quadro 3, as produções que discorrem sobre o apoio pedagógico, a inserção e indução à docência.

Quadro 3 - Produções selecionadas com os descritores “Apoio pedagógico” e “inserção e indução na docência” BDTD, SciELO e Periódicos da Capes (2014 a 2023)

Ano	Autor/a	Natureza	Título	Local	Objetivo	Orientador/a
2020	Adriana dos Reis Clemente.	Dissertação	Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas.	Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário Rondonópolis	Compreender o processo de indução à docência, proveniente de iniciativas das redes de ensino (Estadual e Municipal), em atendimento às reais necessidades do professor iniciante, em sua inserção profissional e os desdobramentos dessas ações formativas.	Profa. Dra. Rosana Maria Martins
2021	Jéssica Lorryne Ananias da Silva	Dissertação	Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho.	Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário Rondonópolis	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.	Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha.
2021	Júlia Alessandra Machado De Castro	Dissertação	Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica	Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário Rondonópolis	Analisar os reflexos da formação continuada ofertada pela SEMED, Rondonópolis, à ação formadora do professor iniciante em exercício da	Profa. Dra. Rosana Maria Martins

					coordenação pedagógica, a fim de favorecer a constituição dos saberes e dos caminhos formativos centrados na/da escola	
2022	Kelly Cristina Teixeira Lazarini	Dissertação	Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras: contribuições da pesquisa formação.	Lavras – Minas Gerais	Investigar as contribuições de uma iniciativa de pesquisa-formação para o repensar das práticas formadoras no contexto da escola de um grupo de supervisores.	Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Fonte: a autora (2024).

Farei uma breve análise dessas produções, que discorrem sobre a inserção e indução, a iniciar pela dissertação de Clemente (2020), intitulada “Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas”, em que ela faz uso de uma metodologia de natureza qualitativa que adota a pesquisa (auto)biográfica, as narrativas e entrevistas autobiográficas, pois a própria pesquisadora mergulhou como participante do processo investigatório.

A pesquisa ocorreu com dez (10) participantes, sendo estes atuantes nas redes Municipal e Estadual, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, e muitos desafios encontrados pelos iniciantes foram evidenciados.

Nesse sentido, a autora menciona:

No resultado da análise dos dados, evidenciou-se dilemas, expectativas e desafios do início da carreira docente, tais como lidar com lançamento de dados no sistema, administrar o tempo das atividades, entre outros, bem como a importância do acompanhamento pela equipe gestora e/ou professor experiente ao professor iniciante nos primeiros contatos com a realidade escolar, o que aproxima essa pesquisa a outras tantas que focam a inserção profissional (Clemente, 2020, p. 7).

De acordo com essa autora, “É importante esclarecer que a indução à docência se refere a uma fase de aprender o ofício de ensinar, onde dúvidas, inseguranças, ansiedade sobre o ingresso prático, construir e viver em espaços nem sempre de boa vizinhança” (Clemente, 2020, p.14).

A indução, ainda conforme a autora, é vista como um “processo formativo”, que demanda uma integração organizada por toda a equipe escolar, de maneira a fazer com que os

novos professores possam se formar, progredir na carreira, atuando em parceria, com o apoio da equipe, levando a uma aprendizagem contínua e progressiva no decorrer da carreira.

Assim como Clemente (2020) realizou a sua pesquisa em Rondonópolis, Jéssica Silva (2021) também desenvolveu, neste mesmo município, a sua dissertação, intitulada “Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho” com vista à inserção na docência, tendo como público-alvo os coordenadores iniciantes e experientes da rede pública.

Dessa maneira, a autora disserta sobre o seu processo de inserção enquanto professora e suas inquietações na função de coordenadora iniciante, de modo que busca se aproximar e se olhar enquanto participante do processo de inserção dentro da escola, trazendo para como foco experiências e percepções que desnudam como foi a sua inserção na educação.

A autora fez uso de uma metodologia de natureza qualitativa, tendo como participantes da pesquisa dois (02) coordenadores pedagógicos iniciantes, dois (02) coordenadores experientes e dois (02) professores iniciantes que, naquele momento, atuavam na rede municipal de Rondonópolis, Mato Grosso; os dados foram coletados a partir de entrevistas reflexivas e análise documental, tendo como resultado de pesquisa as ações de acolhimento e acompanhamento que são direcionadas aos professores iniciantes da rede, e que são oriundas de autoformação e ou de intervenções pontuais.

Jéssica Silva (2021) evidencia que o município não tem um programa de indução à docência, porém, há um movimento para que possa se institucionalizar na rede, e que os coordenadores necessitavam ações formativas que abrangessem acolhimento, acompanhamento e indução dos professores iniciantes da rede municipal.

Castro (2021), em sua pesquisa denominada “Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica”, adotou uma abordagem qualitativa, tendo nos Memoriais e nas Cartas pedagógicas, mecanismo para a coleta de dados, sendo estes obtidos via correios eletrônicos.

A pesquisa fez uso da análise compreensiva-interpretativa dos dados coletados, aproximando-se o máximo possível da realidade escrita das três (03) professoras iniciantes participantes da pesquisa, no exercício da coordenação pedagógica no município de Rondonópolis, no período em que a pesquisa intercorria.

A autora desenvolveu o processo de coleta de dados com as cartas pedagógicas, fazendo um breve histórico sobre elas, tendo os eixos temáticos descritos por ela no transcorrer da pesquisa, como subsídio para a construção das narrativas.

A pesquisa de Castro (2021) aponta, em narrativas, que as professoras sofrem muito no processo de inserção quando do início do exercício da coordenação pedagógica, por falta de formação, o que, frequentemente, causa medo, insegurança, incertezas. Sobressai a falta de formação específica para os coordenadores iniciantes e o silenciamento desses no tocante à formação centrada na escola, o que deixa transparecer a necessidade de estudos formativos que auxiliem estes profissionais, esclarecendo-os da sua importância dentro da escola.

A pesquisa com o descritor “apoio pedagógico”, localizou poucas produções que retratam estritamente como é orientado ou como é direcionado o apoio pedagógico a professores iniciantes por parte do CP. Entre elas, a dissertação de Lazarini (2022) expressa essa temática, trazendo, como metodologia de pesquisa, uma abordagem de natureza qualitativa com foco em uma pesquisa-formação.

Com o título “Diálogos e (re)construções de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras: contribuições da pesquisa formação”, a pesquisa dessa autora contou com treze (13) participantes da rede municipal de Educação de Lavras, Minas Gerais, que participaram de encontros formativos online, vivenciando muitas aprendizagens e refletindo sobre as suas práticas, e de que modo isso pode ajudar no apoio pedagógico na escola.

Como resultado, Lazarini (2022) enfatiza que o grupo percebeu a necessidade de revisitar suas práticas, compreendê-las em meio a acertos e erros, no intuito de aprimorá-las, ressignificando a importância de sua atuação frente à coordenação, contudo, os participantes reconheceram que as mudanças advindas dessas reflexões demandam tempo e paciência, até mesmo por motivos de resistência dos pares, deixando claro que se faz necessário o envolvimento de todo o coletivo da escola, e que as reuniões pedagógicas se tornem, também, um espaço de formação.

As pesquisas correlatas que conhecemos nesse momento contribuíram para que possamos ter compreensão da dimensão que é o trabalho do coordenador pedagógico, e de como ele pode ser compreendido em diferentes regiões do Brasil.

Os coordenadores pedagógicos iniciantes de Primavera do Leste/MT demonstraram uma preocupação com o seu trabalho dentro das escolas, de modo profundo, ao narrarem sobre si de como se compreendem dentro da função, articulando a sua pouca experiência com medo, insegurança e angústias que os acompanham.

Há uma negação para a formação do iniciante, visto que, os resultados do questionário evidenciam tal propositura, e a busca junto à secretaria para sensibilizar a trazer formações específicas para este público-alvo denota, o quão importante e relevante foi a pesquisa desenvolvida por mim e entre parcerias nesse município.

Uma vez analisados esses trabalhos, cuja leitura ajudou a lançar luz sobre o tema coordenadores iniciantes, de modo que se pode fazer um prévio conhecimento sobre as pesquisas nacionais e que muito se assemelham aos dados coletados desta pesquisa. Passo à seção subsequente, que descreve o percurso metodológico por mim desenvolvido na pesquisa.

4 PERCURSO METODOLÓGICO



A Branca de Neve sou eu! Sim, a criança que criou este desenho me representou como a personagem, junto de animais coloridos, após a contação de histórias, atividade prazerosa que faz parte da rotina da Educação Infantil no município de Primavera do Leste, assim como as brincadeiras no parque, que fazem com que os pequenos se sintam acolhidos, felizes e seguros na escola. A contação de histórias desperta e estimula a imaginação e concorre para a autonomia e pensamento livre da criança, o que defendo, sempre, como professora e coordenadora.

Ser assim representada, com todas as suas peripécias e lindezas, fortalece a minha vocação ontológica, em que reafirmo em mim a prática da amorosidade.

Na metodologia, adotei a pesquisa-formação como método de pesquisa, pois propicia integrar os participantes e o pesquisador em uma só perspectiva, neste caso, a de refletir sobre as práticas pedagógicas do CPI dentro do ambiente escolar, tendo em vista o seu trabalho frente aos professores iniciantes.

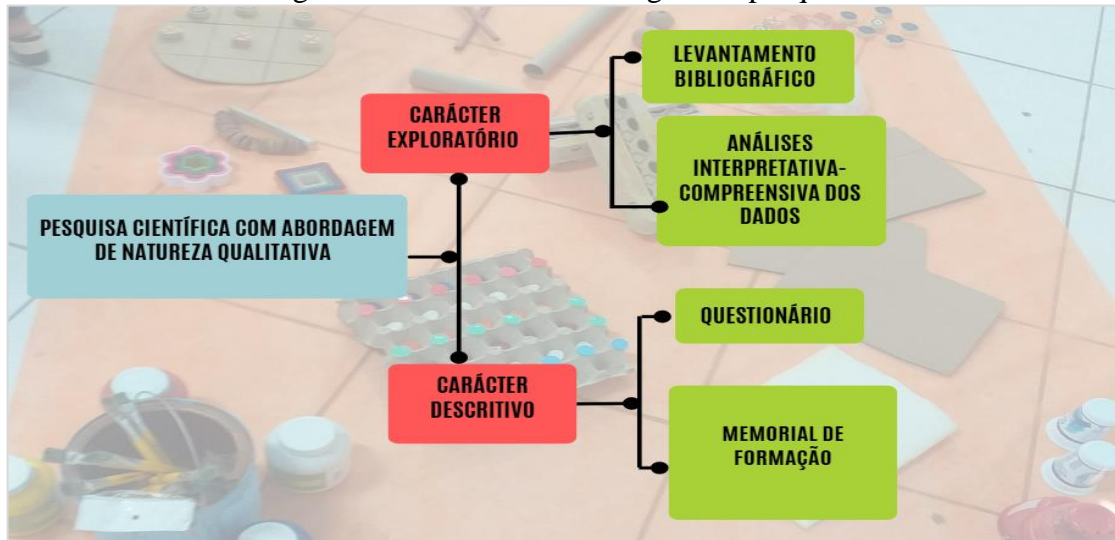
A pesquisa-formação nos orienta e, portanto, nos ensina a caminhar. Posso dizer, ainda com relação ao desenho que abre esta seção, que o caminhar da minha pesquisa me proporcionou ousar voos elevados, assim como os pássaros que atravessam o céu.

Meu percurso metodológico esteve vinculado a um Projeto de Pesquisa maior, intitulado “Professores iniciantes e professores experientes em Mato Grosso e seu desenvolvimento profissional II”, submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CONEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob o nº 5.982.276.

A pesquisa adotou a abordagem de natureza qualitativa, em diálogo com vários autores, entre eles Biklen (1994) e Gil (2002), sendo, também, exploratória e descritiva, tendo em vista

a necessidade de compreender e descrever um fenômeno específico, em um contexto que aproxima o sujeito e o objeto a ser investigado. A seguir, um esquema que sintetiza o percurso da pesquisa:

Figura 2 – Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: a autora (2024)

A abordagem exploratória implica em buscar uma compreensão mais aprofundada do objeto de pesquisa, a fim de que o pesquisador se familiarize com o problema em questão, visando aprimorar conceitos inovadores ou até mesmo realizar novas descobertas.

Seu caráter descritivo se deve ao fato de ser realizada com um determinado grupo de coordenadores iniciantes, pertencentes somente à Educação Infantil, na tentativa de evidenciar a forma de pensar desse grupo, no que se refere às dificuldades e desafios enfrentados no exercício da função.

Como procedimentos metodológicos, temos, também, a revisão bibliográfica, conforme mencionado por Gil (2002).

Para o bom andamento da pesquisa-formação, tive como instrumentos o questionário online, o projeto de formação e o memorial de formação, além de observações sistematizadas e registradas pela pesquisadora em diário de campo.

4.1 A pesquisa-formação: o pesquisador e o participante em um único movimento

Segundo Lazarini (2022, p. 48), a pesquisa-formação pode ser compreendida como a junção entre o pesquisador e o participante, tendo o participante se comprometido com o que está se envolvendo. Nessa ótica, a autora contribui ao citar que:

O pesquisador e participante são sujeitos e parceiros da pesquisa e da formação. O diálogo é incentivado e o processo investigativo pode se configurar como uma formação continuada. Ainda segundo os autores, os processos formativos que acontecem no interior da escola potencializam e legitimam a pesquisa como instrumento de compreensão e transformação da realidade, sustentada em princípios e fundamentos científicos. Na interação desse processo, a pesquisa forma e a formação constitui a pesquisa. É nesse movimento que a pesquisa-formação é conceituada (Lazarini 2022, p. 48).

Esse envolvimento dos participantes e, principalmente, do professor, é defendido por Longarezi e Silva (2008), que compreendem a pesquisa-formação como um processo em que o professor deva participar, de maneira a viabilizar mudanças significativas em suas práticas, principalmente, em sala de aula, ambiente em que atua todos os dias. Nessa direção, o que possibilita que o professor tenha uma leitura mais crítica do seu cotidiano, constitui condição emancipatória que o leva à autonomia, que provoca mudanças coletivas e individuais.

Segundo Cruz, Farias e Hobold (2025, p. 239, grifo das autoras), “a pesquisa-formação se confirmou como um dispositivo profícuo de **indução docente** e, mais que isso, de (trans)formação no processo de vivê-la”, o que corrobora com esta pesquisa-formação, em que tínhamos como premissa levar aos coordenadores iniciantes a perspectiva de pertencimento, liberdade dialógica e reflexiva.

Nessas interfaces e mudanças constantes e provocadoras da pesquisa-formação, o sujeito vai se aprimorando, pessoal e profissionalmente, assim, aos poucos, ele próprio vai auto avaliando suas práticas e ações dentro da escola. Trata-se de um exercício demorado, que demanda muitas leituras e reflexões, e, para tanto, foram propostos, na pesquisa-formação aqui desenvolvida, de início, textos pensados nas fragilidades apontadas pelos CP, no primeiro dia do nosso encontro presencial na SME, em que tratamos da formação denominada “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”.

A pesquisa-formação tem o poder de aproximar os participantes e o pesquisador, o que, no caso desta pesquisa, favoreceu um bom relacionamento da pesquisadora com os coordenadores participantes, durante o transcorrer da formação. Os CP, sempre que havia dúvidas, elogios ou sugestões a serem apontados, entravam em contato comigo ou com a professora Simone, de forma que, ao final, já tínhamos coordenadores bem próximos às mediadoras da formação.

4.2 O questionário online *Google Forms*: conhecendo o público-alvo da pesquisa

O questionário, conforme apontam Estrela, Madureira e Leite (1999), pode ser usado como uma técnica de elaboração e aplicação, a qual usei para coletar dados prévios, com o propósito de conhecer o público-alvo da pesquisa, e que serviu de subsídio para a construção da pesquisa-formação, dadas as necessidades formativas evidenciadas.

Trata-se de um questionário online, que foi acessado e respondido pela internet, sendo este disponibilizado pela plataforma digital *Google Forms*, exclusivamente aos CPIs, que poderiam, para tanto, fazer uso do celular, do computador e do tablet.

O questionário possibilitou conhecer melhor o meu público-alvo, assim, a partir dele se deu o desenvolver de toda a pesquisa. O questionário continha questões abertas e fechadas, destinadas aos vinte e dois (23) coordenadores, porém se obteve respostas de 21 coordenadores. O Quadro 4 reproduz as questões propostas neste questionário:

Quadro 4 – Pesquisa e levantamento de dados – Questionário com os Coordenadores

Questionário	
Questão 1	Nome completo:
Questão 2	Telefone:
Questão 3	Idade:
Questão 4	Formação acadêmica:
Questão 5	Quanto tempo tem de docência?
Questão 6	Data que assumiu o concurso na rede municipal:
Questão 7	Unidade de lotação:
Questão 8	Unidade em que está exercendo a função de Coordenação Pedagógica:
Questão 9	Há quanto tempo está ocupando o cargo de coordenador/a nessa unidade?
Questão 10	A função é de dedicação exclusiva?
Questão 11	Se a função se aplica à dedicação exclusiva, de quantas horas seria?
Questão 12	Segundo Nóvoa (2022), os primeiros cinco anos de exercício efetivo na docência se configuram muito importantes na construção da identidade profissional para o professor iniciante ou principiante, e partindo dessa perspectiva, quantos anos de iniciante você tinha, quando assumiu a função de coordenação pedagógica nessa unidade?
Questão 13	Como é ofertada a formação continuada para os coordenadores pedagógicos? Existe uma formação continuada específica para os coordenadores iniciantes?
Questão 14	O que o/a levou ou motivou a assumir esta função?
Questão 15	Quais foram suas perspectivas para o exercício da função?
Questão 16	E, por fim, quais são as maiores dificuldades encontradas até o momento, com as quais você se deparou?

Fonte: a autora (2024).

4.3 O projeto de formação para os coordenadores

Tendo em vista o resultado do questionário com os coordenadores, ficou evidente a necessidade de formação específica para o CPI, o que nos levou, a mim e à Profa. Simone, levamos o resultado para a coordenadora da SME para ver sua anuência ao desenvolvimento de uma formação sobre inserção e indução com os coordenadores.

A formação propiciada funcionaria também como sensibilização para que os coordenadores e SME se conscientizassem da necessidade de implementar a indução na rede, na formação de coordenadores iniciantes, e estes, por sua vez, com seus professores iniciantes na escola onde atuam, com memoriais de formação.

Assim, iniciamos a formação intitulada “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”, alinhada com o grupo de pesquisa InvestigAção, dedicado a estudar políticas públicas e formação de profissionais da educação, liderado pelas professoras Simone Albuquerque da Rocha e Rosana Maria Martins. Esse início se deu após a aquiescência da Secretaria de Educação, seguido da apresentação da proposta de formação aos coordenadores iniciantes das (EMEI), e em conjunto com os coordenadores e formadores da Secretaria de Educação, os quais participaram e demonstraram boa aceitação.

Segue o cronograma de execução de formação, implementada no primeiro semestre de 2024, na rede de ensino do município de Primavera do Leste, aos coordenadores da Educação Infantil.

Quadro 5 – Cronograma de execução da formação “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”

1º encontro – 2 de fevereiro			
Modalidade/Ministrantes/CH	Temáticas propostas	Objetivos da ação proposta	Atividade reflexiva
– Presencial (04 horas) – Profa. Dra. Simone A. da Rocha (orientadora) – Dárlen Karina Gomes Alcântara (mestranda)	- Apresentação dos/as pesquisadores/as. - Apresentação da proposta e do grupo Investigação, que atuará em parceria com as pesquisadoras no decorrer da formação, inclusive, com certificação. - Levantamentos: necessidades formativas.	Incentivar a participação dos coordenadores nesta formação para que, em conjunto, possam fomentar um ambiente de aprendizado e troca de experiências entre a rede e a UFR, bem como para familiarizá-los sobre o grupo de pesquisa Investigação.	Diálogos entre pares
2º encontro – 21 de fevereiro			
On-line (04 horas) – Profa. Dra. Simone A. da Rocha (orientadora) – Dárlen Karina Gomes Alcântara (mestranda)	- Estudo reflexivo da obra de Denise Vaillant e Carlos Marcelo. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem” – Capítulo VI, A inserção profissional na docência. - Apresentação de todos os eixos com foco no primeiro eixo.	- Conceituar a importância da inserção e indução com os coordenadores por meio de diálogos em grupo e leituras sobre o tema, para se compreender como família, trazendo a sua representatividade pessoal e profissional. - Falar sobre a construção dos memoriais, e conceituar o que é memorial de formação.	Sensibilizar o quadro docente sobre a importância das formações centradas na escola, permanente, da autoformação e da heteroformação para a indução. Eixo 1 – Formação de professor – minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente.
3º encontro – 13 de março			
On-line (04 horas) – Profa. Dra. Simone A. da Rocha (orientadora) – Dárlen Karina Gomes Alcântara (mestranda)	Estudo reflexivo da obra Vera Maria de Sousa Placco. “O Coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola”.	Identificar as necessidades formativas, com base nas narrativas dos coordenadores, desde o primeiro encontro, a partir de levantamentos e registros do pesquisador; posteriormente, promover a socialização de forma oral.	Propor aos coordenadores que façam, durante o período da formação, uma autorreflexão, evidenciando se eles promovem, dentro da instituição, práticas de inserção e de indução com os seus professores. Eixo 2 – Início da carreira docente e os desafios como professor/a e iniciante.
4º encontro – 27 de março			
On-line (04 horas) – Profa. Dra. Simone A. da Rocha (orientadora) – Dárlen Karina Gomes Alcântara (mestranda) – Jéssica Lorryne Ananias da Silva	Palestra com a Profa. Mestre Jéssica Lorryne Ananias da Silva, sobre coordenadores iniciantes no contexto escolar.	Registrar em memorial de formação as narrativas de si e dos outros, descrevendo as situações vivenciadas em conjunto com todos os coordenadores, para que os mesmos possam se compreender na autoformação.	Propor aos coordenadores que, em forma de memorial de formação, pensando no período da formação e no que foi compreendido, façam uma autorreflexão, apontando se promovem, na instituição, práticas de inserção e indução, a se observar os profissionais em início de carreira. Eixo 3 – Como descrevo meu desafio ao aceitar ser coordenador/a e as primeiras dificuldades encontradas – o que faltou para que eu desenvolvesse melhor esta função?
5º encontro – 17 de abril			
Presencial (04 horas) – Profa. Dra. Simone A. da Rocha (orientadora) – Dárlen Karina Gomes Alcântara (mestranda)	Encerramento com todos os participantes presencial na Secretaria Municipal de Educação.	Conscientizar os coordenadores sobre a relevância de fomentar na escola, ações de formação que levem à indução.	Enviar em forma de texto o memorial descritivo, via e-mail, para simonealbuquerque@rocha@gmail.com Socialização oral de memoriais de mestrandos egressos.

Fonte: a autora (2024).

Este cronograma foi construído de acordo com as necessidades formativas do coordenador pedagógico, inerentes à função, levantadas já no nosso primeiro encontro presencial, na sede da SME, no dia 02 de fevereiro de 2024. Ressalto que a formação teve formato híbrido: ora online, ora presencial.

Tendo em vista a importância da formação e o fato de nunca ter havido, na rede de ensino de Primavera do Leste, uma formação específica para os CPI, tampouco ofertada pela UFMT (hoje, UFR), ela foi integrada ao programa da Jornada Pedagógica Formativa municipal, validando o trabalho desenvolvido por ambas, orientanda e orientadora, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFR), o convite (Figura 3) foi enviado também por meio das redes sociais e grupos de WhatsApp da instituição, dando notoriedade e visibilidade à proposta.

Figura 3 – Convite para a formação divulgado pela SME/Primavera do Leste



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Primavera do Leste (2024).

A ampla divulgação oportunizou o retorno de colegas professores e coordenadores que estavam na função ou que já tinham saído, nos parabenizando pela importância do tema de pesquisa, o que comprova que há uma preocupação, por parte de muitos educadores, sobre a necessidade de engajamento nos estudos dessa temática. O retorno da aprendizagem dos coordenadores, ou seja, a avaliação de que os mesmos apreenderam as noções trabalhadas, seria pela produção de memoriais enviados à orientadora Simone Albuquerque da Rocha no final no último dia do mês de maio de 2024.

4.3.1 Encontros formativos: “diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de primavera do leste: reflexões sobre inserção e indução”

“O mundo real tem seus limites, o mundo imaginário é infinito”, afirma Rousseau (1994, p. 77). A criança, carregada de sensibilidade, habita esse mundo imaginário. Minha pesquisa se inicia com leituras e muita orientação, o que possibilitou uma maior compreensão da temática, dentro do contexto da Educação Infantil, que era o meu palco de pesquisa. As disciplinas Seminário I e Seminário II me permitiram escrever e dialogar sobre meu projeto, a partir da leitura e orientação das professoras das disciplinas.

Com o intuito de me aproximar dos participantes, elaborei um questionário que, respondido por eles, nos levou a propor a formação ao coordenador iniciante, mediante as fragilidades apontadas nos resultados.

Descreverei, aqui, como foi essa formação, que totalizou cinco encontros.

4.3.2 1º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – apresentação da proposta de formação

O encontro formativo foi amplamente divulgado pelas redes sociais da SME de Primavera do Leste e de seus colaboradores, com o intuito de envolver todos os participantes na pesquisa.

A formação teve início às 7 horas do dia dois 02 de fevereiro, uma sexta-feira, último dia da semana pedagógica dos profissionais da educação de toda a rede. Esse período foi escolhido por ser um momento em que os coordenadores precisam se sentir acolhidos e inseridos no contexto social da nova função; é, então, propício ter este momento em um período iniciático na coordenação.

O principal objetivo desse primeiro momento foi o de expor a proposta da formação, de modo que pudessem compreender a importância das ações de formação, inserção, acompanhamento e indução aos professores iniciantes, objetivando identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes nas escolas de Educação Infantil no município de Primavera do Leste propiciavam práticas de acolhimento e inserção, e se fomentavam práticas de formação e acompanhamento aos iniciantes, resultando em indução.

A proposta de formação contemplava objetivos específicos mais profundos:

I. Conceituar a importância da inserção e indução com os coordenadores iniciantes, por meio de diálogos em grupo e com leituras sobre o tema;

II. Identificar as principais necessidades formativas dos coordenadores iniciantes, mediante um estudo das narrativas de suas experiências, partindo do primeiro momento dos encontros e de levantamentos e registros do pesquisador, promovendo a socialização destes, coletivamente, de forma oral;

III. Registrar os depoimentos sobre as reflexões das práticas pedagógicas desenvolvidas por este público-alvo nos momentos dos encontros, como forma de conhecer as práticas de ensino da rede e aprender com seus pares;

IV. Registrar em memorial de formação as narrativas de suas trajetórias de aprendizagens a partir da formação, descrevendo as situações vivenciadas em conjunto com todos os coordenadores, para que possam compreender e se formarem em processos de auto e heteroformação.

Na sequência, em parceria com a professora Doutora Simone Albuquerque da Rocha, apresentei a proposta da formação aos coordenadores iniciantes, no intuito de sensibilizá-los quanto à importância das necessidades formativas para o professor iniciante e do papel que eles exercem na gestão, de modo a promover a inserção e possível processo de indução.

Vejamos alguns registros fotográficos deste momento:

Fotografia 1 - Apresentação da proposta de formação



Fonte: a autora (2024).

Fotografia 2 - Coordenadores pedagógicos da Educação Infantil, 1º Encontro



Fonte: a autora (2024).

Falamos sobre a importância de participar de uma formação que iria contribuir no desenvolvimento profissional, que, segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 168), consiste em um “processo que pode ser individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola”. Além deste, busquei diferentes aportes teóricos para motivá-los.

O querer está intimamente ligado ao profissional, quanto este está aberto a novas aprendizagens, enriquece o seu trabalho, edifica a sua trajetória profissional, prioriza oportunidades que melhorem suas práticas e sua formação, o que, certamente, derivará em desenvolvimento profissional, e esta era uma das minhas preocupações.

Nesse prisma, a professora Simone palestrou sobre o que é um professor iniciante, assim como o processo de acolhimento, inserção e indução, enfatizando que a formação é fundamental para o enriquecimento do trabalho do coordenador pedagógico.

Em seguida, trouxemos concepções da função docente, assim como teóricos que estudam a temática, e compartilhamos depoimentos de pesquisas anteriores, percepções e sensações sentidas por colegas da mesma profissão, dando espaço para muitos depoimentos de coordenadores iniciantes. Seguem alguns exemplos:

Eu me sentia, na outra escola que trabalhei, como um alho e uma cebola, saí doente, e hoje estou em uma escola que gosto muito. Eu tomei medicação e hoje estou bem, por isso o acolhimento é muito importante (Coordenadora Célia, 2024).

Atuar na escola do campo está sendo um grande desafio, fui convidada, porque se fosse por espontânea vontade não iria, pretendo focar na minha fragilidade, que é liderar o Ensino Fundamental (Coordenadora Laiza, 2024).

Esse encontro formativo marca um passo de diálogo e escuta, leituras e trocas de experiências vividas; seguindo eixos temáticos específicos para iniciantes, foram produzidos, mais tarde, os memoriais de formação.

Quadro 6 - Eixos temáticos para os coordenadores pedagógicos iniciantes

Coordenadores Pedagógicos iniciantes
Eixo 1 – Formação de professor – minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente
Eixo 2 – Início da carreira docente e os desafios como coordenador/a iniciante.
Eixo 3 – Como descrevo meu desafio ao aceitar ser coordenador/a e as primeiras dificuldades encontradas – O que superei, o que faltou de formação para que eu desenvolvesse melhor minha nova função?
Eixo 4 – A participação nas reuniões de formação trouxe alguma contribuição para a minha prática? Descreva...

Fonte: a autora (2024).

Procuramos fazer com que todos se sentissem acolhidos e ouvidos, perfazendo trajetórias de vida pessoal e profissional, um misto de sentimentos memoráveis, que se materializaram, depois, em memoriais de formação.

A participação de todos os 23 (vinte e três) coordenadores da rede municipal de Educação Infantil de Primavera do Leste, na proposta de formação, foi notável.

Fotografia 3 - Apresentação da proposta de formação aos Coordenadores Pedagógicos Iniciantes das EMEIs



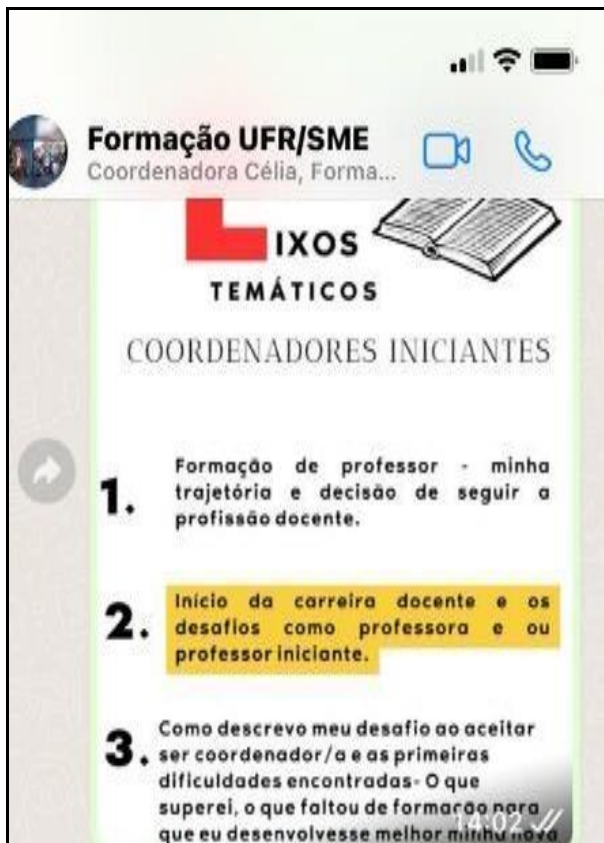
Fonte: a autora (2024).

Aqui, nesse espaço formativo, dialogamos, dentre muitas ações, uma que iria subsidiar toda a orientação da formação, debatemos e trocamos ideias de como poderíamos organizar os horários e dias apropriados, de modo que não prejudicasse as atividades dos CP nas EMEIs, assim, construímos o nosso cronograma formativo.

Mediante as necessidades formativas constatadas, cada encontro traria como sugestão a leitura de textos que pudessem levá-los à reflexão e orientá-los em suas práticas pedagógicas.

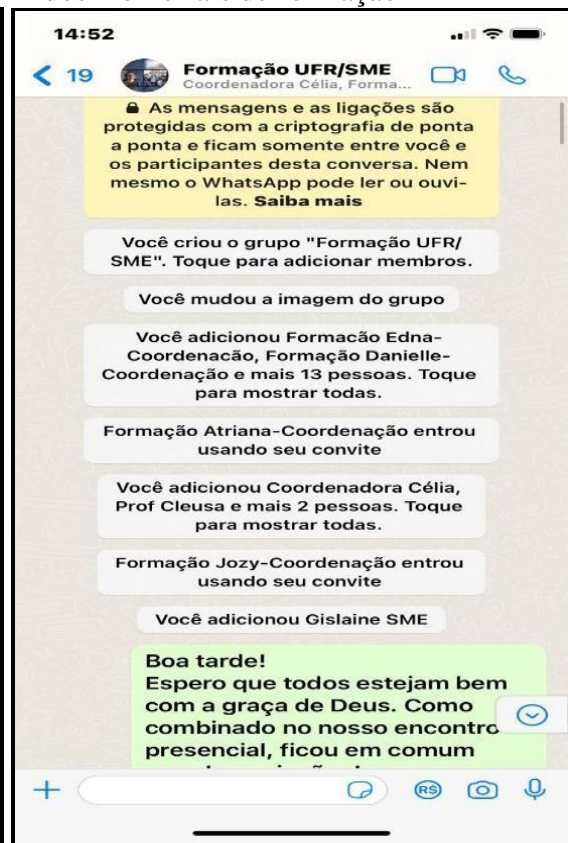
Em comum acordo, todos optamos por criar, no dia 07 de fevereiro de 2024, o grupo de WhatsApp denominado Formação UFR/SME, para servir como canal de comunicação, interações e trocas de mensagens para o andamento das reuniões de formações.

Figura 4 - Criação do grupo de WhatsApp



Fonte: a autora (2024).

Figura 5 - Mensagens texto para construção dos memoriais de formação



Fonte: a autora (2024).

Nossos encontros eram realizados quinzenalmente, às quartas-feiras, dia da semana escolhido democraticamente pelo grupo, e duraram de fevereiro a abril. Para que ficassem registrados, fizemos uma lista de presença pela plataforma digital *Google Forms*, com acesso disponibilizado via *link*, relativa aos encontros online, e uma lista impressa, para os presenciais.

Os participantes informaram seus nomes completos, tanto para constar na lista de presença, como para fins de certificação.

Figura 6 - Listas de presenças pelo *Google Forms*

	A	B	C
1	Carimbo de data/hora	NOME COMPLETO	2º encontro 21/02/2024
2	20/02/2024 16:24:36	Soili Pacheco da Silva Barbosa	
3	21/02/2024 20:58:24	Syler Jean Vieira Alves Nogueira	
4	21/02/2024 20:58:45	Solange Alves Fernandes	
5	21/02/2024 20:59:09	Margarete Vieira de Araújo	
6	21/02/2024 20:59:32	Aldinéia Albano de Oliveira	
7	21/02/2024 20:59:39	OZENI APARECIDA RENAL DA SILVA	
8	21/02/2024 21:00:11	Danielle Correa de Moraes Dominico	
9	21/02/2024 21:00:22	Elizangela Thome de Andrade	
10	21/02/2024 21:00:40	Sandra Maria Moraes Rangel Soares	
11	21/02/2024 21:01:38	Sandra Maria Moraes Rangel Soares	
12	21/02/2024 21:01:41	Joana D'arc Lucio Pereira Gonçalves	
13	21/02/2024 21:01:43	Neuzia Maria de vargas	
14	21/02/2024 21:02:13	Cláudia Alves Silva	
15	21/02/2024 21:06:36	Vivian Cristina Bravo Sacramento	
16	21/02/2024 21:08:38	Aldinéia Albano de Oliveira	
17	21/02/2024 21:08:42	Atriana Perpétua do Prado Cruz	
18	21/02/2024 21:08:53	Eder Luiz Oliboni	
19	21/02/2024 21:09:24	Edina Ribeiro Fragasso	
20	21/02/2024 21:10:30	Lucia Moreira dos Santos	
21	21/02/2024 21:10:41	Ediva Aparecida do Nascimento	
22	21/02/2024 21:11:01	Ediva Aparecida do Nascimento	
23	21/02/2024 21:11:54	Jane Márcia Pereira Takenaka	
24	21/02/2024 21:12:26	Ozeni Aparecida Renal da Silva	
25	21/02/2024 21:34:18	Sandra Maria Moraes Rangel Soares	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A lista de presença acima corresponde aos encontros online; finalizada a reunião, os participantes acessavam o *link*, preenchiam com nome e confirmavam sua participação, dinâmica que se repetiu em todos os encontros online.

4.3.3. 2º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – discutindo sobre inserção

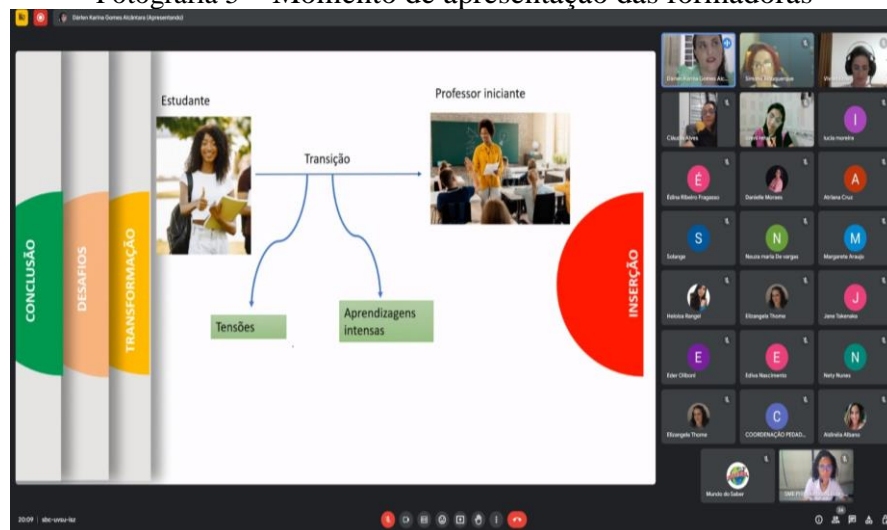
O segundo encontro foi marcado pelas apresentações de todos os coordenadores, em que relataram suas trajetórias profissional e pessoal, perfazendo momentos vividos, em que expõem suas primeiras experiências na CP.

Fotografia 4 - Momento de diálogo com os Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil



Fonte: a autora (2024).

Fotografia 5 - Momento de apresentação das formadoras



Fonte: a autora (2024).

Em meio às apresentações, foi sendo delineado o perfil dos coordenadores pedagógicos, sendo estes todos graduados em Pedagogia, diversificando suas formações somente em suas especializações *lato sensu*, o que se fundamenta pelo Decreto de nº 2.378 de 08 de novembro de 2023, publicado pelo Diário Oficial do Município de Primavera do Leste, que dispõe sobre a Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação de nº 006/2023, em que regulamenta os procedimentos para escolha e atuação da Coordenação Pedagógica para todas as unidades de ensino, em que estabeleceu, em seu artigo 13, as especificidades para ocupar o cargo de CP, dando preferência a pedagogos.

Art. 13 – O candidato à função de Coordenador Pedagógico deverá ser **Professor efetivo**, e ter mais de 3 (três) anos em exercício na docência.

§ 1º – O Coordenador Pedagógico deve ser Pedagogo.

§ 2º – Não havendo interesse por parte dos docentes da UE, a UEx nomeará um docente para assumir a Coordenação Pedagógica, oriundo de outra UE (Primavera do Leste, 2023, p. 60).

Os diálogos evidenciaram que a rede dispõe de muitos coordenadores iniciantes e ingressantes, que trazem consigo uma trajetória de vida profissional de outras cidades, de outras redes públicas e privadas e até mesmo de outros estados, que demonstram interesse e compromisso em se integrar às propostas de gestão de ensino do de Primavera. Ademais, ficou claro que há profissionais que são lotados em uma determinada escola, contudo, exercem a função de CP, em outra Unidade Educacional (UE). Ressalto que o Município dá abertura para que professores lotados em determinada escola possam assumir a função de coordenador/a em outra instituição, por um período de dois anos, através de eleição entre os pares.

A função, como bem mostram os artigos 26 e 27 do documento supracitado, é de dedicação exclusiva, o que impossibilita professores com duas cadeiras exercerem a função, exceto em casos excepcionais, entre Estado e Município:

Art. 26 – A duração do mandato da função de Coordenação Pedagógica poderá ser de 2 (dois) anos consecutivos, mediante avaliação de desempenho anual, podendo haver uma reeleição por igual período.

Art. 27 – A ocupação da função de Coordenação Pedagógica é de dedicação exclusiva privativa ao servidor de carreira, atendidos os requisitos estabelecidos para sua designação, com **jornada mínima de 40 horas** semanais de trabalho (Primavera do Leste, 2023, p. 61).

No caso desta pesquisa, todos os vinte e três coordenadores exercem sua função nessas UE com dedicação exclusiva, concentrando-se integralmente em todas as atividades e atribuições inerentes ao cargo. Nesse segmento, a Normativa da Secretaria Municipal de Educação, de nº 006/2023, apresenta as atribuições concernentes ao CP, no município de Primavera do Leste, como descrito em seu artigo 10:

Art. 10 – São atribuições do **Coordenador Pedagógico**:

- I. Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas na UE;**
- II.** Coordenar a elaboração, a implementação, o registro e a avaliação reflexiva do planejamento dos professores, em consonância com as orientações curriculares;
- III.** Elaborar e entregar o Plano de Ação da Coordenação Pedagógica e os resultados obtidos, nas datas previstas nesta IN;
- IV.** Articular a elaboração participativa da comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico;
- V.** Coordenar, acompanhar, colocar em prática e avaliar o Projeto Político Pedagógico da UE;

- VI.** Participar do processo de elaboração do Plano de Ação da UE, em conjunto com a Direção Escolar;
- VII.** Conhecer e acompanhar as Diretrizes Nacionais, Política da Educação Infantil, da Base Nacional Comum Curricular e Documento de Referência Curricular do Estado do Mato Grosso relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientando e intervindo junto aos professores e estudantes quando solicitado e/ou necessário;
- VIII.** Acompanhar, orientar, analisar e cobrar os lançamentos atualizados dentro dos prazos previstos no calendário escolar, referente aos Diários Eletrônicos dos Professores junto à Secretaria Escolar no Sistema da UE;
- IX.** Controlar o fechamento do ano letivo dentro do prazo previsto e analisar o resultado final conforme a Ata do Conselho de Classe Final;
- X.** Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos estudantes através de relatórios e gráficos, visando à correção e intervenção no Planejamento Pedagógico;
- XI.** Desenvolver, coordenar e acompanhar as práticas pedagógicas e grupos de estudos na hora atividade;
- XII.** Propor e planejar ações formativas, assumindo também o papel de formador dos Profissionais da Educação da UE, visando à melhoria do desempenho profissional;
- XIII.** Propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de estudantes, professores e famílias sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania;
- XIV.** Realizar estudos e pesquisas que permitam ressignificar e atualizar as práticas pedagógicas;
- XV.** Monitorar o desenvolvimento do planejamento e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os estudantes;
- XVI.** Monitorar e acompanhar o desenvolvimento do planejamento e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da sala do AEE;
- XVII.** Analisar e avaliar junto com os professores o desenvolvimento dos estudantes, propondo experiências significativas de aprendizagem de acordo com sua faixa etária;
- XVIII.** Analisar e avaliar junto com os professores as causas da evasão, distorção idade/série e repetência, propondo ações para superação;
- XIX.** Identificar, com os professores, após avaliação diagnóstica, os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem em todas as turmas que necessitem de assessoramento pedagógico;
- XX.** Orientar os professores na estruturação de situações de aprendizagem significativas adequadas às necessidades e possibilidades dos estudantes;
- XXI.** Acompanhar e avaliar junto com a equipe docente o processo contínuo de avaliação, mantendo coerência com a orientação curricular e organização da SME;
- XXII.** Divulgar e analisar junto da comunidade escolar, Documentos e Diretrizes encaminhadas pela SME e pelo Conselho Municipal de Educação, buscando implementá-las na UE, atendendo às peculiaridades locais;
- XXIII.** Orientar a utilização adequada dos recursos de mídias e tecnologia, estimulando a pesquisa e a busca de conhecimento que possibilitem o favorecimento do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes;
- XXIV.** Propor, em articulação com a Direção Escolar, a implantação de medidas e ações que venham contribuir para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos estudantes;
- XXV.** Acompanhar e avaliar a funcionalidade dos projetos inseridos no Projeto Político Pedagógico;

- XXVI.** Destinar período para fazer leitura dos documentos oficiais que estão vigentes, bem como materiais que sejam ofertados pela SME ou outros que agreguem conhecimento para realização do trabalho pedagógico;
- XXVII.** Articular, coordenar e participar da Formação Continuada da UE;
- XXVIII.** Articular, coordenar, realizar e registrar o Conselho de Classe;
- XXIX.** Articular e coordenar as Reuniões de Pais juntamente com o Diretor da UE;
- XXX.** Articular, monitorar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Presença da UE;
- XXXI.** Articular, monitorar e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Leitor da UE;
- XXXII.** Participar de curso de qualificação/formação voltados para a melhoria da qualidade de ensino ofertados pela SME ou programas do Governo Estadual e Federal;
- XXXIII.** Participar das Reuniões convocadas pela Secretaria Municipal de Educação;
- XXXIV.** Contribuir para favorecer a permanente troca de experiência entre os profissionais da escola, a divulgação das boas práticas e a circulação de informação entre a comunidade escolar;
- XXXV.** Manter uma postura ética e profissional (Primavera do Leste (2023, p. 58-59).

Ainda no que tange ao aspecto legal, conforme Mollica (2014), a LDB nº 9.394 não apresenta em seu texto as atribuições do coordenador pedagógico, o que fica evidenciado em Placco, Almeida e Souza (2012), a partir de pesquisa realizada em cidades das cinco Regiões do Brasil, a saber: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC), Goiânia (GO) e Natal (RN), que retrata como é vista a função do coordenador nestes locais, assim como as atribuições da função.

Mollica (2014) mencionar que os cursos de especialização fornecem aportes sobre a essas temáticas, mas alerta que nem sempre são confiáveis.

4.3.4 3º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil – contextualizando memoriais de formação

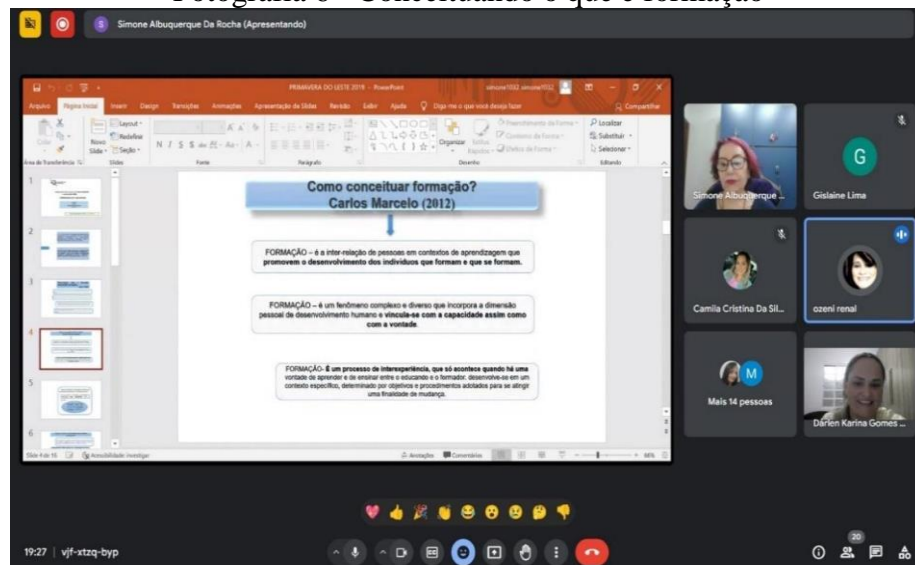
O terceiro encontro pautou-se em algumas indagações/provocações, visando levar o coordenador a refletir sobre os desafios que enfrentava nesses primeiros meses de coordenação.

Para iniciar, a professora Simone abriu espaço para todos dialogarem, para que pudessem analisar até que ponto os iniciantes sabem sobre si e sobre a escola; com esse diálogo, introduziu a ideia da necessidade lançar um olhar criterioso sobre a escola, e que a não percepção da realidade escolar pode levar o professor iniciante a se afastar do coordenador.

Em seguida elencamos alguns passos que, seguidos, podem ajudar no processo de acolhida, isso porque houve um nítido silenciamento dos coordenadores em relação ao acolhimento e de que forma ele é percebido pelos iniciantes na escola.

Simone ressaltou que deve ser dada muita importância ao processo de formação e como ele contribui para o nosso desenvolvimento. A professora sugeriu que os coordenadores dessem um nome para a nossa formação, e que este fosse contemplado nos memoriais. Para algumas das participantes, a formação deveria se chamar “Se colocar no lugar do outro”.

Fotografia 6 - Conceituando o que é formação



Fonte: a autora (2024).

Para enfatizar a percepção que se tem do outro, apresentamos um vídeo, do acervo pessoal da professora Simone Albuquerque da Rocha, com a fala de uma ex-mestranda do PPGEdU, que já teve a oportunidade de passar pela coordenação e que, a partir dos estudos do Observatório da Educação (OBEDUC), amadureceu o seu olhar para com o iniciante. Vale dizer que o Obeduc consistiu em um projeto que se estabeleceu no município de Rondonópolis no período que se estende de 2013 até o ano de 2018. Nesse meio tempo, o grupo de pesquisa passa por um processo transitório, assumindo uma nova roupagem, em que se constitui, a partir de 2018, em seus trabalhos, a nomenclatura OBEDUC/FormEduc.

O grupo de pesquisa visa, entre outros temas, investigar o processo de inserção e de indução nas escolas do município de Rondonópolis, e vem se diversificando, ganhando novos espaços formativos e se expandido aos municípios vizinhos.

Em seguida, falamos sobre os memoriais e como eles seriam construídos.

Fotografia 7 - Norteadando a construção do memorial de formação



Fonte: a autora (2024).

Foi a oportunidade para os CP se perceberem nesse processo formativo, como afirmam Vaillant e Marcelo (2012), é um momento importantíssimo da carreira do docente, pois é dada a largada para a construção da identidade profissional, o que fica evidente na fala de uma das participantes, em que menciona:

Estou na condição de coordenadora iniciante e me vejo nesse processo de iniciante, no processo de falhas. Quando iniciei, tudo eram atas, hoje, percebo que não é bem assim. Tem toda razão este curso. Tem muitas falhas, é preciso de formação continuada. Fazer diálogo com os colegas é uma dificuldade. É preciso fazer diálogo com os colegas (Coordenadora Célia, 2024).

Nessa ótica, fica evidente que há uma compreensão, por parte dos CP, de que é preciso formações que contemplem suas reais necessidades formativas, de modo a ajudá-los em suas atividades laborais, o que coaduna com a proposta desta formação.

Para coletar informações com os coordenadores iniciantes, planejamos usar memórias de formação, apoiadas nas contribuições de Abrahão (2011). Para tanto, era preciso ficar muito claro e evidente o que é um memorial e como ele poderia ser construído. Como cita a autora,

Este é, para nós, o processo e a resultante da rememoração com reflexão sobre fatos relatados, oralmente e/ou por escrito, mediante uma narrativa de vida, cuja trama (enredo) faça sentido para o sujeito da narração, com a intenção, desde que haja sempre uma intencionalidade, de clarificar e ressignificar aspectos, dimensões e momentos da própria formação (Abrahão, 2011, p. 166).

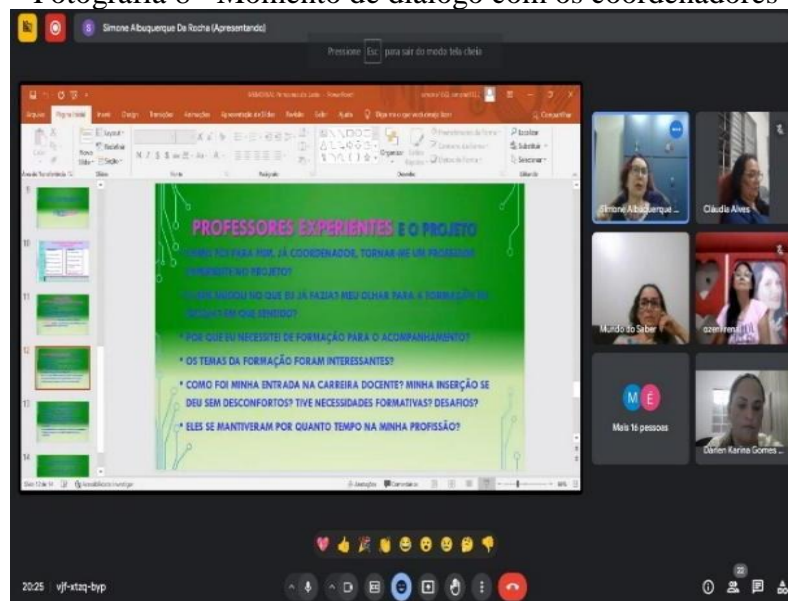
Para Abrahão (2011), Câmara e Passeggi (2013), Sousa *et al.* (2020), o memorial de formação consiste em um instrumento metodológico muito significativo para se chegar aos

participantes de uma pesquisa, fazendo-se por meio de registros escritos e reflexivos sobre as práticas pedagógicas. Sousa *et al.* (2020 p. 7) mencionam que “Nessa narrativa de si ou escrita autobiográfica, o autor vai se descrevendo na situação vivenciada, revelando para si e para o outro o percurso de sua formação e, conseqüentemente, de suas necessidades formativas”.

Todavia, percebi que a prática de redigir memoriais, de falar sobre si, ainda causa estranhamento, e, portanto, não é uma prática vivida por muitos coordenadores, o que ficou demonstrado nos relatos das Coordenadoras, que foram socializados pela professora Simone, não só durante o encontro, mas também no grupo de WhatsApp, para que todos pudessem fazer consultas, o que foi extremamente válido.

Essa interlocução nos encontros fomentou uma aprendizagem mais ampla, que facilitou a comunicação entre o grupo, tornando a participação mais interessante. A seguir, exponho parte desse material.

Fotografia 8 - Momento de diálogo com os coordenadores



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024).

Os momentos de diálogo foram se construindo no decorrer da formação, enriquecendo a pesquisa e a elaboração dos memoriais, gerando dados diversos e expressivos, na medida em que as reflexões se tornavam mais profundas.

4.3.5. 4º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil

O quarto encontro realizou-se no dia 27 de março de 2024. Para aproximar os coordenadores de experiências vividas por outros coordenadores na condição de professor

iniciante, coordenador iniciante e coordenador experiente, convidamos a mestre Jéssica Lorryne Ananias da Silva, que defendeu, em 2021, no PPGEdU/UFMT a dissertação intitulada “Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho” para retratar suas experiências de coordenadora iniciante e de coordenadora experiente. Jéssica é, também, formadora da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED).

Com isso, esperávamos que os coordenadores se sentissem acolhidos e percebidos em todas as suas especificidades, inclusive nas suas angústias no período de inserção e da ausência da indução, ao ouvirem relatos que se assemelhavam com a realidade vivida, com todas as exigências da função.

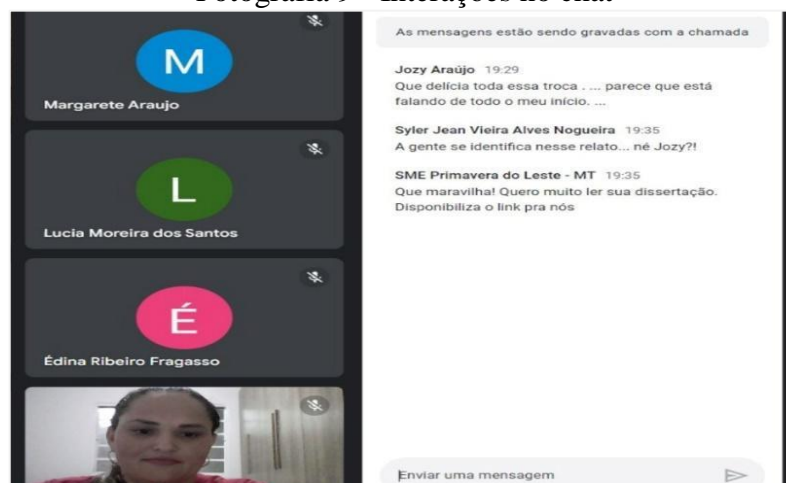
Sobre as repercussões dessa palestra, uma participante mencionou, no chat do *Google Meet* e no grupo de WhatsApp, que ela se reconheceu, por diversas vezes, na fala da palestrante e dos participantes.

Figura 7 –Interações no grupo de WhatsApp



Fonte: a autora (2024).

Fotografia 9 - Interações no chat



Fonte: a autora (2024).

Fotografia 10 - Encontro com a Profa. Me. Jéssica L. A. da Silva (formadora SEMED/Rondonópolis)



Fonte: a autora (2024).

Ao discorrer sobre o dia a dia da coordenação, apontando os percalços, dificuldades, Jéssica compartilhou sua própria experiência e seus saberes a respeito, provocando uma identificação e levando um pouco de calma para os coordenadores, ou seja, eles entenderam que o cenário pode ser diferente, mas as dificuldades serão sempre as mesmas.

Para Placco, Almeida e Souza (2011), a função do CP é carregada de tensões, sendo estas de três naturezas e origem, as quais se pode identificar como relações internas e externas. Pensar nas relações internas é pensar em diálogos diretamente com o diretor, professores e a comunidade escolar.

As externas vão além da escola, demandam uma relação com o sistema educacional, secretaria, a sociedade como um todo, atravessada pela ideia do rendimento escolar. Sendo este ruim, a responsabilidade recai sobre a escola, sobre o professor e a gestão.

Tensões, angústias, medos, ansiedade, estão muito ligados à subjetividade do CP, às expectativas sobre a própria função, assim como se conectam às necessidades da escola e da educação. Todas estas tensões agem sobre o iniciante com muito mais rigor, toda essa passagem é marcada por muito medo, incertezas, inseguranças, e até mesmo processar situações abstratas se torna mais demorado, nesse período (Vaillant; Marcelo, 2012).

4.3.6 5º Encontro com os coordenadores iniciantes da Educação Infantil

Este encontro marca o encerramento da formação com os coordenadores, e foi realizado presencialmente na Secretaria de Educação, com a presença da gestão e dos coordenadores.

Contudo, embora todos tenham sido convocados, faltaram alguns coordenadores, ocupados com demandas inadiáveis, no mesmo dia. Ainda assim, tivemos mais de 50% de presença.

Iniciamos com a apresentação da professora Simone Albuquerque da Rocha, que discorreu sobre algumas possibilidades de elaboração dos memoriais, sanando as dúvidas de muitos coordenadores. Em fotografias, registramos esses momentos finais da formação.

Fotografia 11 - Encontro de encerramento



Fonte: a autora (2024).

Fotografia 12 - Grupos de discussão sobre a construção dos memoriais



Fonte: a autora (2024).

A troca de experiências que caracterizou nossos encontros originou uma formação em que todos estavam engajados e dispostos a participar, o que contribuiu sobremaneira para que

podéssemos chegar aos memoriais, frutos da pesquisa-formação. Mesmo depois de um dia cansativo, de mais de oito horas de trabalho, aquelas 23 pessoas dispunham de duas horas para comparecer aos encontros conduzidos por mim e Simone.

Fotografia 13 - Grupo de discussão sobre o coordenador iniciante



Fonte: a autora (2024).

Essa etapa de finalização da pesquisa-formação foi permeada por indagações, dúvidas, trocas de experiências sobre as suas práticas pedagógicas, assim como suas expectativas, até aquele momento, em relação ao exercício da função.

Com a finalização da formação, chegara a hora de cada participante redigir o seu memorial de formação, para, depois, enviá-lo para o e-mail da professora Simone.

4.4 Memorial de formação

As narrativas em memoriais, como elucidam Passeggi e Souza (2011, p. 328), partem dos princípios epistemológicos e, para tanto, adotam uma “abordagem qualitativa, que reconhecem as margens de resistência do sujeito e admitem que no ato de narrar sua história as instabilidades e incertezas se tornam experiências refletidas”.

Abrahão (2011) expressa que o memorial de formação é uma narrativa de vida, que se dá de forma escrita ou oralmente, em que tudo que será escrito ou dito faça sentido na vida do sujeito, sempre com intencionalidade de clarear, de dar sentido, ressignificar situações e aspectos vividos e sentidos, tendo clareza da sua formação enquanto pessoa e profissional.

O memorial de formação se configura, conforme Passeggi (2000), como um gênero textual, uma construção pessoal, que expressa a subjetividade docente:

O interesse pelos memoriais deve-se, portanto, ao fato de que nesse gênero textual entrelaçam-se, num único movimento, os processos de autoria e de construção identitária. Tratando-se de um gênero autobiográfico, o narrador coincide, enquanto escreve, com o autor empírico do texto. Sendo um texto acadêmico o autor deve, no ritual de defesa, assumir a autoria do texto por ele produzido (Passeggi, 2000, p. 5).

De acordo com Rocha e André (2010, p.80), o memorial de formação é uma prática muito difundida no campo da educação, em especial, quando se deseja recordar práticas docentes; trata-se de “um gênero discursivo que tem a narrativa como sua tessitura essencial, sendo que a memória é um elemento fundamental na sua construção”.

Os memoriais de formação foram trabalhados com estudos de textos, leituras e análises de memoriais de iniciantes e experientes e diálogos entre a professora orientadora, mestranda e coordenadores.

4.5 O lócus da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no município de Primavera do Leste, localizada no sul do Estado de Mato Grosso, com uma população estimada, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 85.146 pessoas, em 2022 (IBGE, s.d.). É uma cidade distante 240 km, aproximadamente, da capital, Cuiabá.

Municipalizada em 1986, Primavera é considerada uma cidade jovem, porém, já dispõe de muitas riquezas, por se destacar na plantação de lavouras de soja, milho e algodão, tendo sua maior fonte de renda vinda do agronegócio.

Conta com 22 unidades escolares públicas municipais da educação, no total, e vem se destacando na educação. São 15 unidades da Educação Infantil e as demais, do Fundamental, com perspectivas de novas unidades em período de construção. A demanda se torna maior a cada dia, devido à promessa de uma vida melhor para famílias que buscam novas oportunidades, fazendo com que cheguem ao município, regularmente, famílias do Brasil inteiro, principalmente, do Nordeste. A Fotografia 14 traz um registro da zona urbana da cidade de Primavera do Leste:

Fotografia 14 – Cidade de Primavera do Leste



Fonte: Coisas do mundo (2023).

A Educação Infantil do município, até o presente momento, é composta por 15 unidades escolares; destas unidades, algumas possuem um ou dois CP, devido ao número de alunos. Esta pesquisa contou com a participação de todos os coordenadores iniciantes, que atuam com professores em início de carreira docente.

As unidades de Educação Infantil são: Centro Municipal de Ensino (CME) Carlos Drummond de Andrade, EMEI Dione Pavin, EMEI Ercolino Costa, EMEI Galileia, EMEI Jeferson Galbiatti Mira, EMEI Jonas Pinheiro S. Junior, Lar Maria de Nazaré, EMEI Leandro Vieira Gomes, EMEI Mundo Encantado, EMEI Pequeno Príncipe, EMEI Rosidelma Almeida Ferraz, Professora EMEI Eliene Macedo dos Santos, EMEI Santa Úrsula Ledochowska, EMEI São José e EMEI Sonho de Criança.

Na Fotografia 2 estão reunidas imagens das seguintes unidades de Educação Infantil: Sonho de Criança, no bairro São Cristóvão; Jeferson Galbiatti Mira, no Parque Eldorado; e Eliene Macedo dos Santos, no bairro Novo Horizonte. Vejamos:

Fotografia 15 – EMEIs de Primavera do Leste



Fonte: a autora (2025).

A rede municipal de ensino possui aproximadamente 9.000 alunos matriculados, no Fundamental e na Educação Infantil, sendo esses dados atualizados constantemente, devido ao fluxo de imigrantes na cidade.

4.6 Os participantes da pesquisa

Como já mencionado anteriormente, a pesquisa se inicia com um questionário, aplicado por meio da plataforma digital *Google Forms*, contendo perguntas abertas e fechadas, acessado via *link* disponibilizado aos coordenadores.

O questionário era destinado aos vinte e três (23) coordenadores, porém se obteve resposta de vinte e um (21) coordenadores da Educação Infantil de Primavera do Leste. Conforme já citado, 80% deles se enquadram como coordenadores iniciantes, com menos de dois anos na função, enquanto os outros 20% apresentam uma dada experiência, logo, são ingressantes.

Para a pesquisa, selecionei três (03) coordenadoras iniciantes e um (01) coordenador iniciante.

Os dados recolhidos para a pesquisa consistiram em narrativas dos encontros em memoriais de formação, que foram precedidos por estudos teórico-metodológicos sobre os mesmos e de orientações sobre sua construção.

A Tabela 1, logo abaixo, contém os seguintes dados sobre os participantes da pesquisa: formação acadêmica, tempo de docência, tempo de coordenação e rede de ensino.

Tabela 1 – Os participantes da pesquisa³

PARTICIPANTES DA PESQUISA				
	Formação acadêmica	Tempo de docência	Tempo de coordenação	Rede de Ensino
LUCIA	Pedagoga	6 anos	3 meses	Rede Municipal
ISALOLO	Pedagoga	Aposentada pelo estado. Atualmente com 9 anos de prefeitura.	3 meses	Rede Municipal
OLIBONI	Pedagogo	9 anos	2 anos e 4 meses	Rede Municipal
LUA	Pedagoga	7 anos interina e 6 anos efetiva	3 anos	Rede Municipal

Fonte: a autora (2024).

Todos os participantes são graduados em Pedagogia, tendo especializações em diferentes segmentos na área da Educação, e atuam em escolas de Educação Infantil. Lua

³ Os participantes decidiram o nome pelo qual gostariam de ser identificados na pesquisa, sendo optativo usar um nome fictício, de modo que ficasse resguardada e em sigilo a sua real identidade.

trabalha em uma escola localizada na região central da cidade; Oliboni, em uma escola localizada próxima uma Unidade de Pronto atendimento (UPA); Lucia, em uma escola situada nas proximidades do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT); e, por fim, Isalolo exerce a função na região do bairro São José.

4.6.1 Critérios que levaram à escolha dos participantes

Em resposta ao questionário, os Coordenadores retrataram a realidade enfrentada cotidianamente por eles. Quando perguntados sobre a oferta da formação continuada e se esta contemplava a formação específica para o iniciante, seus registros escritos indicam a existência de uma formação abrangente, para todos os coordenadores, conforme disposto no Quadro 7:

Quadro 7 – Registros de como é ofertada a formação continuada para coordenadores iniciantes na Educação Infantil do município de Primavera do Leste

<p>A formação é com todos juntos e mais os gestores.</p> <p>Ano passado tivemos o Alfabetiza, porém, foi com a equipe Gestora em geral, não tinha um enfoque para os iniciantes, que era o meu caso.</p> <p>Curso na área da educação em geral e reunião com a SME.</p> <p>Em alguns momentos, já teve.</p> <p>Específica, vai começar agora, no segundo semestre. Mas os coordenadores sempre têm formações.</p> <p>Existe formação constante, porém, faz-se necessário uma formação específica para os coordenadores iniciantes.</p> <p>Existe para os coordenadores em geral.</p> <p>Existe uma geral para gestores.</p> <p>Formação específica para iniciantes não, mas são passadas orientações em reuniões coletivas e individuais.</p> <p>Hoje é ofertada pela SME, não existe uma formação exclusiva para iniciantes na coordenação.</p> <p>Não.</p> <p>Não, apenas orientações e monitoramento da SME.</p> <p>Não. Essa formação é para todos e acontece junto com os gestores.</p> <p>Sim.</p> <p>Sim, além das formações, tem a equipe pedagógica da Secretaria de Educação que sempre nos orienta.</p> <p>Temos formação com os demais gestores. Não.</p> <p>Tivemos ano passado, por um curto período, mas não foi finalizada. Esse ano ainda não iniciamos.</p> <p>Sim, mas não era iniciante.</p> <p>As formações são para todos.</p> <p>As formações são direcionadas para todos os gestores.</p> <p>A formação continuada para coordenadores pedagógicos é organizada e orientada pela Equipe de Formação a partir dos anseios da rede municipal com o foco na aprendizagem significativa do processo educacional com qualidade e equidade para as crianças e estudantes.</p>
--

Fonte: a autora (2023).

Dada a evidência de que o município ainda não ofertava uma formação específica, que contemplasse este público-alvo (coordenadores iniciantes), foi proposta uma formação que apresentava temáticas específicas para os vinte e três (23) CP, da Educação Infantil, sendo esta desenvolvida no primeiro semestre de 2024, e que resultou nos memoriais de formação como fonte de coleta de dados, em julho de 2024.

A disponibilidade dos coordenadores de retornarem seus memoriais via e-mail⁴ foi essencial, haja vista que não era algo obrigatório, dependia, antes, de uma sensibilização do participante no sentido de relatar suas experiências profissionais. Entre aqueles que o fizeram, selecionei os memoriais de quatro (04) em que consultei os participantes, tendo como critério o atendimento aos eixos temáticos determinados para análise (que serão elencados no item 4.7.1).

4.7 Dos procedimentos usados na análise de dados

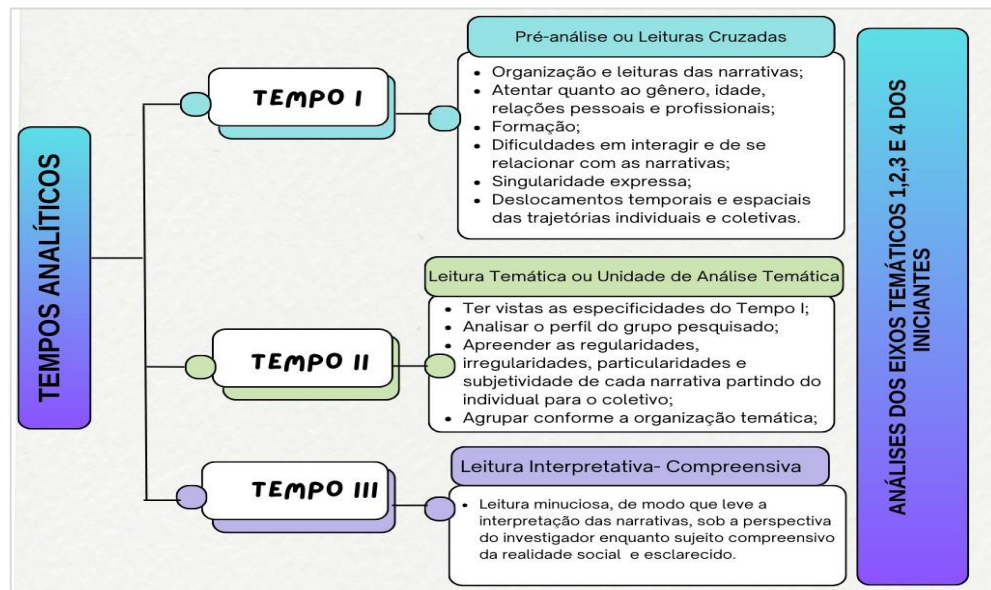
As narrativas atenderam ao princípio da análise compreensiva-interpretativa, que, conforme Souza (2014),

[...] busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

A análise compreensiva-interpretativa parte de tempos analíticos que reverberam em metodologias de análises; a cada tempo, é feita uma nova leitura, a fim de observar cada tempo analítico. Para analisar os memoriais de formação escritos pelos participantes desta pesquisa, foi feita uma nova leitura, observando as especificidades de cada prerrogativa presente em cada tempo (Figura 8).

⁴ Foi estabelecido o prazo de dois meses, a contar do fim da formação, para a entrega dos memoriais. Aproximadamente no dia 31 de maio, obtive retorno de alguns memoriais.

Figura 8– Os três passos das leituras dos Memoriais de Formação conforme o método de Elizeu Clementino Souza



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Souza (2014).

No **tempo I**, busquei fazer uma Pré-análise, que consistiu em uma leitura mais superficial, organizando as escritas conforme tempo de docência, tempo de coordenação, separando quanto ao gênero, idade, identificando a relação que o profissional tinha com a profissão, as suas perspectivas de formação e, ainda, como esses participantes as colocavam em prática dentro das unidades. Objetivei entender a singularidade de cada participante, de maneira que pudesse interagir com os eixos temáticos proposto.

No **tempo II**, empreendi uma leitura mais profunda e repetitiva, analisando a relação dos eixos temáticos com as narrativas escritas, tendo como foco fazer uma análise mais profunda e comparativa, trazendo o perfil do grupo pesquisado, enfatizando as regularidades, irregularidades e particularidades do grupo e de cada participante, e, por fim, o que cada participante compreende sobre a sua prática dentro da função, trazendo essa perspectiva para o coletivo.

O **tempo III** corresponde a uma etapa em que já foi possível diferenciar cada eixo temático proposto nas formações, fazendo referência à narrativa escrita. Nesse momento, mais do que fazer uma leitura extremamente criteriosa e profunda, se fez necessária a interpretação das narrativas, uma vez que haveria recortes nas escritas e elas precisavam corresponder aos eixos temáticos.

Nessa etapa, fiz inúmeras leituras, em que emergiram depoimentos construídos ao longo dos encontros formativos, repletos de histórias de vidas e sonhos. Para Souza (2004, 2014) e

Abrahão (2011), as histórias de vida levam a aspectos históricos que se desencadeiam sobre si, que se configuram em trechos, parágrafos, laudas, textos completos, a depender do escritor.

4.7.1 Eixos temáticos para analisar os memoriais e sua construção coletiva

Para a construção dos memoriais foi conduzida, no primeiro dia de formação, uma roda de diálogos, em que cada CP poderia apresentar suas experiências na função, seus anseios, seus medos e suas fragilidades diante do trabalho. Os depoimentos oriundos dessa dinâmica embasaram a construção coletiva desses eixos temáticos, bem como subsidiaram a construção de cada memorial. Na seção 5, detalharei os quatro (04) memoriais selecionados para análise.

Os quatro (04) eixos temáticos, com as suas respectivas indagações, são:

I. Eixo 1 – Formação de professor – minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente. Neste eixo, busco trazer para discussão a formação inicial de cada profissional, e como foi e tem sido a sua trajetória na educação, no intuito de que reflitam sobre a sua decisão de ser professor e de seguir a carreira docente. Este eixo demonstra, conseqüentemente, como ele/ela se decidiu pela docência e como compreendeu o seu início na licenciatura, narrando suas dificuldades e desafios, o que fica visível nas narrativas dos participantes.

II. Eixo 2 – Início da carreira docente e os desafios como coordenador/a iniciante. Para esta segunda etapa de reflexão da escrita, apresento a descrição do começo na carreira docente, seu processo de inserção suas primeiras experiências em sala, e quando surge a vontade de entrar na coordenação. O momento de iniciação se mostra um dos mais desafiadores para o professor que está iniciando na educação; face ao exposto, busquei trazer os participantes às reflexões de suas primeiras experiências, de modo que percebessem o que acontecia na formação, em que as histórias poderiam ser parecidas, se as angústias são recíprocas umas com as outras, ou seja, esse caminhar não é solitário, ele faz parte de um crescimento profissional.

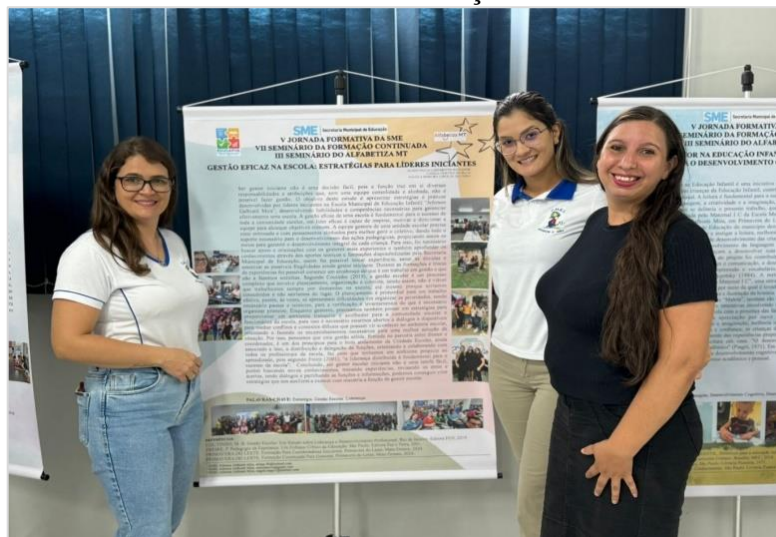
III. Eixo 3 – Como descrevo meu desafio ao aceitar ser coordenador/a e as primeiras dificuldades encontradas – O que superei, o que faltou de formação para que eu desenvolvesse melhor minha nova função? Para ser coordenador e/ou coordenadora de uma unidade, espera-se que o educador já tenha uma certa experiência em sala, que já tenha se apropriado da cultura da escola, porém, temos políticas públicas que abrem a possibilidade de o iniciante ser coordenador ou coordenadora. Sendo assim, trato, neste eixo, da possibilidade de os participantes relatarem seus maiores desafios em aceitar a função de coordenação e de como esse processo aconteceu em sua trajetória. Diante disso, sugeri que fizessem uma análise crítica sobre como foi lidar com as primeiras dificuldades encontradas, e como elas foram superadas.

Um dos papéis do coordenador é o de formador, e, sendo assim, era preciso compreender até que ponto ele desenvolvia os processos formativos dentro da escola, e como o processo de indução era compreendido nesse contexto de formação.

IV. Eixo 4 – A participação nas reuniões de formação trouxe alguma contribuição para a minha prática? Descreva... Em diálogo com a professora Simone, e mediante dados obtidos pelo questionário, a formação para coordenadores iniciantes emergiu a possibilidade de contribuir com a pesquisa e, mais do que isso, com a educação de Primavera do Leste. Nessa direção, era preciso fazer alguma ação diante dos resultados, então, lançamos mão da proposta de formação em forma de projeto: “Diálogos sobre formação de coordenadores iniciantes e experientes no município de Primavera do Leste: reflexões sobre inserção e indução”.

Nossa proposta refletiu positivamente, o que se comprovou durante o encerramento do ano letivo de Primavera do Leste, culminância de todas as formações que ocorreram durante o ano letivo, quando um grupo de participantes da formação apresentou o tema iniciação à gestão no evento V Jornada Formativa, VII Seminário da Formação Continuada e III Seminário do Alfabetiza-MT. Lembro que o projeto desenvolvido trabalhou, como primeiro texto, a iniciação à gestão, seguido pelos demais, que contemplavam as necessidades formativas dos coordenadores.

Fotografia 16 – Apresentação de participantes da formação na V Jornada Formativa da Secretaria de Educação



Fonte: a autora (2024).

Saber que a formação moveu um despertar das práticas pedagógicas do coordenador iniciante e que este pensar e refletir está sendo compartilhado em diferentes espaços formativos

da SME de Primavera do Leste, tendo a participação de coordenadores do projeto de formação, foi um indicativo de que a formação estava surtindo efeitos, sendo um apoio a esta pesquisa.

Isso vai ao encontro do objetivo que a proposta de formação contemplava, de identificar se os coordenadores pedagógicos iniciantes nas escolas de Educação Infantil no município de Primavera do Leste propiciavam práticas de acolhimento e inserção, e fomentavam práticas de formação e acompanhamento aos iniciantes que resultassem em indução.

O que fica evidente é que há, sim, um engajamento no sentido de buscar um aperfeiçoamento de suas práticas docentes.

Diante disso, pretendo conhecer mais como eles concebem o acompanhamento pedagógico dos coordenadores na rede municipal de Primavera do Leste para, assim, poder dialogar sobre a forma de acolhimento, inserção e indução dentro dessas unidades.

A seção subsequente contemplará as análises das narrativas em memoriais de formação.

5 ANÁLISES DAS NARRATIVAS EM MEMORIAL DE FORMAÇÃO

PARA: DARLEN



Para abrir esta seção, corações em tom vermelho vivo. Desenhados para mim, refletem o amor e o carinho que as crianças manifestam a quem apreciam. Eu os recebi com a certeza de estar cumprindo a minha missão enquanto pessoa e profissional. E não estou sozinha neste percurso, há uma legião de docentes com um coração vibrante, desejosos de contribuir com a educação de todas as crianças que passam pelas nossas escolas, seja em sala de aula ou na coordenação.

Todavia, a despeito dessa vontade, são inúmeros os percalços que rondam esses profissionais da educação, sobretudo aqueles que se encontram na fase inicial da carreira. A análise dos memoriais recebidos trouxe à tona algumas reflexões sobre o que é sentido e vivenciado por coordenadores pedagógicos em período iniciático, e demonstram que foi possível, no decorrer da pesquisa-formação, potencializar angústias, medos e incertezas, por meio de diálogos e de narrativas, em que estas se construíram e frutificaram em muitas contribuições ao estudo em tela (Passeggi, 2010a; Rocha e André, 2010; Souza, 2004; 2014).

Segundo Passeggi (2010b, p. 3, grifo da autora) “do ponto de vista etimológico, o memorial (séc. XIV), do latim tardio *memoriale, is*, designa ‘aquilo que faz lembrar’”, isto é, dele fazemos uso para retratar nossas lembranças, seja em linguagem oral ou escrita.

De acordo com Câmara e Passeggi (2008), o uso do memorial no Brasil começa a se institucionalizar a partir de 1930. Nos anos de 1990, o memorial se diversifica, se expande nas pesquisas como prática de instrumento de avaliação no Ensino Superior. Desde então, muitas instituições de ensino superior brasileiras adotaram o memorial de formação como prática pedagógica (Passeggi, 2010a).

Ao final do ano 2000, ele ganha espaço notório, quando se busca criar normas e procedimentos de coleta de pesquisa na educação, tendo como pilares dessa técnica autoras como Passeggi e Abrahão, porém, é Passeggi que mais o difunde e discute o seu uso.

Rocha e André (2010) explicam que os memoriais podem ser identificados em memorial descritivo, muito usado para progressão docente, ou em cursos de pós-graduação; memorial profissional, construído no espaço e tempo de exercício profissional, tendo uma ligação muito forte com a vida pessoal, e o seu processo de construção e (re)construção é constante; memorial de formação, usado no espaço e tempo do desenvolvimento profissional e em espaços formativos.

Para esta pesquisa-formação, adoto o memorial de formação, por compreender que segundo Rocha e André (2010, p. 82) “potencializa as reflexões sobre a prática docente, fertilizando-a com a escrita clínica e reparadora que o memorial pode oferecer”, sendo este um instrumento de narrativas usado em espaços formativos, visto que

O memorial de formação pode ser entendido como narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro em diferentes dimensões pessoal, social, formativa e profissional (Rocha; André, 2010, p. 82).

Seguindo essa linha de raciocínio, Abrahão (2011) menciona que essas narrativas de vidas podem ser orais e/ou escritas, de modo que haja uma intencionalidade do sujeito em refletir acerca de sua própria história e compreender a sua importância social dentro do contexto em que vive.

Nesse sentido, o uso dos eixos temáticos possibilitou aos participantes não só refletirem sobre si e sobre a sua função social dentro da escola, enquanto pessoa e profissional, mas também escreverem a respeito disso.

Acredito, apoiada em Passeggi (2016), que a pesquisa-formação se constitui quando o narrador, a partir de suas experiências de vida profissional e ou pessoal, consegue refletir e construir narrativas, o que torna a pesquisa-ação em um processo de formação, pois a tríade de ideias pressupõe uma união que se constitui em pesquisa-ação-formação

Tendo como perspectiva a análise compreensiva-interpretativa de Souza (2014), dou continuidade a esta seção fazendo uma análise dos dados do questionário e dos memoriais, com foco nos memoriais, que são a parte central da pesquisa ora apresentada.

5.1 Analisando dados do questionário

Inicialmente, com a intenção de conhecer a rede de ensino e traçar o perfil dos CP atuantes nas escolas municipais de Educação Infantil da rede de ensino pesquisada, apliquei um questionário online pela plataforma digital *Google Forms*, em que visava levantar informações e dados básicos e identificar se eles conheciam e compreendiam o processo de inserção e de indução. O questionário teve a participação de vinte e um (21) coordenadores, sendo que a rede municipal possui um total de vinte e três (23) coordenadores de Educação Infantil.

Quando perguntados sobre quais foram as dificuldades encontradas no início do exercício na função de coordenador, muitos relataram problemas para integrar a equipe e para se estabelecer de maneira a possibilitar uma maior fluidez na sua administração e organização disciplinar. Observemos, no Quadro 8, as respostas obtidas:

Quadro 8 – Questão 16: E por fim, quais são as maiores dificuldades encontradas até o momento em que você se deparou na coordenação?

Poder executar realmente o que compete à coordenação pedagógica.
Cuidar com professores que não aceitam inovações, correr atrás de substituta pra última hora e, às vezes, muita coisa pra pouco prazo de entrega.
[...] mesmo você se organizando para o trabalho fluir no cotidiano, [...] nos deparamos com situações que necessitam da nossa ação; por vezes, deixamos de fazer o que estava previsto, para organizar outras demandas.
O desinteresse de alguns profissionais pela docência.
Por ser uma escola com aproximadamente 550 crianças, as demandas costumam ser grandes, mesmo sendo em duas coordenadoras na unidade.
Com alguns profissionais sem compromisso com sua responsabilidade.
A demanda, pois devido ser uma escola grande, com 550 crianças, duas coordenadoras é pouco.
Muitas informações e pouco tempo para se aperfeiçoar mais nas questões pedagógicas e burocráticas.
Fazer formação e executar na prática em tempo, devido às diversas demandas com prazo curto.
Resolução de conflitos.
A maior dificuldade está sendo a resistência de alguns profissionais em abandonar a Educação tradicional e garantir a aprendizagem das crianças de forma lúdica e prazerosa.
[...] chamar a atenção dos professores quando não fazem o que é da atribuição deles, como planejamento e o sistema.
A falta, realmente, de uma formação para iniciantes, as grandes demandas do cargo, e os desafios diários que encontramos para auxiliar a equipe, pois muitas das aflições não competem a nós, da gestão.
Procuro sempre solucionar as dificuldades, com muito diálogo, com as Professoras e com a comunidade.
Atender alguns professores que apresentam dificuldades de aceitar as mudanças.
De delegar múltiplas funções, e, por fim, não conseguir atender todas as demandas com total eficiência.
Mudar as práticas pedagógicas dos professores.
A maior dificuldade é lidar com pessoas, servidores e pais.
A falta de professores na escola oriundos dos atestados médicos, onde o coordenador pedagógico faz a substituição destes até o contratado assumir a vaga em questão, fato que exige uma certa morosidade devido à legislação; O contraturno escolar impossibilitando o assessoramento pedagógico para auxiliar na recomposição de aprendizagem; O comprometimento e participação efetiva da família no processo educacional das crianças e estudantes.
Pessoas não aceitarem a proposta.
A demanda é desafiadora todo dia.

Fonte: a autora (2023).

Diante dos dados coletados, ficou evidente que os profissionais encontraram muitas barreiras no início da função, destacando-se: lidar com pessoas, organização de tempo, demandas administrativas não atendidas em tempo hábil, lidar com os experientes e profissionais avessos a novas mudanças, resolver conflitos, tratar de questões relativas a cobranças pedagógicas. Enfim, muitas situações foram apontadas pelos coordenadores, o que reforça a semelhança que as pesquisas nacionais nos trazem.

Tal constatação reforça a necessidade de formações que auxiliem estes profissionais em sua nova função, articulada às problemáticas enfrentadas no dia a dia pelos CP. É justo supor que estudos sistemáticos, contínuos e orientados, poderiam proporcionar bons resultados e amenizar o quadro apresentado, o que seria possível com a indução.

Para a coleta de informações sobre as necessidades formativas dos coordenadores iniciantes, havia questões que possibilitavam narrar sobre suas perspectivas quanto às suas necessidades de formação.

A questão 13 indagava: “Como é ofertada a formação continuada para os coordenadores pedagógicos? Existe uma formação continuada específica para os coordenadores iniciantes?”. Algumas respostas apontaram, entre as fragilidades observadas, a inexistência de formações que contemplassem os CPI.

Ano passado tivemos o Alfabetiza, porém, foi com a equipe Gestora em geral, não tinha um enfoque para os iniciantes, que era o meu caso (Participante 3).

A formação é com todos juntos e mais os gestores (Participante 6).

Existe formação constante, porém, faz-se necessário uma formação específica para os coordenadores iniciantes (Participante 7).

Formação específica para iniciantes, não, mas são passadas orientações em reuniões coletivas e individuais (Participante 11).

Hoje é ofertada pela SME, não existe uma formação exclusiva para iniciantes na coordenação (Participante 13).

Existe para os coordenadores em geral (participante 19).

A formação continuada para coordenadores pedagógicos é organizada e orientada pela Equipe de Formação a partir dos anseios da rede municipal, com o foco na aprendizagem significativa do processo educacional, com qualidade e equidade para as crianças e estudantes (Participante 21).

Esses excertos revelam o que pensavam aqueles coordenadores sobre a formação para coordenadores iniciantes. Sousa *et al.* (2020) reiteram que as necessidades formativas, por não serem estáticas nem predefinidas, promovem movimentações e são influenciadas a partir das

fragilidades docentes apontadas na prática docente; essas necessidades são constituídas por fatores internos e externos. O reconhecimento destas leva o profissional a compreender a necessidade de formação como algo essencial.

Os quatro eixos dos memoriais foram o fio condutor desta pesquisa, tendo em vista que, para Passeggi (2010a, p. 20), as análises dos memoriais “sugerem as potencialidades do memorial autobiográfico como procedimento de auto(trans)formação, mesmo quando esta não é explicitamente a sua principal finalidade institucional”. No que concerne a esta pesquisa-formação, é possível dizer que ela contribuiu para que os coordenadores, mediante os eixos temáticos, pudessem refletir a sua “auto(trans)formação” no decorrer dos encontros formativos.

5.2 Memorial de formação: o coletar de memórias

Escrever um memorial é relembrar fatos, situações que influenciaram na construção da identidade docente. É um exercício que potencializa muitas sensações ora esquecidas, lembranças que ficaram adormecidas. Passeggi (2010a, p. 26) sublinha que podemos pensar o memorial como instrumento de coleta, o “memorial como escrita onde se guarda o que é memorável”.

De posse dos memoriais enviados pelos coordenadores participantes da pesquisa, fiz uma leitura e releitura de todos, sendo feita uma seleção para análise, resultando em quatro (04) memoriais. Esclareço que, embora tenha sido solicitado aos coordenadores que assinassem seus memoriais com nomes fictícios, alguns participantes optaram por permanecer com os nomes originais. Assim, passo às análises dos memoriais de Lucia, Isalolo, Oliboni e Lua, de acordo com cada um dos eixos estabelecidos.

5.2.1 Eixo 1 – Formação de professor iniciante e de coordenador iniciante

O eixo 1 tem como objetivo descrever a trajetória de formação do professor e suas tomadas de decisão em seguir a profissão docente, retratando todos os seus anseios, incertezas e sucessos, assim como entender o processo formativo do coordenador pedagógico, com perspectiva em sua trajetória profissional.

Nesse sentido, apresento o Quadro 9, que contém parte dos memoriais dos/as coordenadores/as iniciante, em que narram suas trajetórias e decisões em relação à profissão docente.

Quadro 9 – Eixo 1 - Formação de professor: minha trajetória e decisão de seguir a profissão docente

Nome	Narrativas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no memorial
Lucia	<p>Eu não poderia falar sobre minha vida acadêmica tampouco pessoal, sem falar da imensa GRATIDÃO que tenho a Deus por ter segurado a minha mão, conduzido os meus passos e me dado sabedoria para ultrapassar todos os obstáculos encontrados, pois pude sentir Seu cuidado e amor durante todo o percurso da minha vida. Agradeço a minha mãe, que foi mãe solo e, mesmo assim, me deu suporte e exemplo de superação diante de qualquer situação. Me chamo Lucia, nasci em março de 1985, na cidade de Nova Brasilândia, interior de Mato Grosso, morei na vizinha Planalto da Serra desde o meu nascimento até setembro de 2023. Terminei o ensino médio no ano de 2002, ficando sem estudar ou participar de qualquer formação até o ano de 2009. Neste período engravidei de uma linda menina, que nasceu em agosto de 2007, mudando minha vida, me dando incentivo para buscar e acreditar em um futuro melhor. Em meados de 2009, uma amiga contou-me que iria participar de um curso semipresencial no CEFAPRO⁵ de Cuiabá, dizendo-me que ainda precisavam de uma pessoa para fechar a turma; como eu estava desempregada, busquei meios para conseguir fazer parte desse grupo, totalizando as 15 pessoas necessárias para cursar o PROINFANTIL⁶, curso semipresencial de formação para o magistério, em nível médio, com duração de dois anos. Estudávamos a distância e a cada semestre tínhamos que ir até a capital para realizar as provas e participar das aulas presenciais por um período de quinze dias, que eram muito sofridos e desgastantes para todas nós, pois íamos de van, tínhamos que ficar em uma casa de apoio, que tinha como mantenedora a Prefeitura Municipal de minha cidade; lá ficávamos apenas para dormir, passando o dia inteiro na escola, comíamos marmita, andávamos de coletivo, e ao final do dia, estávamos muito cansadas, deitávamos todas no mesmo quarto e lá, às vezes, chorávamos por falta dos filhos, falta de dinheiro e exaustão mesmo. Foi onde me aproximei de pessoas que fazem parte da minha vida até hoje, uma delas é a professora Adriane, que tenho como irmã que a vida me deu. Este curso foi minha base, meu alicerce, tanto profissional quanto pessoal, tive a oportunidade de conhecer e estudar com professores renomados e excelentes, que transmitiram conhecimento de forma ímpar na minha vida, dentre eles, estava o Mestre Edson, pelo qual tenho grande admiração profissional.</p>
Isalolo	<p>Minha trajetória no magistério se deu de forma tranquila, até porque fui sendo levada pelas circunstâncias, estudantil e depois profissional, que me foram ofertadas pelo sistema. Ainda jovem, oriunda de família muito humilde, morando em uma pequena cidade do interior de Mato Grosso, e diante da necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, percebi que uma das poucas opções de trabalho que tinha na cidade era o magistério. E assim, ao entrar para o ensino de 2º grau, como era o termo algum tempo atrás, escolhi fazer o magistério, que era um curso profissionalizante, e que logo que eu terminasse teria como entrar no mercado de trabalho imediatamente, e assim ocorreu. Logo que finalizei o curso comecei a trabalhar “interinamente”, algum tempo depois, fiz alguns concursos, não só para o magistério, mas também para outras funções que minha escolaridade permitia, fiquei classificada para o magistério, mas não fui convocada, no entanto, na segunda tentativa, fiz apenas para o magistério, ficando melhor classificada, e fui convocada para tomar posse e trabalhar na escola estadual. Por volta dos anos 90, o Estado ofertou, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, o curso de Pedagogia na modalidade de Parceladas, modalidade essa que a universidade se fazia presente no município e ministrava aulas no período de férias para os professores, pois, para concorrer a uma vaga nesse curso, era condição <i>sine qua non</i> estar em sala de aula. Fiz o vestibular e fiquei bem classificada, este curso foi um divisor de águas na minha carreira, melhorou significativamente o salário e acabei por me firmar como professora do Ensino Fundamental. Com o passar do tempo, a cidade na qual eu residia foi perdendo população, dada o êxodo populacional para outras cidades, em busca de trabalho para garantir o sustento da família, com isso, por muitas vezes, no processo de atribuição de aulas, a cada início de ano letivo, acabava ficando excedente e tendo que assumir aulas nas séries finais do Ensino Fundamental (História, Geografia, Artes, Ensino Religioso, e, às vezes, até Ciências) e também no Ensino Médio (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Artes, Ensino Religioso). Por conta disso, acabei fazendo outras graduações (Sociologia, Filosofia/incompleta, Teologia), todas na modalidade parceladas, e Administração Pública na modalidade a distância, que era um sonho antigo, mesmo não tendo nada a ver com a Pedagogia; fiz, também, duas pós-graduações, uma em Mídias Educacionais e outra em Ciência Política/Políticas Educacionais. Outra modalidade que também</p>

⁵ Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

⁶ Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

	<p>trabalhei alguns anos foi na Educação de Jovens e adultos – EJA, nas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio, até que, finalmente, em uma dessas atribuições, pude assumir a sala de alfabetização de adultos-EJA e foi aí que me encontrei profissionalmente, amei trabalhar na modalidade EJA, mas a alfabetização de adultos foi a minha grande paixão. E ali fiquei até a minha aposentadoria. Devo dizer que em meio a todo esse processo, tanto profissional como de estudante, concomitantemente, também fui mãe de uma menina e um menino. Nunca tive a oportunidade de me dedicar à seleção de Mestrado, mesmo sendo um sonho latente, não pude, tive que fazer opções profissionais para também garantir o sustento e a união da minha família, pois, naquele tempo, fazer mestrado era quase uma utopia, dada as exigências do curso.</p>
Oliboni	<p>Como é gratificante quando alguém te convidar a participar de algo, um convite, pra tomar um café, almoçar ou jantar, um passeio, sua mãe ou seu pai te convidando, quando criança – se arrume! Vamos pra escola! Ou algum colega de infância que passava, gritava seu nome e iam pra aula sem se preocupar com o futuro, lembra? Certamente ficou marcado para você, algum momento, bom ou amargo, dessa época. Vejamos: cada ser humano tem uma história. Vou começar falando como estou, pois, bem, eu estou muito feliz de ser professor da Secretaria de Educação do Município de Primavera do Leste-MT, e para falar sobre coordenação faz-se necessário socializar um pouquinho da trajetória de ser professor. Cursei Pedagogia nos anos de 2011 a 2015, meu estágio foi na Escola Municipal de Educação Infantil Sonho de Criança, onde, futuramente, seria professor e coordenador, imaginem, são coisas que acontecem na vida de gente com persistência e ajuda de outras pessoas, principalmente, da minha esposa, da minha sogra e dos meus pais. Agradeço à diretora e à coordenadora da EMEI Sonho de Criança desde a época do estágio, e à professora que me recebeu em sala. Lembro-me desses dias, a professora recortando umas pilhas de EVA, hoje eu sei o que aconteceu naqueles dias, era um projeto pedagógico. [...]. Em 2018/2019 cursei Libras e Educação Inclusiva pela UFMT, sabendo que a inclusão é algo que, cotidianamente, nos envolve em sociedade. E também Mídias Digitais para a Educação, pelo IFMT. Na Pandemia, no ano de 2020, foi uma superação de conhecimentos e de interação escola e sociedade. Sabem o que é gratificante na minha vida de professor? Tudo. Os dias cansativos, os dias maravilhosos, os dias de chuva e os dias de sol, os presentes recebidos das crianças, aquela xícara com a moldura dum fusquinha, os chocolates, e as goiabas que as crianças trazem quando é época. É! Não são maçãs, como visto na televisão, são goiabas, os desenhos que eles fazem com muita dedicação e a felicidade em cada detalhe, quando uma criança realiza e aprende algo novo.</p>
Lua	<p>Eu passei no concurso de 2015 e assumi o cargo em setembro de 2018, eu já estava trabalhando de contratada em uma escola de Ensino Fundamental, longe da minha casa, continuei até dezembro, pedi remoção para uma escola próxima da minha casa, porém, era escola de Educação Infantil. Eu saí do Fundamental em 2019, ingressei na Educação Infantil como professora de turma de Pré I. No final do ano, tinha um processo de escolher, entre as professoras da unidade, uma coordenadora, eu era novata e recusei, apesar de apreciar a ideia de ser coordenadora.</p>

Fonte: a autora (2024).

As narrativas das coordenadoras e do coordenador revelam uma realidade muito presente entre os educadores desse País: a dificuldade em ingressar e permanecer na profissão, pois grandes são os desafios enfrentados no início da profissão.

Nóvoa (2022, p. 95) contribui, afirmando que “o período de transição entre a formação e a profissão é fundamental no modo como nos tornamos professores, no modo como vamos viver a nossa vida no ensino”. O relato de Lucia diz: “Estudávamos a distância e a cada semestre tínhamos que ir até a capital para realizar as provas e participar das aulas presenciais por um período de quinze dias, que eram muito sofridos e desgastantes para todas nós pois íamos de van” (Memorial Lucia, 2024). Tal narrativa, lança luz sobre as dificuldades vividas para atingir diferentes níveis acadêmicos.

Já Isalolo explicita que precisou optar por outras graduações para se afirmar na função, atuando em áreas diversas à Pedagogia, por falta de espaço no mercado de trabalho, fato que se repete nas vidas de muitos profissionais. Para persistir, é necessário adotar, como lema, a sobrevivência.

A persistência passa a ser uma mola propulsora para a obtenção do tão sonhado diploma, em meio a uma rotina de estudos e trabalho desgastante, o que fez Lucia se aproximar de pessoas que se tornaram parte da família “foi onde me aproximei de pessoas que fazem parte da minha vida até hoje uma delas é a professora Adriane que tenho como irmã que a vida me deu” (Memorial Lucia, 2024). Ela conta dessa trajetória carregada de lutas e desafios, comum a muitos professores, dizendo: “comíamos marmita, andávamos de coletivo e ao final do dia estávamos muito cansadas, deitávamos todas no mesmo quarto e lá as vezes chorávamos por falta dos filhos, falta de dinheiro e exaustão mesmo” (Memorial Lucia, 2024).

Passeggi (2011, p. 147) expressa a necessidade do narrador se compreender enquanto sujeito histórico: “Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se”. Logo, espera-se que ao narrar sua própria história, o professor, antes de tudo, possa ressignificar suas experiências vividas, profissional e pessoal, de modo a articulá-las em suas práticas laborais.

É perceptível, na narrativa da Lucia (Memorial, 2024), o sentido que ela deu para a conquista de ser professora, e o quão se mostrou difícil o caminho, a ressignificação em que menciona “este curso foi minha base, meu alicerce tanto profissional quanto pessoal”, o seu pensar repercute na sua história e, conseqüentemente, na sua escrita. Suas palavras nos mostram que ela fez/faz de todos os percalços e dificuldades, possibilidades de aprender.

Foi nos momentos das dificuldades e incertezas que Lucia buscou suporte em uma colega mais experiente, havendo uma ressignificação de sua parte, quando é dada importância ao aprender com o outro.

A troca de experiências entre os pares é como um suporte para o iniciante. Essa partilha é muito discutida por Nóvoa (2022), sobretudo, no momento iniciático, em que o professor mais precisa dos professores experientes.

Isalolo é uma coordenadora iniciante, contudo, a sua trajetória docente compreende mais de vinte e cinco anos, sendo esta professora aposentada do Estado, com uma cadeira no município. É muito presente, entre os professores, por mais que tenham muitos anos de docência, passar pela experiência da gestão ou da coordenação, depois de muitos anos. Apesar de Isalolo ter muita referência na docência, podendo ser considerada uma professora experiente, na coordenação ela vive a realidade de uma de iniciante.

Isalolo, ao fazer tutoria em um curso superior, concebe sua maturidade profissional para se compreender na função de professora de Educação Infantil, de modo que, para ela, essa tutoria contribuiu para entrar em sala de aula com mais segurança; o que talvez ela ainda não tenha compreendido é que este desafio a subsidiou para além do que imagina, mesmo que inconscientemente, conduzindo-a, também, à segurança de tornar-se coordenadora.

Em 2017 eu estava trabalhando em uma turma de Pré I, quando tomei conhecimento de um edital para tutoria de um curso de Pedagogia ofertado pela UFMT, em parceria com a prefeitura, que cedia três professores para atuar como tutor neste curso. Candidatei-me e consegui êxito no processo de seleção. E assim fiquei na função de tutora por cinco anos e confesso que parece que foi obra divina que fui parar nessa tutoria, porque a ementa toda do curso me deu base para Educação Infantil, coisa que a minha Pedagogia, quando estudei, não tinha esse foco, e nem meus anos de profissão. Para mim, esse período que atuei como tutora foi como se eu cursasse novamente outra pedagogia, e agora com muito foco na Educação Infantil, foi maravilhoso e me subsidiou para eu voltar à sala de aula da Educação Infantil, que era minha origem de concurso (Memorial Isalolo, 2024).

Oliboni e Isalolo têm experiências parecidas, enquanto Oliboni apresenta domínio e segurança no seu modo de conduzir a gestão, Isalolo tem a compreensão dos anos que a docência trouxe para as suas práticas, e esse fator, para Placco, Almeida e Souza (2011), é essencial no processo de constituição do coordenador e/ou coordenadora.

Para Oliboni, o ingresso na educação se deu de maneira tranquila, sem muitas transições em diferentes escolas, sendo que a escola em que fez estágio para Pedagogia se tornaria, mais tarde, instituição de trabalho, onde viria a assumir a coordenação, estando, hoje, em seu segundo mandato. Esse fato o fortalece e consolida no exercício da função, ajudando-o a apropriar-se da cultura da escola com maior propriedade.

Assim como Isalolo, Lua, apesar da vontade de exercer a função de coordenadora, não se sentia segura no início de seu ingresso na rede, e isso é muito natural quando se é iniciante. Embora ainda inábil nesta função. Lua traz consigo a experiência em diferentes contextos, tanto do Fundamental quanto da Educação Infantil, o que lhe serve de base para assumir a coordenação, haja vista que a sua escola, no dado momento da coordenação, se encontrava com uma diretora nova na instituição.

Vale dizer que todo cenário do novo causa estranhamento e medo, porém, as maiores queixas dos participantes, nas reuniões de formação, eram relativas ao trabalho com os professores experientes.

O medo, a incerteza, o olhar, a desaprovação, presentes, em muitos casos, nas atitudes do professor experiente, são algumas das evidências que podem distanciar os coordenadores iniciantes da função.

5.2.2 Eixo 2 – Início da carreira do professor iniciante e de coordenador iniciante

Para Nóvoa (2022), os primeiros anos da carreira são carregados de muitos medos, repletos de incertezas, e Cruz, Farias e Hobold (2020) ponderam que o momento de inserção do professor dentro do ambiente educacional nem sempre pode ser tão prazeroso assim, como veremos nas narrativas a seguir.

O Quadro 10 traz trechos das narrativas dos/as coordenadores/as participantes da pesquisa, em que refletem sobre o processo transitório de professor/a coordenador/a:

Quadro 10 – Eixo 2 - Início da carreira docente e os desafios como coordenador/a iniciante

Nomes	Narrativas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no memorial
Lucia	<p>Em 2009 ingressei na rede municipal da minha cidade, na Escola Municipal de Educação Básica Plínio José de Siqueira, contratada como auxiliar educacional, e, neste mesmo ano, prestei concurso e fui convocada para atuar como auxiliar nesta mesma Unidade escolar. Iniciei com uma turma de Pré II e nos anos seguintes fui atribuída em turmas de 1º ano, sendo presenteada com a companhia de uma professora que fez toda diferença na minha vida pessoal e profissional, professora Adriângela, que, a cada dia letivo, preenchia o meu dia e o dia das crianças com amor, alegria e conhecimentos significativos, construídos através da realidade das crianças, alfabetizando e letrando com uma metodologia encantadora e sequências didáticas que faziam com que as crianças se desenvolvessem integralmente, de forma lúdica e prazerosa. Foi assim que descobri a minha paixão pela Educação, por aquela forma de alfabetizar transmitindo conhecimento de forma leve e fascinante. Em 2011 terminei o PROINFANTIL e em 2013 prestei vestibular e iniciei minha graduação em Pedagogia pela UNIGRAN⁷, estudando e trabalhando como auxiliar nas séries iniciais da alfabetização, procurando sempre estar nas mesmas turmas que Adriângela, pois sentia que precisava aprender mais sobre sua metodologia, que tanto me encantou. Trabalhar, estudar, ser mãe e esposa não foi fácil, mas concluí minha graduação com sucesso em 2017, ano este que fui presenteada com meu segundo filho, ao qual chamo de “VIDA”. Em setembro de 2018, ao término da minha licença-maternidade, fui convidada para substituir uma professora aposentada numa turma de Pré II, na mesma Unidade Escolar, ficando nesta classe por três meses, tendo a minha primeira experiência como professora titular da sala, comprovando, mais uma vez, a minha paixão pela educação. Trabalhei de início de 2009 a setembro de 2023 nesta instituição, totalizando 14 anos de trabalho, destes 14 anos, 8 anos fui auxiliar de sala e 5 anos, titular de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Por esta instituição tenho grande carinho e admiração, por ter sido minha segunda casa, minha segunda família e ter feito parte da minha vida, me dando oportunidade de construir toda bagagem profissional que tenho hoje. Em novembro de 2019 prestei concurso público em Planalto da Serra e também em Primavera do Leste, buscando me efetivar como pedagoga, tendo êxito apenas em Primavera, onde fiquei classificada e fui convocada em setembro de 2023, ano este que iniciei e concluí minha pós-graduação de Alfabetização e letramento, ensino EAD pela FASUL Educacional. Neste mesmo ano tive a oportunidade de trabalhar na Articulação desta Unidade escolar, trabalhando com uma diversidade de crianças, cada uma com sua especificidade, e sinto que boas marcas deixei. Ao chegar em Primavera do Leste fui lotada em uma EMEI, para trabalhar com crianças de 2 anos; num primeiro momento, senti desespero, pois em toda minha carreira profissional atuei como alfabetizadora e me identificava com tal. Mas como fui muito bem acolhida pela gestão e colegas de trabalho, logo comecei a pegar gosto por esse novo desafio, atuando nesta turma por aproximadamente três meses.</p>

⁷ Centro Universitário da Grande Dourados.

Isalolo	(Rede estadual) Em 2015, para dar apoio e incentivo para minha irmã fazer o concurso na cidade de Primavera do Leste, me inscrevi e viemos fazer a prova, mesmo concorrendo para cargos diferentes, ambas logramos aprovação. Fui convocada na primeira chamada, ao apresentar minha documentação para posse, me deparei com uma nova situação, no momento, só havia vagas na Educação Infantil, modalidade que eu não tinha nenhuma experiência, nem mesmo de substituição por pouco tempo. Fiquei apavorada, me senti desafiada e, mesmo estando, a esta altura do campeonato, considerando a minha idade, me vi obrigada a assumir o desafio, por necessidade financeira, pois o meu esposo estava muito doente e eu era arrimo de família. Diante dessa situação, tomei posse e fui para a sala de aula de Pré I integral. No início, confesso que, por várias vezes, pensei “amanhã eu não volto”, mas também pensava “a sua vida nunca foi fácil e não vai ser agora que vai ser, seja forte e corajosa”. Com a ajuda das colegas, em especial, da minha auxiliar e da outra professora que assumia o turno do vespertino com essa mesma turma, fui ficando e fiquei por todo ano de 2016. Minha irmã, ao ser convocada, optou por não assumir o cargo e, assim, desanimei em mudar para Primavera do Leste, como faltava apenas um ano para eu me aposentar pelo Estado, optei por continuar na minha cidade, distante aproximadamente 60km de Primavera, e fiquei indo e voltando, e ainda seguia trabalhando na alfabetização de adultos toda noite. Logo depois da minha aposentadoria no Estado, por necessidade de acompanhar o esposo em tratamento de hemodiálise, pois a sua vaga foi disponibilizada para o município de Primavera, acabei, de certa forma, me vendo obrigada a vir morar na cidade de Primavera do Leste [...].
Oliboni	Na trajetória de professor fui muito bem recebido pela Diretora e a Coordenadora do Parma Vida, me apresentaram a escola, a sala dos professores, os espaços e a turma, quer melhor receptividade que essa? Também fui muito bem recebido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Horizonte, com várias orientações do coordenador pedagógico, e digo: os coordenadores experientes têm o dom das palavras para as orientações necessárias. No início da carreira docente vieram os desafios como professor iniciante, as crianças ainda não paravam para prestar atenção nos momentos de contação de histórias, sabem por quê? Eu ainda não tinha construído recursos pedagógicos para contação de histórias, mas isso você vai aprendendo. (coordenação) Tive muita felicidade, pois na escola somos em dois coordenadores, e quando iniciei, a outra coordenadora já era experiente, então, contribui significativamente comigo nas orientações e documentações que são de responsabilidade do coordenador. As primeiras dificuldades enfrentadas foram os projetos que o coordenador tem que montar e desenvolver, tem prazo, e alguns são “pra ontem”, e algumas tomadas de decisões, como vocês já sabem, agradam alguns e desagradam outros, é a vida. Como coordenador, acredito que cada um desenvolve o seu melhor, tanto para a equipe que coordena, quanto para as crianças e para a comunidade, se faltou algo para que eu desenvolvesse melhor minha nova função de coordenador foi, talvez, alguma escuta ativa que passou sem eu ter dado a máxima atenção.
Lua	No final do ano 2020 a unidade escolar ficou sem diretora, pois ninguém se candidatou ao cargo. E novamente o processo de escolha foi entre as professoras, para que uma assumisse a coordenação. As colegas me indicaram e mesmo a escola ainda não tendo gestor, eu aceitei o desafio, na escola já tinha uma supervisora que atuava na coordenação. Recebemos uma diretora indicada pela secretaria de educação. No início, foi desafiador eram demandas, reuniões estudos, atendimentos, cursos, fazer orientação de professoras, acompanhar na hora atividade, conforme as fragilidades, nós fazíamos estudos na sala de formação, com projetos.

Fonte: a autora (2024).

Os relatos me levaram a muitas reflexões juntamente com os teóricos da área. Nóvoa (2022) explicita que o período iniciático se configura de uma maneira marcante e carregada de significações para a vida toda. Essas significações interferem muito na relação com os alunos, com a equipe escolar e com toda a comunidade escolar. Para ele, esse “É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional” (Nóvoa, 2022, p. 92).

Como bem salientam Gabardo e Hobold (2013, p. 530), o iniciar, ou seja, o processo de inserção do professor iniciante, é extremamente importante para a sua constituição profissional, é o momento em que irá passar “não apenas por ser um período de adaptação à profissão docente, mas, sobretudo, pelas implicações dele decorrentes”.

Tais intercorrências podem ser desgastantes, estressantes, o que pode levar o profissional, muitas vezes, a repensar se continua ou não na carreira e/ou na função.

Pesquisadores como Nóvoa (1992), Marcelo García (1999), Cavaco (1999), Tardif (2014) e Silva e Mohn (2024), enfatizam que os primeiros anos de iniciação à docência são marcantes na vida do profissional. É o período em que está se constituindo profissionalmente, se moldando, criando seu estilo próprio de ser como profissional. Por essa razão, portanto, o papel da gestão é importantíssimo nesse processo.

Para Isalolo, toda a sua experiência na docência não foi suficiente para lhe trazer segurança quanto ao seu ingresso na Educação Infantil, o que a fez, eventualmente, questionar a permanência nessa etapa de ensino: “No início, confesso que, por várias vezes, pensei ‘amanhã eu não volto’, mas também pensava, ‘a sua vida nunca foi fácil e não vai ser agora que vai ser, seja forte e corajosa” (Memorial Isalolo, , 2024). Nesse prisma, Silvana Silva (2021) esclarece:

[...] não é somente o professor em início de carreira que necessita de apoio institucional, mas também aqueles que transitam entre os segmentos educacionais e/ou reiniciam em uma nova escola, pois é um momento de encontro com diferentes realidades e demandas que exigem novos conhecimentos e adaptações específicas a cada contexto (Silvana Silva, 2021 p. 64).

Para a autora, o professor, ao transitar por entre as escolas e por seus segmentos, sofre muitos dissabores e, portanto, necessita de apoio institucional. Este apoio contribuirá com o professor para desenvolver melhor suas atividades em sala e/ou fora dela, ao contar com suporte pedagógico, materiais e espaços formativos que levem ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Tal acompanhamento deve vir de um profissional docente que, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), já tenha se apropriado da cultura da escola. Este, conforme Silvana Silva (2021 p. 64), “É um docente experiente que alcançou a autonomia na carreira, e desenvolveu estilo próprio para ensinar”.

Tanto Lucia como Oliboni, no início de suas funções, foram auxiliadas por um profissional experiente, de sorte que o seu processo de inserção foi mais tranquilo. Oliboni menciona o seu começo na coordenação como uma “felicidade”, pois contava com uma coordenadora experiente que lhe deu mentorias e o auxílio inicial.

Para Oliboni (Memorial, 2024), as primeiras dificuldades enfrentadas “foram os projetos que o coordenador tem que montar e desenvolver, tem prazo, e alguns são ‘pra ontem’, e algumas tomadas de decisões que, como vocês já sabem, agradam alguns e desagradam outros, é a vida”. Essa queixa coincide com o que dizem Placco, Souza e Almeida (2016), que são as demandas administrativas e disciplinares que constituem e caracterizam o chão da escola e o seu cotidiano, e tudo isso pode gerar uma tensão muito forte, o acompanhamento aos professores, alunos.

A relação com todos os segmentos da escola precisa ser saudável, de modo que esta tensão não dê espaço para ansiedade, desmotivação e desistência.

Ao avaliar sua própria atuação, ele ressalta a incapacidade de manter uma “escuta ativa” diante de todas as demandas diárias. Essa crítica a si mesmo reverbera o que afirmam Placco, Souza e Almeida (2016, p. 68): “satisfação e sofrimento convivem de modo concomitante no modo de viver a profissão pelo CP, ainda que ganhem relevo grandes dificuldades, atropelos, falta de apoio, má remuneração”.

Por sua vez, Lua considera que sua entrada na coordenação foi conflitante. A unidade estava sem diretora, e viria uma nova diretora que também precisaria de auxílio, assim, ela menciona: “Recebemos uma diretora indicada pela secretaria de educação. No início, foi desafiador” (Lua, Memorial, 2024).

O período iniciático de Lua (Memorial, 2024) foi marcado por muitas “demandas, reuniões, estudos, atendimentos, cursos, fazer orientação de professoras, acompanhar na hora atividade, conforme as fragilidades, nós fazíamos estudos na sala de formação, com projetos”. Esses aspectos não deixam de ser, atualmente, para ela, um desafio, porém, a perspectiva e a importância dada a essas demandas são mais bem compreendidas quando se está familiarizado com a função (Placco; Almeida; Souza, 2011).

Seu começo foi marcado por dúvidas e chegou a pensar em desistir da função, ao expressar que em “alguns momentos eu pensava em voltar para a sala de aula”. No caso dela, havia o agravante de que a escola estava passando por um processo de adaptação da gestão e, nesse sentido, era preciso de uma equipe de coordenação. Mesmo assim, ela aceitou o desafio e avalia que o auxílio de uma supervisora foi fundamental para que ela o desempenhasse.

Percebo, por conseguinte, que tanto Lua como Oliboni tiveram, na sua inserção, a coordenação como uma mentoria, que os auxiliou no seu processo de adaptação à coordenação.

Para Gomboeff e Passos (2022, p. 30), é essencial que o coordenador tenha esse acompanhamento pedagógico, de maneira que ele também se sinta acolhido pelos seus pares, uma vez que, “Quando o coordenador pedagógico, de algum modo, não é apoiado e nem

acompanhado em sua inserção profissional, é comum que a qualidade do seu trabalho fique comprometida, e que toda a escola seja afetada”.

Assim, para que não haja esse lapso na organização pedagógica da escola, se faz necessário que o coordenador esteja comprometido com a sua nova formação.

5.2.3 Eixo 3 – O ingresso na coordenação e o processo de acolhimento ao professor iniciante

O sentir-se acolhido é peça-chave no momento de aceitar ou não a função de ser coordenador, bem como para o desenvolvimento do trabalho do/a coordenador/a.

O eixo 3 objetiva compreender, por meio das narrativas, quais foram os primeiros desafios do coordenador iniciante na função, e investigar quais articulações desenvolveu com as formações, dentro da instituição, para envolver o professor iniciante. É o que narram os participantes da pesquisa, conforme disposto no Quadro 11:

Quadro 11 – Eixo 3 - Como descrevo meu desafio ao aceitar ser coordenador/a e as primeiras dificuldades encontradas – O que superei, o que faltou de formação para que eu desenvolvesse melhor minha nova função

Nomes	Narrativas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no memorial
Lucia	Em dezembro de 2023, em uma conversa informal na sala dos professores, uma das minhas colegas de trabalho, Camila, falava sobre sua candidatura para coordenação nesta EMEI, me convidando para me candidatar junto, pois, pela demanda de alunos e professoras, se fazia necessário ter duas coordenadoras na Unidade. Mesmo apreensiva, por estar na equipe há tão pouco tempo, me encorajei e aceitei o desafio, me candidatando também, na tentativa de fazer parte da equipe. Após votação, as professoras confiaram a nós duas a gestão na coordenação em 2024/2025, e contamos com a parceria de uma diretora maravilhosa, pela qual tenho grande admiração e agradecimento. Hoje sou coordenadora, realizo um sonho e, ao mesmo tempo, vivo um desafio diário, onde busco, todos os dias, corrigir minhas fragilidades, construindo alicerces e sentindo um misto de emoções, uma delas é a insegurança. Os primeiros meses foram marcados por grandes desafios e aprendizagens que levarei para sempre em minha vida, vale ressaltar que o acolhimento da equipe foi fundamental para que eu não desistisse logo nos primeiros dias.
Isalolo	Em 2023 voltei para a sala de aula e no final do primeiro bimestre tive que me afastar por problemas graves de saúde na família, e comigo também, mas, passada essa fase, voltei para sala de aula. No final desse mesmo ano houve eleição para coordenação pedagógica da escola e fui convidada a me candidatar, confesso que titubeei um pouco, mas também, novamente, me vi desafiada e resolvi encarar essa nova missão. Eleita no final do ano de 2023, assumi a função em 2024, e aqui estou, sendo coordenadora de uma escola de Educação Infantil, sendo coordenadora iniciante em uma modalidade em que também me considero iniciante.
Oliboni	Quando fui convidado para ser candidato a coordenador fiquei vários dias analisando, com um pouquinho de ansiedade. Na primeira candidatura, tive voto de dezenove das vinte e quatro professoras da unidade; na segunda candidatura, tive vinte e seis votos das vinte e sete professoras da unidade, por isso, estou muito contente, percebo que o trabalho de coordenação na unidade está sendo bem visto. Ser coordenador é a experimentação de algo inovador pois quando você cursa uma faculdade de Pedagogia você está se preparando para ser pedagogo, professor de alguma área, e a coordenação é algo que vai acontecer no decorrer dos anos, alguns professores nem querem esse compromisso, mas lhes digo, é gratificante. Em sala, o contato é com as famílias das crianças de uma sala com vinte e cinco crianças e na coordenação passou pra mais de quinhentas famílias e aí imaginem. É o que te espera quando você for coordenador ou coordenadora. [...]. As participações nas reuniões de formações trouxeram muitas contribuições

	para minha prática pedagógica, conheci alguns educadores brasileiros que me inspiraram como professor, com boas práticas e conhecimentos para compartilhar com a sociedade. E, também, na socialização, nos momentos formativos, ganha-se muita experiência para a prática pedagógica. Como disseram, há muitas formações, porém, poucas que deixam um legado.
Lua	Alguns momentos eu pensava em voltar para a sala de aula, mas, aos poucos, fomos nos adaptando à nova função; no início do ano, o quadro de profissionais não estava completo e nós da coordenação que atendíamos a função de substituir professora e auxiliar educacional, foram semanas trabalhando em sala por falta de professora, era tipo um quebra-galho, até que foram organizadas essas situações, com a chegada dos contratados, os quais foram bem acolhidos.

Fonte: a autora (2024).

O processo de inserção do professor tem suas especificidades, como evidenciam Gomboeff e Passos (2022). Quando o professor se insere na escola, conseqüentemente, passa pelo processo de inserção, e isso se materializa no fazer e agir, especificamente, no processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, as autoras elucidam que

A inserção profissional do coordenador pedagógico ocorre quando um professor, geralmente com experiência na docência, assume a coordenação pedagógica. Isso pode ocorrer por meio de concurso público, em que o futuro coordenador toma posse do cargo, ou por intermédio da designação, que é quando um professor é escolhido pelos pares para assumir a função de coordenador. Essa regra depende de cada rede de ensino (Gomboeff; Passos, 2022, p. 6).

Como dito, nem sempre será um professor experiente que irá assumir a coordenação, o coordenador iniciante, mediante seleção pelos pares, pode estar na coordenação, como é o caso de Lucia e Isalolo, e pode haver certa relutância por parte dos experientes, o que é natural, porém, a formação continuada, vivenciada pelo iniciante, é um caminho a seguir para atingir as superações, pois não existe uma receita pronta, mas existem caminhos que nos orientam.

Para a coordenadora Lucia, a sua maior fragilidade é a “insegurança”. Ela não menciona a que tipo de insegurança se refere, contudo, para Placco, Almeida e Souza (2015), essa insegurança é natural e faz parte da constituição identitária do coordenador pedagógico. Nesse sentido, apropriar-se da cultura da escola é um dos caminhos para se constituir dentro da instituição.

Conforme Garbosa (2019), os primeiros anos de exercício na coordenação têm muita significação. Ela assim reflete:

Consideram-se importantes também os primeiros anos de atuação do docente no âmbito da coordenação pedagógica, por compreender que, assim como a vivência dos professores iniciantes tem suas peculiaridades, o período inicial de atuação do coordenador pedagógico também possui vivências singulares (Garbosa, 2019, p. 13).

Como bem menciona a autora, os primeiros anos na coordenação são caracterizados por muitas singularidades. Em seu relato, Lucia (Memorial, 2024) descreve: “Os primeiros meses foram marcados por grandes desafios e aprendizagens que levarei para sempre em minha vida, e vale ressaltar que o acolhimento da equipe foi fundamental para que eu não desistisse logo nos primeiros dias”.

Observo que a permanência foi um apontamento dado por Lucia, relativo ao acolhimento recebido pelos seus pares, em consonância ao que resalta Garbosa (2019, p. 40), que, “Independentemente da etapa em que o indivíduo se encontre, existirão momentos, problemas e acontecimentos que simultaneamente desequilibrarão sua rotina e oportunizarão amadurecimento”.

Poder vivenciar tais experiências, que são enriquecedoras e, ao mesmo tempo, complexas, ajuda o CP a se compreender dentro daquele espaço e, além do mais, a ampliar o seu entendimento pessoal e profissional.

Isalolo, por mais que seja iniciante na função de coordenadora, é uma professora experiente, e isso tem possibilitado a ela exercer a função com mais leveza. Existem impasses e incertezas, contudo, não com tanto rigor, o que muito se assemelha com o vivido por Oliboni, que, sendo iniciante, compreende a coordenação e os processos formativos como um aprendizado.

Mollica (2014) menciona que essa preparação é dada mais profundamente em cursos de especialização, em que se faz um adendo, mas, mesmo estes, nem sempre são tão confiáveis assim. Vale ressaltar, aqui, que já vivemos uma outra realidade, temos universidades, a exemplo da UFR, que dispõe de uma carga horária de 80 horas de estágio em gestão.

Oliboni compreende que estar na coordenação é algo inovador e diferente. No seu caminhar, procura se constituir não somente como professor, mas também visa construir sua identidade como coordenador, visto o uso da palavra inovador para descrever seu papel.

Oliboni e Lua acreditam que uma formação para coordenadores iniciantes pode contribuir com as suas práticas pedagógicas dentro da escola. Nessa direção, Gomboeff e Passos (2022, p. 8) defendem que “a parceria colaborativa pode ser utilizada como uma potente ação de indução profissional”, sendo essa uma ferramenta de auxílio para o “apoio e o acompanhamento do iniciante com foco no enfrentamento e na superação dos desafios do início da carreira”.

Ter clareza sobre o que é indução, e como é possível fomentá-la dentro da instituição, é um papel da coordenação que se estende, também, aos demais professores, na acolhida do iniciante em formação, e essa perspectiva de evolução deve ser compartilhada com o seu

professorado, o coordenador deve ser um formador, articulador e transformador dentro da escola (Placco; Almeida; Souza, 2011).

5.2.4 Eixo 4 – O percurso formativo e as contribuições às práticas pedagógicas

O último eixo, não menos importante que os demais, vem retratar a pesquisa-formação, as impressões e as contribuições obtidas com as reuniões de formação para a formação e construção de conhecimentos junto aos coordenadores pedagógicos iniciantes. Envolve todo um trabalho de colaboração e união entre as secretarias, escolas, coordenadores e a Universidade, e corroborou na finalização dos memoriais.

Este eixo objetivou identificar quais foram as contribuições mais relevantes da formação ofertada aos coordenadores e coordenadoras iniciantes, ao longo desta pesquisa-formação, e que poderão ser levadas para as suas práticas pedagógicas. O Quadro 12 destaca excertos das narrativas a respeito dessas contribuições:

Quadro 12 – Eixo 4 - A participação nos encontros formativos ofertados pelas pesquisadoras trouxe alguma contribuição para a sua prática? Descreva...

Nomes	Narrativas dos/as coordenadores/as pedagógicos/as no memorial
Lucia	Não tenho medo do olhar do outro, tenho medo de não conseguir fazer um bom trabalho e não ser uma boa líder, portanto, quando iniciamos a formação para coordenadores iniciantes, me senti acolhida novamente, sendo este momento um divisor de águas em minhas práticas como coordenadora iniciante. Percebi que os meus anseios não eram só meus, mesmo quem já estava há algum tempo nesta função se sente desafiado diante das necessidades de cada professor, da diversidade e especificidade de cada criança, na resolução de cada conflito, em cumprir e fazer cumprir os prazos, motivando a equipe, fazendo com que todas essas partes sejam articuladas e contempladas. Busco nas formações encorajamento para atuar como líder de forma objetiva e concisa, sem nunca deixar de ser humana, sem nunca deixar de sentir empatia pelas professoras às quais oriento. Com a formação para coordenadores iniciantes, tenho aprendido a ser persistente, tenho aprendido que os meus anseios podem ser grandes, mas a minha força de vontade de aprender e fazer um bom trabalho é maior, pois, como diz Cintia Campos, “A jornada pode ser desafiadora, mas também pode ser gratificante e cheia de aprendizados.”
Isalolo	Tudo tem sido um grande desafio, mas também um aprendizado sem medidas.
Oliboni	Participei com vários autores da construção do livro “A Chapeuzinho Florido” uma versão Primaverense do conto. Como disseram, há muitas formações, porém, poucas que deixam um legado. Essa formação para coordenadores iniciantes da Educação Infantil que estou tendo com a Simone Albuquerque da Rocha, está fazendo eu novamente ter aquele sentimento de ansiedade, pois o que está sendo dialogado está fazendo eu novamente repensar algumas formas de orientações para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, como é bom conhecer pessoas que nos motivam, espero estar motivando algumas pessoas também.
Lua	[...] essa formação me ajudou a me fortalecer...

Fonte: a autora (2024).

Ao ler e analisar essas narrativas, percebo que há uma certa angústia e insegurança em torno do trabalho na coordenação, e a formação de iniciantes desponta como uma base para que as coordenadoras e o coordenador possam se sentir acolhidos, como menciona Lucia

(Memorial, 2024): “Portanto, quando iniciamos a formação para coordenadores iniciantes, me senti acolhida novamente, sendo este momento um divisor de águas em minhas práticas como coordenadora iniciante”.

Em seguida, Lucia tece uma reflexão bastante clara sobre o que vivencia:

Percebi que os meus anseios não eram só meus, mesmo quem já estava há algum tempo nesta função se sente desafiado diante das necessidades de cada professor, da diversidade e especificidade de cada criança, na resolução de cada conflito, em cumprir e fazer cumprir os prazos motivando a equipe, fazendo com que todas essas partes sejam articuladas e contempladas (Memorial de Lucia, 2024).

É possível afirmar que a formação desenvolvida exerceu um importante papel, pois a participante descreve sua insegurança e medo diante dos desafios da função, o que é visto de maneira natural, dada a sua pouca experiência na função, contudo, dispor daquele espaço formativo para dividir essas angústias, possibilitou viver a função de maneira leve e sólida. Fica evidente, assim, a contribuição que uma formação para iniciantes pode trazer aos profissionais que se encontram nessa situação. Lucia percebeu que as suas angústias eram as mesmas de muitos outros colegas, justamente nas trocas de experiências, o que só foi possível porque houve a promoção de diálogos, leituras e partilhas de experiências e saberes, no contexto da formação oferecida.

No processo formativo como um todo, as experiências passam a ser compartilhadas, e, o mais incrível, passam a ser dialogadas, sugeridas entre uma conversa e outra. É bonito de ver.

Conforme Nóvoa (2022, p. 67), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada. Em face da dimensão dos problemas e dos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, de reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Afirma o autor que a troca de experiências e a partilha dos saberes entre os pares fortalecem e consolidam um espaço de conhecimento, o que foi evidenciado nas inúmeras falas dos coordenadores iniciantes e ingressantes que estiveram conosco.

Os relatos corroboram o levantamento feito anteriormente por mim, de que o município não tem formação específica para coordenadores iniciantes, mesmo diante de um contingente de 80% de iniciantes nessa função. Em contraste, fica evidente nas narrativas o quanto uma formação poderia beneficiá-los, sobretudo, como pondera Lucia (Memorial, 2024), em relação às práticas pedagógicas, bem como à compreensão de que as demandas, as angústias, os medos são vividos e compartilhados não só por ela, mas por muitos de nós, professores.

Para Oliboni (Memorial, 2024), as reuniões de formação o fizeram repensar práticas do seu cotidiano: “Está fazendo eu novamente repensar algumas formas de orientações para o aperfeiçoamento pessoal e profissional”.

Segundo Garbosa (2019), são de fundamental importância os processos formativos para o coordenador pedagógico, pois eles ajudam estes profissionais a compreenderem seu papel e suas atribuições dentro da unidade. Muitas das fragilidades do CP são oriundas de falta de formação. A autora ressalta que

[...] a secretaria e os núcleos de educação regionais precisam dar suporte para esses profissionais em relação ao conhecimento dos procedimentos burocráticos, dos registros, das documentações, das leis, pois, muitas vezes, o sentimento de incapacidade expressado pelos coordenadores iniciantes está relacionado à sensação de que estão perdidos, já que ao iniciarem no cargo, além de não entenderem algumas de suas atribuições, ainda não sabem como realizar certas tarefas burocrático-administrativas (Garbosa, 2019,p.22).

Oliboni dá muita ênfase à escuta ativa, ouvir, acolher e compreender o seu professorado, o que possibilita uma integração maior entre a equipe, principalmente quando se trata de professores iniciantes. Devo frisar que Vaillant e Marcelo (2012) retratam fortemente a importância de acolher e ser receptivo com o jovem professor, temática atualmente muito discutida e defendida por Nóvoa (2022).

A formação realizada com esses profissionais realça a importância do processo de inserção e de acolhimento dos professores iniciantes. Quando iniciantes ocupam a coordenação, a complexidade em orientar e acompanhar a escola como um todo, bem como orientar e acompanhar, igualmente, os profissionais no seu processo de adaptação, se eleva. Desse modo, deve haver uma responsabilidade maior por parte de seus gestores.

Para finalizar, as narrativas aqui compartilhadas refletem uma realidade dos coordenadores iniciantes do município de Primavera do Leste, que, por ora, estão exercendo cargos nas unidades educacionais, e que reconhecem a importância dos processos formativos para o enriquecimento de suas práticas pedagógicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE ANÁLISES E REFLEXÕES



Os traços da pequena Sophia estão inundados de amor, são corações que carregam afeto pelas professoras e por mim, então coordenadora, que agora escrevo estas considerações, que finalizam minha dissertação. São muitos os desenhos que abarrotam pastas e gavetas durante a trajetória como professora e coordenadora, ajudando a minimizar diversos momentos de medo e incertezas que permeiam essa minha profissão, ora estando eu na condição de professora iniciante, ora experiente e, por fim, coordenadora iniciante, período em que nasce em mim a vontade de pesquisar sobre o tema coordenadores iniciantes.

Busco encerrar a caminhada árdua de uma pesquisadora iniciante, que nunca deixa de viver a Educação Infantil dentro de si. Disseram que não se pode romantizar a educação, mas me permito expressar que eu amo a educação e, em especial, a Educação Infantil, na qual busco, incansavelmente, ser para o outro – e para mim mesma –, inspiração.

Como bem nos esclarece Saviani (2007), todo educador precisa definir sua concepção de educação e em que acredita, caracterizar sua identidade profissional, compreender o que defende, e buscar, como ideologia de vida, a prática pedagógica que o liberta.

Nesse sentido, prezo e defendo uma concepção de educação que se constrói pela dialética, pela historicidade, trazendo para o meu campo de visão a criticidade do que é vivido, pois a criticidade é essencial para um trabalho emancipatório na educação.

Iniciei minha pesquisa baseada na questão que me moveu no decorrer de todo o trabalho bibliográfico e de campo: o que expressam as narrativas dos coordenadores pedagógicos

iniciantes da rede municipal de Primavera do Leste/MT, acerca de suas práticas de acolhimento, inserção e indução junto a professores iniciantes nas instituições de Educação Infantil?

O trabalho de inserção, acolhimento, formação, autoformação, entre tantas outras articulações, nos leva à indução. Esse é o propósito maior de todo coordenador de uma unidade, possibilitar que a sua instituição cresça e se desenvolva.

A pessoa do coordenador necessita estar ciente da sua importância intelectual, afetiva, pedagógica e articuladora no espaço educacional. Ter em mente a necessidade de articular ideias, possibilitar e induzir o seu professorado à busca de atualização profissional, que o ajude no seu processo de formação e de possível indução dentro da escola.

Para levantar se isto realmente ocorre com os participantes da pesquisa, apontei como objetivo investigar o que expressam os coordenadores pedagógicos iniciantes no Município de Primavera do Leste acerca de suas dificuldades e desafios no exercício da função, em relação aos professores em período iniciático na Educação Infantil.

Nessa ótica, procurei, primeiramente, traçar o perfil dos coordenadores pedagógicos iniciantes, analisar como e se eles promovem ações de acolhimento, como orientam e acompanham os professores iniciantes em exercício, e, por fim identificar as práticas de inserção e de indução desses profissionais. Por vezes, coletei dados por meio de depoimentos, em momentos de formação, ora online, ora presencial, até mesmo nos corredores da SME, onde aconteciam as formações. Ouvi desabafos, manifestações sobre formação, o que me permite dizer que em uma pesquisa os dados vão além do material de coleta.

Esses mesmos coordenadores orientam e acompanham seus profissionais na sala de aula, na hora atividade e, com frequência, visam integrar o novo professor na instituição, de maneira que sua adaptação transcorra de forma tranquila.

Quando se trata do processo de inserção, é notório que os coordenadores promovem ações de inserção dentro das instituições, todavia, para Wong (2020), a indução é um caminhar mais criterioso, que demanda desenvolvimento profissional, o que, na escola, estaria a cargo da equipe gestora e de todos que integram a instituição.

Os coordenadores iniciantes que participaram dos encontros formativos não tiveram medo nem receio em seus depoimentos ou em narrativas de expor suas reais dúvidas, medos, incertezas, angústias e fragilidades, o que muito contribuiu para se perceber que ainda há muito o que melhorar no que se refere as formações para com os coordenadores iniciantes no município de Primavera do Leste.

O que verifiquei é que a Secretaria tem a compreensão de que é preciso uma articulação maior e um acompanhamento formativo com esses profissionais, demonstrando preocupação

em instituir um diálogo constante, para que estas fragilidades sejam sanadas, o que muito poderá ajudar aos coordenadores iniciantes, para que se sintam mais acolhidos, na medida em que puderem contar com esse apoio e orientação.

Vale reforçar que os coordenadores mostraram ter compreensão do processo de inserção e da importância do acolhimento para com o professor iniciante, assim como da sua importância para as práticas pedagógicas, contudo, no que se refere ao processo de indução e como ele se consubstancia na prática, fica evidente que é preciso haver mais estudos formativos.

Esse tema vem ao encontro daquilo que já estamos vivenciando na educação: a escassez de profissionais com desejo de entrar na gestão e na coordenação, dado ao fato de já ter em mente o quão danoso pode ser, emocionalmente, o árduo exercício da função, assim como a falta de auxílio e apoio das secretarias de educação.

Apresento ao município de Primavera do Leste a relevância social e política deste trabalho, que se configura como um alerta, no sentido de trazer à tona a necessidade de se ter um olhar atento aos coordenadores iniciantes que estão na coordenação que já atuam nas unidades escolares, assim como àqueles que ainda ingressarão nessa função. É de fundamental importância fomentar formações voltadas para este público-alvo, garantindo não apenas uma inserção docente, mas também um acolhimento efetivo, de modo que esses profissionais se sintam seguros para orientar e apoiar os professores nas atividades pedagógicas do cotidiano escolar.

Entendo que este trabalho alcança relevância ao colocar uma lente de aumento na atuação do coordenador iniciante, pois evidenciou o papel dele dentro da instituição, assim como a necessidade de esse protagonista fomentar e proliferar a inserção com os professores iniciantes, de modo que os profissionais sob sua orientação se sintam acolhidos, a ponto de promover ações que os levem a uma possível indução. Portanto, ancorada nessa perspectiva, espero que esta pesquisa sirva, também, de suporte a novos pesquisadores, para que possam se embasar nesses depoimentos e avistar novos horizontes.

Vislumbro, hoje, o quão agraciada fui por ter a oportunidade de estar no grupo Investigação, que pesquisa sobre professores iniciantes e experientes, e de poder escrever sobre a minha história de professora iniciante e coordenadora iniciante que também já passou por todos os medos, angústias, que reconheci nas narrativas de tantas e tantas pessoas que estiveram conosco nos encontros formativos.

Encerro meus escritos na certeza de que deixo uma contribuição para a educação no município de Primavera do Leste, e em especial, à gestão da Educação Infantil. Cresci no movimento da produção pedagógica, na leitura, na pesquisa-formação, de modo tão profundo

que sei que, de hoje em diante, serei uma profissional com novas perspectivas educacionais em minhas práticas pedagógicas.

Vivo a certeza de que estes levantamentos e contribuições se constituem no início de um novo caminho, de novas pesquisas e, por que não, da continuidade desta em um possível doutorado.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. Training memorials: (re)signification of the images-remembrances/memories-references for future educators. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8708>
- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- AMORIM-DUQUE, Aline Diniz de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 183 fls. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.
- BOGDAN Robert; BIKLEN, Sári. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Livraria Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica no Brasil. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paulo Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (org.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 29-48.
- CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier; PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial autobiográfico: investigando sua gênese. *In*: PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (org.) **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, 2008. p. 93-115.
- COISAS DO MUNDO. Top 10 cidades do interior do Mato Grosso para morar. YouTube. Publicado em 20 de julho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tEeEHe2Xzx0> Acesso em: 10 fev. 2025
- CARVALHO, Maria Andresiele Andrade; MOURA, Diego Luz. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 28 e280022, 2023.
- CASTRO, Júlia Alessandra Machado de. **Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica**. 2021. 127 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2021.
- CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- CLEMENTE, Adriana dos Reis. **Inserção e indução à docência no Mato Grosso: percepções de professores iniciantes em narrativas**. 2020. 203 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, n. 1-15, e4149114, jan./dez. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Pesquisa-formação e indução docente. *In*: CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza (org.). **Do local ao comum: perspectivas de indução docente com a pesquisa-formação**. Jundiaí, SP: Ed. Paco, 2025, p. 235-241.

ESTRELA, Maria Teresa; MADUREIRA, Isabel; LEITE, Teresa. Processos de identificação de necessidades: uma reflexão, **Revista de Educação**, Lisboa, v. VIII, p. 29-48, jan. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GABARDO, Cláudia Valéria; HOBOLD, Márcia de Souza. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. *Beginners teachers: reception and working conditions*. **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 530-549, maio/ago. 2013. ISSN 1809-0354.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 384 fls. Tese de Doutorado (Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Araraquara – São Paulo, 2011.

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. 221 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

GARBOSA, Helena Gutoch; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Dilemas e dificuldades de coordenadoras pedagógicas iniciantes no ensino público do estado do Paraná. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, SP. v. 32, n.65/2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GOMBOEFF, Ana Lúcia Madsen; PASSOS, Laurizete Ferragut. Inserção profissional do coordenador pedagógico: parceria colaborativa entre iniciantes e experientes a partir da pesquisa-formação. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 32,1-18, n.65/2022.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. ed. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados. Primavera do Leste. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt/primavera-do-leste.html> Acesso em: 06 mar. 2025

LAHTERMAHER, F.; CRUZ, G. B. Articulações entre estabelecidos e outsiders no contexto de uma comunidade de aprendizagem docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85839, 2022.

LAZARINI, Kelly Cristina Teixeira. **Diálogos e (re)construção de um grupo de supervisores pedagógicos sobre as práticas formadoras**: contribuições da pesquisa-formação. 2022. 136 fls. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Lavras, 2022.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. *In*: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Champagnat: Araucária, 2008. p. 4048-4061.

LOURENÇO, Daniela de Ávila Pereira; GAMA, Renata Prenstteter; MORETTI, Vivian Maggiorini. Possibilidades formativas no início da carreira de professores e orientadores pedagógicos. *In*: PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; REIS, Adriana Teixeira. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução**: caminhos para o desenvolvimento profissional qualificado. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2024, p. 161-188.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores** – para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação).

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.9, set.out.nov.dez., p.51-75, 1998.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A Formação de Professores: Novas Perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

MARREGA, Aline Cristina da Silva. **O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil**. 2022. 100 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2014. 247 fls. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvin. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António (coord.). **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de; ROCHA, Simone Albuquerque da. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes na educação infantil e a ação de acompanhamento do

professor experiente desenvolvido no grupo de pesquisa investigativa. **Devir Educação**, Lavras, v. 6, n. 1, e-406, nov. 2021/jan. 2022.

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**. 2019.101 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2019.

OLIVEIRA, Andreia Cristina 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, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2020.

OLIVEIRA, Andreia Cristina de; ROCHA, Simone Albuquerque da. O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **Ritos de passagem de professor iniciante a coordenador pedagógico: alteridade e solidariedade**. São Paulo: Edições Loyola, 2021, p.65-82.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo (org.). **Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re)conhecimento. *In*: CORDEIRO, Verbena M. Rocha; Souza Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais: Literatura e práticas culturais de leitura**. Salvador, BA: EDUFBA, 2010a.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010b.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de reconstrução identitária. *In*: Conferência de Pesquisa Sociocultural. Campinas, 2000.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. Dossiê (auto)biografia e educação: pesquisa e práticas de formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27 n. 01, p. 327-332, abr. 2011.

PEIXOTO, Jade Cristina Corrêa; AGUIAR, José Vicente de Souza. Ser criança e viver a infância na escola de educação infantil à luz de Merleau-Ponty. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 06, n. 17, p. 375-391, jan./abr. 2021.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico (CP) e a Formação de Professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas educacionais**, [s. l.], 2, p. 221-291, nov. 2011.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan; ALMEIDA, Laurinda R. de. Sentidos da coordenação pedagógica: motivos para permanência na função: *The Senses of the Pedagogical Coordination: Reasons for Staying in this Role Los Sentidos de Coordinación Pedagógica: Motivos para la Permanencia en la Función*. **Revista Psic. da Ed.**, São Paulo, 42, p. 61-69. 1º sem. 2016.

PLACCO, Vera M. N. de Souza; SOUZA, Vera L. Trevisan; ALMEIDA, Laurinda R. de. O Coordenador Pedagógico: aportes e proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 42, dez. 2012, p. 754-771.

PRIMAVERA DO LESTE. Secretaria Municipal de Educação. DECRETO Nº 2.378 DE 08 DE NOVEMBRO DE 2023. **DIOPRIMA – Diário Oficial**: Primavera do Leste, MT, 08 de novembro de 2023. Edição Extraordinária 2638, p. 57-64. Ano XVII. Lei nº 946 de 21 de setembro de 2006.

ROCHA, Simone Albuquerque; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espacos da formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da (org.). **Formação de professores – licenciaturas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2010. p. 76-89.

ROCHA, Simone Albuquerque; MARTINS, Rosana Maria. Desenvolvimento profissional de professores iniciantes e experientes: indícios de processos de indução em Mato Grosso. In: PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri; REIS, Adriana Teixeira. (org.). **Professores iniciantes e processos de indução: caminhos para o desenvolvimento profissional qualificado**. Campinas: São Paulo. Ed. Papirus, 2024, p. 121-140.

RODRIGUES, Angela. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Coleção Ciências da Educação. Porto, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu; REIS, Pedro; COSTA, Nilza. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435-458, jul./set. 2012.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

RUY, Fabiana Alessandra Fonsaca. **Retratos do início da carreira docente: nas experiências vividas, revelações da constituição do professor**. 2018. 199 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter. O apoio pedagógico na formação inicial: perspectivas para o bem-estar docente e desenvolvimento profissional. **Espaço pedagógico**. Passo Fundo, v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 371-391, jul./dez. 2015.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Proposições**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 52, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho**. 2021. 143 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, Rondonópolis, 2021.

SILVA, Silvana Saraid da. **Professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades de enfrentamentos em uma rede municipal de ensino**. 2021. 99 fls. Dissertação (mestrado em educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. Professores iniciantes e ingressantes: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente em Goiânia-goiás. *In*: COSTA, Andressa Florcena Gama da; CIRÍACO, Klinger Teodoro; LAMERA, Natiele Silva (orgs.). **Pesquisas com professores iniciantes no Brasil: diálogos em diferentes contextos**. São Carlos: Pedro & João Editores: EduFR, 2024. p. 256-271.

SOUSA, Sandra Novais; ROCHA, Simone Albuquerque da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. Necessidades formativas de professores iniciantes na Educação Básica: conceitos, concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, [s. l.], v. 14, p. e4175116-e4175116, 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [s. l.], p. 39-50, 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004, 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

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**, [s. l.], v. 14, p. 1-19. 4139112, 2020.