



THAYS CRISTINA ALEIXO SILVEIRA

**OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO AGENTES
DE INDUÇÃO: UMA PESQUISA COLABORATIVA SOBRE A
INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE**

**LAVRAS-MG
2025**

THAYS CRISTINA ALEIXO SILVEIRA

**OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO AGENTES DE INDUÇÃO: UMA
PESQUISA COLABORATIVA SOBRE A INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves
Orientadora

**LAVRAS-MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Silveira, Thays Cristina Aleixo.

Os coordenadores pedagógicos como agentes de indução: Uma pesquisa colaborativa sobre a inserção de professores iniciantes / Thays Cristina Aleixo Silveira. 2025.

115 p.

Orientadora: Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025. Bibliografia.

1. Coordenador pedagógico. 2. Pesquisa colaborativa. 3. Processo de indução. 4. Início da carreira docente. I. Gonçalves, Gláucia Signorelli de Queiroz. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

THAYS CRISTINA ALEIXO SILVEIRA

OS COORDENADORES PEDAGÓGICOS COMO AGENTES DE INDUÇÃO: UMA PESQUISA COLABORATIVA SOBRE A INSERÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES

PEDAGOGICAL COORDINATORS AS INDUCTION AGENTS: A COLLABORATIVE RESEARCH ON THE INTEGRATION OF BEGINNING TEACHERS

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 28 de fevereiro de 2025.

Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima UFLA

Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias UECE

Documento assinado digitalmente



GLAUCIA SIGNORELLI DE QUEIROZ GONCALVES

Data: 16/04/2025 14:56:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves

Orientadora

LAVRAS-MG

2025

A Jesus Cristo, por ter preparado a hora certa para a realização deste sonho.

Ao meu filho, Murilo, que me motiva a ser forte e determinada.

Ao meu pai, João, por ter proporcionado meus estudos.

À minha mãe, Jânea, pelo apoio, pelas orações e por cuidar do meu bem mais precioso.

*À minha irmã amada, Michelle, e ao meu sobrinho, João Francisco, pela companhia nos dias
de maior solidão.*

*Às minhas amigas professoras e colegas de trabalho, por me inspirarem a acreditar na
possibilidade de uma educação de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, porque sem Seu sopro de vida eu não teria iniciado — e muito menos terminado — essa longa jornada que foi o mestrado.

Ao meu pai, por pagar com tanto amor a minha formação. Foi graças ao trabalho dele que hoje estou onde estou na minha carreira profissional.

À minha mãe, pelas orações desde o primeiro dia em que falei que entraria no processo seletivo, pelos cafés, pela comida, pela água e, principalmente, pelo cuidado com meu filho. Mesmo no puerpério, pude realizar o sonho de ser mestra graças a você.

À minha irmã e ao meu sobrinho, João Francisco, que, nos momentos de solidão, foram minhas companhias, consolo, alegria e incentivo. Sem vocês, a caminhada teria sido muito mais difícil. Saber que eu os tinha me fortalecia para continuar.

Ao meu grande amigo que ganhei no mestrado, Jesus, por compartilhar momentos de angústia, pela companhia durante as viagens cansativas, pelo incentivo nos momentos de incerteza, pelas risadas diante das dificuldades e também pelas conquistas. Obrigada, meu amigo. O mestrado, sem sua presença, teria sido muito mais pesado.

Às minhas amigas Daiane, Aline, Laura e Jaqueline, que, pacientemente, compreenderam minha ausência, torceram de longe e sempre procuravam saber como eu estava.

À UFLA, pelo excelente ensino e pelos profissionais que levarei para toda a vida.

À minha querida orientadora, Gláucia Signorelli, pela compreensão e apoio constantes. A leveza com que você conduziu minha orientação foi essencial para minha saúde mental e para a conclusão desta dissertação.

À banca, que escolhi com tanto esmero e que foi essencial para a qualidade da minha pesquisa. Obrigada, Profa. Dra. Francine de Paulo Martins Lima (UFLA) e Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias (UECE), referências — junto à minha orientadora — na temática da indução de professores.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que custeou toda a minha formação e viagens. Sem dúvidas, meu sonho de estudar em uma Universidade Federal não teria se realizado sem a licença e os auxílios para percorrer mais de 400 km.

Enfim, ao meu filho, Murilo, que me acompanhou na reta final do mestrado e me fez ser ainda mais forte e persistente na busca pelos meus sonhos.

E, por fim, a mim. Pela dedicação, empenho, determinação e persistência.

Venci!

*No mundo da História, da cultura, da política, constato
não para me adaptar, mas para mudar.*

(Freire, 2009, p.77)

RESUMO

Diante da importância de acolher e apoiar o professor iniciante na carreira, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa e desenvolvida na perspectiva da pesquisa colaborativa, busca responder à seguinte indagação: como o coordenador pedagógico (CP) pode favorecer a inserção dos professores iniciantes na escola, a fim de ajudá-los a progredir na carreira desde os primeiros anos de exercício profissional? As CP que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são colaboradoras desta pesquisa, cujo objetivo geral é desenvolver, na perspectiva colaborativa, processo de reflexão com coordenadores pedagógicos sobre suas possibilidades de apoiarem a inserção dos docentes iniciantes na escola. Os dados foram produzidos durante encontros formativos com as CP, realizados presencialmente na Secretaria Municipal de Educação e de forma síncrona pelo *Google Meet*. A análise dos dados foi conduzida à luz da análise de prosa. A pesquisa possibilitou às coordenadoras ampliarem as ações de indução que já realizavam de forma intuitiva com os professores iniciantes, tornando-as planejadas e conscientes. Entretanto, acendeu-se o alerta de que, para a consolidação de ações de indução no cotidiano escolar, faz-se necessário reforçar o papel da coordenação pedagógica na estrutura institucional, enquanto formadora e orientadora do trabalho pedagógico. Além disso, destaca-se a importância de incentivar a responsabilidade partilhada na escola e a construção de espaços colaborativos que garantam o diálogo entre gestores, coordenadores e professores. Dessa forma, assegura-se a constante atualização do Projeto Político-Pedagógico, um instrumento democrático fundamental para oportunizar mudanças e protagonismo aos atores da escola, além de orientar a prática do professor iniciante. Ademais, acreditamos que um passo importante foi dado nas escolas das coordenadoras colaboradoras da pesquisa, no que tange à indução de professores iniciantes, visto que se trata de uma temática desconhecida pelos coordenadores. Após a pesquisa, as ações de indução passaram a integrar o cotidiano escolar, pois as coordenadoras reconheceram a relevância dessas práticas para a constituição da identidade profissional dos neófitos, garantindo, assim, sua permanência na escola.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; pesquisa colaborativa; processo de indução; início da carreira docente.

ABSTRACT

Recognizing the importance of welcoming and supporting beginning teachers in their professional journeys, this qualitative research, developed from a collaborative research perspective, seeks to answer the following question: how can the pedagogical coordinator (PC) facilitate the integration of beginning teachers into the school, helping them advance in their careers from the early years of teaching? Pedagogical coordinators (PCs) working in the early years of elementary education collaborated in this study, which aimed to develop, through a collaborative approach, a reflective process with PCs regarding their potential role in supporting beginning teachers' integration into the school context. Data were collected during formative meetings with the PCs, held in person at the Municipal Department of Education and online via Google Meet. Data analysis was based on Prose Analysis. The research enabled the PCs to expand the induction actions they had already been implementing intuitively with beginning teachers, making these actions more structured and intentional. However, it also highlighted the need to reinforce the institutional role of the PC as a trainer and pedagogical guide, in order to consolidate induction practices in everyday school life. Moreover, the study emphasizes the importance of fostering shared responsibility within the school environment and promoting collaborative spaces that encourage dialogue among administrators, PCs, and teachers. This ensures the continuous updating of the Political-Pedagogical Project — an essential democratic tool for enabling change, promoting the protagonism of school actors, and guiding the practices of beginning teachers. An important step was also taken in the schools of the participating PCs regarding teacher induction, as the topic was previously unfamiliar to them. Following the study, induction practices became part of school routines, as the PCs recognized their relevance in shaping novice teachers' professional identities and ensuring their retention in the school.

Keywords: pedagogical coordinator; beginning teachers; induction process; collaborative research.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa apresenta impactos significativos na área educacional, especialmente no que se refere à formação e inserção de professores iniciantes na Educação Básica, bem como ao fortalecimento do papel do coordenador pedagógico nesse processo. Em um cenário preocupante de escassez de professores, agravado por fatores como o baixo prestígio social da profissão, a sobrecarga de trabalho e a evasão docente nos primeiros anos de carreira, este estudo contribui ao evidenciar caminhos para a entrada e permanência de novos profissionais na docência. As contribuições concentram-se na valorização do acompanhamento nos primeiros anos da carreira, propondo ações que favorecem o bem-estar e o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes, tornando a carreira mais atrativa e sustentável. Além disso, a pesquisa demonstra o importante papel dos coordenadores pedagógicos na escola, destacando, porém, a necessidade de revisão das atribuições desses profissionais, que muitas vezes são sobrecarregados com tarefas administrativas e operacionais que não condizem com sua função principal de formador. Ao analisar os desafios e potencialidades da indução docente a partir da atuação do coordenador pedagógico, o estudo oferece subsídios teóricos e práticos para o aprimoramento de políticas públicas voltadas à formação continuada e ao acolhimento de novos docentes no contexto escolar. Tais ações podem reduzir a evasão profissional e melhorar a qualidade do ensino, ao destacar a importância de estruturas institucionais de apoio e da valorização da mediação pedagógica no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa ultrapassa os limites acadêmicos e dialoga diretamente com as metas propostas pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, ao colaborar para uma educação mais equitativa, colaborativa, de qualidade e socialmente referenciada, reafirmando o compromisso com a melhoria da educação pública brasileira.

IMPACT INDICATORS

This research presents significant impacts in the educational field, especially regarding the training and insertion of beginning teachers in Basic Education, as well as strengthening the role of pedagogical coordinators in this process. In a concerning scenario of teacher shortages—aggravated by factors such as the low social prestige of the profession, work overload, and early career dropout—this study contributes by highlighting pathways for the entry and retention of new professionals in teaching. Its contributions focus on valuing support during the early years of the teaching career, proposing actions that promote the well-being and professional development of beginning teachers, making the profession more attractive and sustainable. Furthermore, the research demonstrates the important role of pedagogical coordinators in schools, while also emphasizing the need to review their assigned duties, as they are often burdened with administrative and operational tasks that deviate from their primary function as educational leaders. By analyzing the challenges and potential of teacher induction through the work of the pedagogical coordinator, this study offers theoretical and practical contributions for improving public policies aimed at continuing education and the welcoming of new teachers into the school environment. These actions may help reduce professional dropout and improve the quality of education by highlighting the importance of institutional support structures and the value of pedagogical mediation in everyday school life. In this way, the research goes beyond academic boundaries and directly aligns with the goals proposed by the United Nations Sustainable Development Goals, contributing to a more equitable, collaborative, high-quality, and socially-oriented education system, reaffirming the commitment to improving public education in Brazil.

SUMÁRIO

1	INDUÇÃO DOCENTE – UMA TEMÁTICA QUE ME ESCOLHEU.....	12
2	PROFESSORES INICIANTES, INDUÇÃO DOCENTE E COORDENADOR PEDAGÓGICO – ASSENTAMENTOS TEÓRICOS.....	22
	2.1 Os professores em início de carreira nas pesquisas (2012 a 2022)	22
	2.2 A indução e sua contribuição para o desenvolvimento profissional e identidade dos professores iniciantes.....	35
	2.3 O coordenador pedagógico como um importante agente de indução.....	42
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
	3.1 Fase inicial: revisão de literatura e Estado da Questão.....	52
	3.2 Do aceite da pesquisa à produção dos dados: uma longa jornada rumo ao objetivo principal.....	53
	3.3 Os encontros formativos e a produção dos dados.....	55
	3.4 O perfil das coordenadoras pedagógicas	56
4	A ANÁLISE DE PROSA: UMA ABORDAGEM PARA COMPREENDER OS DADOS.....	59
	4.1. O processo de organização e análise de dados.....	60
5	A INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES: DE PRÁTICAS E CONCEITOS INTUITIVOS À AÇÕES PLANEJADAS	64
	5.1 O conceito de indução para as coordenadoras pedagógicas da pesquisa.....	64
	5.2 O papel das coordenadoras pedagógicas na indução de professores iniciantes: práticas de apoio e mediação.....	68
6	O ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES EM MEIO A EXAUSTIVA ROTINA DE TRABALHO E A BUSCA POR IDENTIDADE PROFISSIONAL.....	76
	6.1 Os desafios do trabalho das coordenadoras pedagógicas e seus impactos na indução de professores iniciantes.....	77
	6.2 O sentimento de invisibilidade das coordenadoras pedagógicas e a busca por identidade como estratégia de mudança.....	86
7	O ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE.....	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	109

1 INDUÇÃO DOCENTE – UMA TEMÁTICA QUE ME ESCOLHEU

Este livro foi escrito por uma mulher que fez a escalada da Montanha da Vida removendo pedras e plantando flores.

Cora Coralina

Peço licença para adaptar o trecho do poema “Ressalva” de Cora Coralina (2014) e dizer que esta dissertação foi escrita “por uma mulher que fez a escalada da montanha da vida removendo pedras e plantando flores”. Pois bem, sou de uma família que não me incentivou seguir a carreira docente e, durante a educação básica meus professores diziam que eu tinha capacidade intelectual para fazer o que eu quisesse da vida. Por falta de apoio e por imaturidade da época, comecei a fazer uma graduação na área da saúde e, após alguns semestres de insatisfação, escolhi aquela que era a minha primeira opção: a Pedagogia. Na época sofri todo tipo de preconceito por parte das pessoas próximas a mim, seja referindo ao baixo prestígio da profissão ou da qualidade duvidosa de alguns cursos ou ainda de alguns profissionais desqualificados do meio e, principalmente, pela baixa remuneração da carreira.

Enfim, escutei isso das pessoas que mais amava e em que eu buscava apoio. Mesmo assim persisti no que eu acreditava, mas esse era só o início de uma luta por ter escolhido a docência como profissão. Essa escolha foi feita por uma admiração às professoras, a dedicação que tinham com a aprendizagem dos alunos, o zelo com a preparação das aulas e dos materiais entregues, pelo cuidado ao ensinar e o olhar atento às especificidades de cada aluno. Tudo isso refletia, ainda criança, quando eu brincava de escola com as minhas bonecas, em um quadro improvisado na parede da varanda de casa ou quando eu ajudava os colegas que tinham dificuldades. Eu me sentia importante e alguém que permitia ao outro explorar o desconhecido e tornar-se um ser humano melhor.

Recorro a Nóvoa (2017) quando diz, a primeira fragilidade da profissão diz respeito a escolha por licenciaturas ser segunda opção dos estudantes, seja por falta de opção, razões de horário ou facilidades como cursos à distância. Cavalcante e Farias (2020), afirmam ser devido as circunstâncias momentâneas da vida, podendo ser substituída no futuro quando for mais viável. Desta forma, parecia que não era certo eu querer ser professora, uma vez que eu tinha todas as facilidades para escolher uma profissão de maior prestígio. Isso mostra como a

sociedade enxerga a profissão docente e o motivo pelo qual é desprivilegiada e negada, visão esta que acaba refletindo nos próprios professores, fato que ficou evidente pela fala dos meus professores, na época, que me julgavam inteligente para entrar na profissão. No entanto, persisti.

O curso de Pedagogia ampliou meu pensamento sobre a educação, desenvolveu meu senso crítico e possibilitou um aprendizado ampliado e de qualidade, uma vez que éramos cinco alunas na turma e podíamos explorar os conhecimentos oferecidos pelos professores. Lembro-me de uma professora que me marcou e inspirou. Ela estava no final do doutorado e sua forma de ensinar me cativava. Suas aulas de Currículos e Programas, Políticas Educacionais e Sociologia da Educação rendiam horas de debates e reflexões sobre a realidade da educação básica, o que chamávamos de “chão da escola”. Mais tarde, essas discussões foram fundamentais para minha inserção na profissão, pois me tornaram consciente de que a realidade não seria fácil, mas que poderíamos fazer a diferença. Além disso, por ser uma turma pequena, tivemos a oportunidade de aprofundar-nos nos conteúdos programáticos, participar de iniciação científica, integrar projetos de extensão e cursar disciplinas optativas, além de estabelecer um contato mais próximo com as professoras. Tudo isso me aproximou da escrita científica e despertou em mim o desejo de continuar o percurso acadêmico

Entretanto, o Mestrado foi um sonho que demorou dez anos para se concretizar. Vários foram os empecilhos que me fizeram esperar tanto tempo para realizá-lo, como a falta de cursos de qualidade na área da educação, a localização da minha cidade, além da saúde física e mental desgastada pelas horas dobradas de trabalho, conciliação entre os afazeres domésticos e os da profissão, comuns à vida da mulher. Contudo, no decorrer desses dez anos, ser professora do 5º ano do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica, por mais 6 anos, me fizeram ter a certeza do que eu queria e onde eu gostaria de estar. Aprofundar-me no meio acadêmico era uma opção, que apesar de distante e, mais uma vez desincentivada, agora por colegas de trabalho, eu, mais uma vez, persisti com o meu sonho e estou a caminho de realizá-lo.

Durante este período cursei uma pós-graduação em Gestão e Coordenação Pedagógica na PUC/MG, onde pude me aprofundar em referenciais na área de formação de professores como: Marli André; Vera Placco; Laurinda Almeida; António Nóvoa, buscando, a partir daí, embasar minha prática nestes referenciais, na qualidade de coordenadora pedagógica.

Assim sendo, entrar para o Mestrado Profissional, para a linha de pesquisa Desenvolvimento Profissional Docente, Práticas Pedagógicas e Inovações, foi exatamente o que eu precisava para aprimorar meus conhecimentos no caminho que sempre almejei, o da formação de professores. Desde o início do curso me identifiquei com o programa, a começar

com bibliografia adotada para o processo seletivo, que utilizou referenciais como Carlos Marcelo Garcia, Marli André, Maurice Tardiff, José Carlos Libâneo e tratou de temáticas como pesquisa-ação, profissão docente com enfoque na formação identitária dos professores e a realidade educacional da contemporaneidade. Naquele momento eu percebi o perfil do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras e senti que estava no lugar certo, inclusive a maioria desses referenciais fazem parte da minha pesquisa.

Mais uma vez as pedras no caminho não foram poucas, a Universidade Federal de Lavras localiza-se a aproximadamente 500 km da minha cidade e me deslocar quinzenalmente para as aulas, era algo bastante cansativo e desafiador. As horas de estrada, ônibus que atrasava, tornavam a viagem de 12 horas que já era desgastante, ainda mais cansativa. Mas, como sempre há flores pelo caminho, nesse percurso, tive o prazer de encontrar pessoas que agregaram tanto em autoconhecimento e conhecimentos acadêmicos quanto em acolhimento nos momentos difíceis.

Acredito que a qualidade da educação perpassa pela autoimagem do professor (Arroyo, 2010), que precisa construir sua identidade no espaço em que atua, ser ouvido, acolhido, reconhecido como competente dentro da sua prática. E, trabalhar na perspectiva da colaboração é uma opção, pois não existe reflexão em um ambiente individualista e de disputas (Nóvoa; Vieira, 2017). Assim, foi graças ao acolhimento, colaboração entre pares e a esta autoimagem que venho construindo desde a minha formação primária até hoje, no mestrado, que ser professora tornou-se minha profissão e escolha para a vida. As pedras foram apenas empecilhos que me testaram para ter certeza de que eu chegaria até o lindo campo de flores que hoje eu enxergo, seja no rosto dos meus alunos gratos pela aprendizagem, seja apenas pelo gosto e prazer ao ler uma pesquisa que relata exatamente o que eu sempre acreditei.

Desta forma, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia, 2009), e da profissionalidade dos professores, é importante que o professor ressignifique seu eu profissional, refletindo suas crenças, sua prática, suas relações, seus conhecimentos, suas vulnerabilidades, e seu lugar na escola enquanto formador e profissional.

Gatti *et al.* (2019) relaciona as representações sobre a docência e o impacto disso nas políticas de formação e carreira. Relata uma crença persistente de que a profissão docente é sinônimo de missão, arte e vocação aspectos que a desprofissionaliza, e a mantém em posição inferior a outras profissões, permitindo que profissionais de diferentes áreas falem pela educação, interferindo em seus currículos, na organização da instituição, na escolha do material didático. Tais aspectos desqualificam os profissionais professores enquanto autores de sua

própria história e, conseqüentemente tornam-se desmotivados, inferiorizados e incapazes, por serem considerados, nessa perspectiva, simples executores.

Assim sendo, é importante uma formação em colaboração e contexto (Canário, 1997), que coloque os professores como agentes de suas práticas, reforçando o trabalho sistemático, planejado e a “reflexão sobre a reflexão na ação” (Gatti *et al.* 2019). Mais pesquisas em educação, nesse aspecto, precisam acontecer de forma que as problemáticas oriundas de seu cotidiano sejam sanadas, refletidas e ressignificadas, garantindo que estes professores fortaleçam sua autoimagem diante de tantas dificuldades.

Como Canário (1997) elucida, pensar a formação de professores e não a pensar centrada na escola, é o mesmo que manter uma realidade que ainda persiste, da formação com caráter técnico e individualista em que nada faz sentido aos professores e não contribui para mudanças significativas no espaço escolar. Reforçando a hierarquização na educação e naturalizando a distância entre universidade e escola.

Uma das possibilidades que favorece a formação de professores é a aproximação entre a universidade e a educação básica. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) menciona algumas opções, tais como, os estágios supervisionados, os cursos de extensão, a residência pedagógica e a aproximação das pesquisas em educação às realidades das escolas por meio da pesquisa ação, pesquisa-formação, pesquisa colaborativa (Longarezi, 2013).

Desta forma, se tomarmos a formação inicial como momento de aproximação dos futuros professores com a escola, as mudanças poderão ocorrer a partir da entrada destes nas instituições. Espera-se que estejam mais preparados para lidarem com as metamorfoses do ambiente escolar e da profissão, constituindo o seu fazer em um constante desenvolvimento profissional, num sentido *continuum* de aperfeiçoamento do eu profissional (Marcelo Garcia, 2009; Gatti *et al.* 2019; Nóvoa; Vieira, 2017). Acredito ser importante esta parceria entre universidade e escola, pois reflete positivamente na entrada e permanência do professor iniciante na carreira docente.

As considerações feitas até aqui acerca da minha própria formação e da realidade que permeia a profissão docente, nos conduz para uma discussão central deste estudo, os coordenadores pedagógicos como importantes agentes de indução nas escolas, por acreditar que é um processo necessário tendo em vista a falta de atratividade e de prestígio da profissão docente e ao crescente número de professores abandonando a profissão nos primeiros anos de trabalho conforme apresenta Gatti *et al.* (2019), além da falta de profissionais que já se faz perceptível nas escolas.

Para Huberman (1992), os primeiros três anos de entrada na profissão, nomeada por ele de fase de entrada, trata-se de um período difícil em que os professores iniciantes buscam compreender os motivos que os levaram à escolha da profissão, seus principais anseios e crenças quando ainda estavam na formação inicial, as angústias e dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de exercício profissional. Período difícil que, para alguns, chega a causar um “choque com a realidade” (Veenman, 1984 apud Marcelo Garcia, 2010, p.29).

Ao entrarem na escola, os professores iniciantes, além de viverem a transição de estudante para professor, lidam com as especificidades da profissão, como por exemplo, o reconhecimento do espaço complexo e cheio de regras e rotinas, que é a escola e suas relações humanas; as burocracias documentais, os planejamentos, diários de classe, relatórios de desempenho e, ainda, da relação com os alunos e seus responsáveis. “Nesse primeiro ano os professores são iniciantes e, em muitos casos, inclusive em seu segundo e terceiro ano, podem ainda estar lutando para estabelecer sua própria identidade pessoal e profissional (Zaragaza, 1997 apud Marcelo Garcia, 2010, p.30).

Mantendo a história de insistência pela profissão docente, minha inserção na escola, confirmando com a literatura, foi um período solitário, angustiante e difícil. Colocaram-me em uma turma de alfabetização, com 32 alunos e tive como parceira de trabalho uma professora com mais de 30 anos de experiência, mas que não demonstrou interesse em compartilhar seus conhecimentos e experiência, apenas me oferecia todo o planejamento pronto para ser executado e não me via como alguém que poderia contribuir para a sua prática. Na perspectiva da indução, temática deste estudo, segundo Cruz, Farias e Hobold (2020), trata-se de um acompanhamento formativo, sistemático e direcionado aos professores em início de carreira cujo objetivo é fortalecer os conhecimentos oriundos da formação inicial. Me colocar junto a uma professora experiente seria algo muito positivo para minha iniciação na profissão, sobretudo esta professora com muitos anos de experiência nos diferentes níveis de ensino, principalmente na alfabetização, contudo a adesão do professor experiente é fundamental para esse processo e este não foi o caso.

Na maior parte das vezes, o professor iniciante enfrenta os primeiros anos de profissão de forma solitária, e chega a se sentir, perdido e confuso. Questiona suas crenças, adquiridas em seu processo de escolarização e formação inicial, tentando compreender se aquele é o seu lugar, além de estar em meio a muitas novidades e com as mesmas responsabilidades dos professores experientes (Marcelo Garcia, 2010).

Juntamente com os fatores oriundos da inexperiência, o professor em início de carreira também enfrenta questões que dizem respeito às condições de trabalho, tais como: baixos

salários, falta de reconhecimento por parte da sociedade, problemas com indisciplina de alunos e falta de assistência e apoio dentro da escola. Tais fatores têm acarretado crescente número de evasão nos primeiros anos de profissão, além de ser o responsável pelo número cada vez mais baixo de pessoas optando pela docência.

Atualmente, quando paro para refletir sobre a minha inserção na profissão, vejo que foi uma escolha na qual persisti apesar de escutar de um cardiologista, aos 21 anos, que se eu não trocasse de profissão eu iria morrer antes dos 30. Num primeiro momento me questionei se me tornar professora havia sido uma escolha certa, sem compreender, até então, que o início de carreira é sempre um desafio aos profissionais iniciantes que não conhecem, ainda, todas as dimensões de atuação da profissão (Huberman, 1992). O que me permitiu persistir foram as crenças positivas que eu havia adquirido em minha formação inicial, com meus educadores referência e o apoio de algumas professoras da escola que perceberam as minhas angústias. Lembro, principalmente de uma, que não era professora do mesmo ano, mas que por ter muito tempo de profissão, tinha muito material guardado, os quais me emprestou com todo acolhimento e atenção, tornando-se uma pessoa fundamental para a minha permanência na profissão. O mais interessante é que anos depois eu fui professora da filha dela na mesma escola e pude provar como aquele carinho e acolhimento inicial refletiram de forma positiva na minha prática e no meu amor pela profissão.

Nessa perspectiva, Cochran-Smith (2004, apud Marcelo Garcia, 2010, p. 30), afirma que “para permanecer no ensino, hoje e amanhã, os professores necessitam de condições na escola que os apoiem e pressuponham oportunidades para trabalhar com outros educadores em comunidades de aprendizagem profissional em vez de fazê-lo de forma isolada”.

Assim sendo, o que a autora sugere é que os professores iniciantes sejam apoiados em suas necessidades e, na escola, é o coordenador pedagógico (CP), a pessoa mais próxima dele, sendo o responsável em formar e orientar o seu trabalho pedagógico, que está além dos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial. O papel do CP neste processo de acolhimento e formação é extremamente importante, pois, como afirma Almeida (2001), dentre suas inúmeras funções estão aquelas de ver, ouvir, falar, compreender e prezar todos os professores e suas necessidades.

O CP é um profissional cuja função se transformou ao longo do tempo, no passado sua função era relacionada ações burocráticas e administrativas, entretanto, nas últimas décadas do século XX ele passa a ser visto como um profissional que atua no apoio, acompanhamento e formação dos professores (Alarcão, 2007), visão que exige uma “co-construção”, como um trabalho desenvolvido na e para a coletividade. Quando o coordenador se coloca nessa posição

de auxílio aos iniciantes, ele facilita a proximidade com o professor, podendo aumentar o seu sentimento de pertença à profissão e isso, conseqüentemente, resultar na boa qualidade do seu trabalho. Assim, “uma política de relações interpessoais confortáveis na escola ajuda alunos e profissionais a permanecerem nela” (Almeida, 2001, p.78), em especial os professores iniciantes, que necessitam desse acompanhamento mais atento.

Esse processo, denominado indução é elucidado por Nóvoa (2017):

O conceito de indução, pela sua própria raiz etimológica, implica a ideia de ‘introduzir’ ou ‘levar a outro lugar’. Assim, toda e qualquer ação de formação pode ser considerada de ‘indução profissional’. Mas, na literatura especializada, o conceito tem sido utilizado, sobretudo, para caracterizar a fase inicial de trabalho docente, como professores principiantes ou iniciantes (p.1124).

Políticas ou ações de indução são importantes, especialmente para os professores iniciantes. Para Marcelo Garcia (2010), a ausência de apoio e acompanhamento nesta fase inicial da profissão pode contribuir para o conformismo e aceitação acrítica de condições de trabalho uma vez que ele não possui domínio das estruturas profissionais e assim, reproduz as práticas existentes sem refletir outras possibilidades.

A indução profissional colabora para a inserção dos professores de forma eficiente e problematizadora, pois, num formato sistemático, abrangente e detalhado, atende os envolvidos a partir de seu contexto de prática. Segundo Wong (2020), os docentes iniciantes aprendem mais quando os programas acontecem por um longo prazo; forma-se através de uma rede de apoio e com a interação entre professores iniciantes e experientes, numa relação de respeito, em que ambos trocam experiências e valorizam suas respectivas contribuições.

A inserção profissional docente nem sempre se desenrola como um processo amigável, seja porque é um período tenso diante do novo papel social que o professor que está começando na profissão vivencia, seja pela ausência, insuficiência ou precariedade de apoio para encarar as dificuldades, que surgem nessa etapa pelas condições de trabalho (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p.4).

À vista disso, não poderia ter sido mais influenciada em levar minha pesquisa para o campo da indução de professores iniciantes. Falar de indução é tratar de acolhimento, apoio e principalmente de acompanhamento sistemático e intencional de professores cheios de sonhos, medos, anseios, crenças, dúvidas; é tratar de um futuro formador de pessoas que constituirão a sociedade; é tratar de um profissional que num futuro próximo possa ser reconhecido por uma

sociedade como detentor de um saber específico da profissão que ele ocupa; é tratar de um profissional que reflete e aperfeiçoa sua prática continuamente de forma colaborativa, se reconstruindo a cada mudança que o mundo exigir, pois a educação é isso: espaço de relações, mudanças, seres humanos, anseios, trabalho duro e muita competência e amor pelo que faz. E foi por tudo isso que persisti e acreditei na minha escolha em ser professora, mesmo indo contra a opinião das pessoas mais importantes na minha vida: minha família e meus professores.

Assim, na interlocução entre professores em início de carreira, coordenadores pedagógicos e ações de indução, a presente pesquisa levantou o seguinte questionamento: como o coordenador pedagógico (CP) pode favorecer a inserção dos professores iniciantes na escola a fim de ajudá-los a progredir na carreira desde os primeiros anos de exercício profissional? Teve como objetivo geral: desenvolver, na perspectiva colaborativa, processo de reflexão com coordenadores pedagógicos sobre suas possibilidades de apoiarem a inserção dos docentes iniciantes na escola e como objetivos específicos: discutir a contribuição de um processo colaborativo de reflexão sobre a atuação do CP e a possibilidade de constituição de iniciativas de indução docente; compreender a repercussão dos estudos realizados acerca da indução docente, durante a pesquisa colaborativa; identificar elementos considerados pelas CP dificultadores das ações de indução na escola; elaborar um produto educacional com uma proposta de trabalho para a formação de coordenadores pedagógicos sobre a indução dos professores;

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que lida com seres humanos, suas relações e subjetividades e utiliza a prerrogativa da pesquisa colaborativa, visto que teve como pretensão construir, a partir de encontros formativos e colaborativos com coordenadores pedagógicos (CP) de uma Secretaria Municipal de Ensino do Leste de Minas, reflexões acerca dos processos de indução de professores em início de carreira. Favorecendo assim, não só o desenvolvimento profissional da própria pesquisadora e o desenvolvimento da sua pesquisa, mas também colaborar para a formação continuada das coordenadoras pedagógicas que participaram dos encontros. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise de Prosa, com esteio em André (1983) e Gonçalves (2016).

Após uma busca de pesquisas correlatas sobre os descritores “professor iniciante”, “professores em início de carreira”, “professores iniciantes”, percebeu-se que se tratava de uma área que vem ganhando espaço no meio acadêmico brasileiro principalmente nos últimos anos e que o as diversas pesquisas encontradas possuíam como aporte teórico pesquisadores estrangeiros, com pesquisas robustas e antigas na área.

Assim, buscou-se em um primeiro momento, debruçar sobre a temática dos professores iniciantes, visto que, apesar de não serem os sujeitos da pesquisa, são peças fundamentais que justificam a importância do trabalho feito na perspectiva da indução e da formação dos coordenadores pedagógicos, uma vez que a intenção foi buscar maneiras que favoreçam a permanência duradoura desses neófitos na escola e a formação de uma identidade profissional consistente, de modo que possam compreender a importância do seu papel como formadores de pessoas.

Também compõe a parte teórica desta pesquisa uma seção sobre a indução dos professores, tomando como base as pesquisas mais atuais sobre esse campo de estudo, feitas por pesquisadores brasileiros e em âmbito nacional, buscando discutir sobre as concepções de indução e sua relação com os programas e/ou ações e, as principais ações realizadas por programas de outros países, que demonstraram êxito na inserção de professores em início de carreira.

A última seção trata do sujeito coordenador pedagógico, seu papel como formador e facilitador no processo de inserção dos professores iniciantes no ambiente escolar, além de elucidar sobre sua identidade fragilizada na escola e a insistente manutenção da ideia dos coordenadores como responsáveis por tarefas burocráticas e administrativas em detrimento de sua função enquanto formador, o que vem causando adoecimento e sobrecarga deles.

Após a discussão dos assentamentos teóricos, que sustentam essa investigação, um relato sobre o percurso da produção dos dados foi narrado, visto que se tratou de uma etapa da pesquisa que influenciou em seus desdobramentos e desenvolvimento, o que é esperado em uma pesquisa que considera os sujeitos da escola como agentes ativos da pesquisa, sendo a pesquisa, portanto, influenciada por intercorrências do cotidiano instável que se faz o ambiente escolar e os sujeitos que o compõe. Dessa forma, a pesquisa colaborativa e em contexto é “um modo de construir conhecimento inovador que rompe com as estruturas verticalizadas em que detentores do saber ditam a prática que deve ser efetivada por outros” (Gurgel, Mendonça e Amaral, 2024, p.4).

Assim, a partir da escuta efetiva das coordenadoras pedagógicas e baseada na intuição e subjetividade como propõe André (1983) na análise de prosa, não poderia deixar de levar em consideração alguns temas persistentes nos relatos das coordenadoras, que fazem parte da discussão dos dados, fazendo uma contextualização dos sujeitos da pesquisa e levantando “tópicos e temas” que emergiram nos encontros formativos e culminaram na escolha das categorias, analisadas e contextualizadas junto às falas das coordenadoras e o quadro teórico.

A conclusão se baseou na análise e retomada dos objetivos iniciais e de como eles foram se consolidando no decorrer das formações. Tomando como análise as dificuldades encontradas e as possíveis adaptações necessárias no decorrer da pesquisa e a sua contribuição para os envolvidos e seus espaços de trabalho.

Como forma de manter a pesquisa ativa e a formação em constante movimento aos novos coordenadores pedagógicos que assumirão no futuro este cargo, propôs-se a criação de uma proposta de formação como produto educacional, com todo o planejamento e materiais dos encontros formativos desenvolvidos com as coordenadoras pedagógicas. Esse produto Educacional tem como objetivo favorecer a formação dos coordenadores pedagógicos no que se refere a indução de professores iniciantes a fim de oportunizar que cada vez mais profissionais da educação básica tenham acesso a este campo de estudo que contribui para a formação e desenvolvimento profissional de toda comunidade escolar e, principalmente, o professor em início de carreira. Esta proposta de formação será disponibilizada para todas as escolas da rede, em formato digital e, também ficará disponível em repositório da UFLA para toda sociedade.

Enfim, como já mencionado, esta pesquisa faz parte do desenvolvimento profissional da própria pesquisadora, sendo “a própria pesquisa como experiência formadora” (Varella, 2010, p.2). E, por assumir essa compreensão justifico o mote que abre as considerações iniciais ao me referir a “uma temática que me escolheu”, visto que também se tratava de um campo desconhecido para mim como professora e coordenadora pedagógica da educação básica e que, felizmente, me foi apresentada pela disciplina Formação Docente: Contextos e Práticas, ministrada pela Professora Doutora Francine de Paulo Martins Lima, cursada no primeiro ano do mestrado profissional e pelo aprofundamento na temática como membro do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente, Práticas Pedagógicas e Didática - FORPEDI, da Universidade Federal de Lavras – UFLA, coordenado pela mesma professora.

2 PROFESSORES INICIANTES, INDUÇÃO DOCENTE E COORDENADOR PEDAGÓGICO – ASSENTAMENTOS TEÓRICOS

Nesta parte do texto explicito o aporte teórico que dá sustentação a essa pesquisa colaborativa com coordenadores pedagógicos para discutir sobre ações de indução profissional voltadas aos professores iniciantes. Está organizada em seções. Na primeira, com esteio nos estudos sobre os professores iniciantes e as pesquisas sobre a temática no período de 2012 a 2022, pesquisadas exclusivamente no portal de periódicos da Capes. Na segunda seção apresenta-se uma discussão sobre o campo da indução e a contribuição de ações e/ou políticas para o desenvolvimento profissional e identidade dos professores iniciantes. A última seção defende e apresenta o coordenador pedagógico como um importante agente de indução na escola, mostrando um panorama sobre a sua realidade enquanto formador e as possibilidades de sua constituição enquanto um campo profissional consolidado.

2.1 Os professores em início de carreira nas pesquisas (2012 a 2022).

O ensino é uma atividade incerta e espontânea, contextualizada e construída em resposta às particularidades da vida diária nas escolas e nas classes.

Marcelo Garcia, 2010

Ser professor vai muito além de ensinar, ser professor é assumir um trabalho que lida diariamente com imprevisibilidades, pessoas com suas diferentes especificidades, currículos extensos e muitas vezes descontextualizados da realidade de trabalho. É trabalhar diariamente em alguns contextos, com infraestrutura precária, poucos recursos pedagógicos, dispositivos tecnológicos sucateados. É lidar com uma dimensão política, muitas vezes de forma vertical e obrigatória que interfere no trabalho; com uma sociedade que o desqualifica, desvaloriza e coloca em risco sua profissionalidade.

Ao mesmo tempo, ser professor é sentir orgulho daquele aluno que te abraça todos os dias no início e final da aula e que te olha com olhos de gratidão, por proporcionar um mundo que antes ele não conhecia; é ter a confiança daquele aluno que não consegue se abrir com os pais, mas que confia no professor para contar o que o aflige; é ter o olhar atento e respeitoso

dos pais nas reuniões, enquanto apresenta o rendimento da turma; é receber um muito obrigado de uma mãe que viu o filho, pela primeira vez, ler; é ver toda a comunidade escolar feliz e orgulhosa depois daquele evento que foi um sucesso; é terminar o ano letivo com a sensação de dever cumprido e já ansiosa para o início do novo ano letivo, com novos alunos, novas famílias, novos desafios, novas conquistas.

Uma profissão desprestigiada e socialmente negada, cujos atores lutam diariamente em seu espaço de trabalho para garantir uma educação de qualidade mesmo em meio a dificuldades e empecilhos; que enxerga nos avanços de seus alunos a capacidade de formar cidadãos problematizadores e conscientes de suas vidas. Ser professor, portanto, é lutar cotidianamente de forma singular contra a imprevisibilidade da prática profissional e se manter, mesmo assim, porque acredita no seu poder transformador, enquanto educador, para a constituição de uma sociedade melhor num futuro próximo. Marcelo Garcia (2010), discorre que o conhecimento do professor “é um conhecimento prático, orientado para soluções, que se traduz de forma metafórica, narrativa, através de histórias, e que, via de regra, possui um baixo status e prestígio” (p.5).

Para Nóvoa (2017), aprender a ser professor está relacionado a uma visão mais ampla da docência e envolve aprender a pensar como um professor, a se conhecer como um professor, a sentir como um professor e a agir como um professor. E algumas dessas especificidades do ser professor só se adquire na prática profissional. Lima (2004) afirma que o início da docência é um momento de não expertise, uma vez que as dificuldades vivenciadas nessa etapa do desenvolvimento profissional podem ser sentidas até mesmo por professoras com um percurso de formação acadêmica mais longo.

Desta forma, este fazer é adquirido com a experiência, o que Canário (1997) intitula como *stok* de experiências, que serão importantes para que o professor as reconfigure todas as vezes que o seu contexto e público mudarem. Para Marcelo Garcia (2010), as imprevisibilidades, comuns ao ambiente escolar, demonstram como os desafios da prática docente podem se manifestar a qualquer tempo ao longo do exercício profissional.

Então, tratar de um professor iniciante é discutir sobre um professor que viverá todas as dificuldades enfrentadas por um professor já experiente, mas que, ao contrário, não terá o mesmo *stok* de experiências e ainda terá o ônus de estar em um momento desgastante e intenso da vida profissional, onde coloca em questionamento todas as crenças adquiridas em seu processo de escolarização, que começou ainda como aluno da educação básica, até seus primeiros contatos com a profissão na formação inicial. Para autores como Huberman (1992); Tardiff e Reymond (2000) e Marcelo Garcia (2010), trata-se de um grande choque de realidade.

Para Jesus (2012 apud Sampaio, 2014, p.29) no início da carreira, são três as configurações motivacionais dos docentes: indiferença, insatisfação e desilusão. Sendo estas causadas por este choque de realidade, em que o professor entra motivado na profissão, mas, ao não se ver apoiado, se desilude.

O que se percebe na literatura é que a maioria dos professores têm uma entrada abrupta e com pouca ou nenhuma assistência no ambiente de trabalho o que vem tornando a profissão cada vez menos atrativa aos novos ingressantes e/ou motivo de evasão logo nos primeiros anos de experiência. Tal fato corrobora a afirmação de Jesus (1996 apud Sampaio, 2014, p.29), que esse abandono acontece porque, uma vez que não recebe apoio na escola, o professor atinge um estado de exaustão emocional, ao ponto de relacionar o processo de ensino e aprendizagem como fonte de estresse profissional.

Deste modo, apesar do acompanhamento aos professores iniciantes demonstrar benefícios à saúde mental dos professores, ao seu desenvolvimento profissional, a sua adesão à carreira e, conseqüentemente à ação pedagógica e aprendizado dos alunos, é contraditório perceber o quanto ainda são poucos os investimentos para acolher e receber novos professores nas escolas e como a temática é pouco explorada na educação básica, ficando, muitas vezes, as discussões em âmbito acadêmico, pois como assevera Almeida *et al.* (2020, p.18):

Ainda há muito o que aperfeiçoar nas pesquisas para que haja uma contribuição efetiva na constituição do campo, pois, além dos campos silenciados, são poucos os estudos que problematizam seus resultados, aprofundam as análises e interpretações, de modo que se possa gerar um conhecimento mais abrangente e consistente que permita indicar caminhos, ações e práticas que favoreçam o processo de tornar-se professor no âmbito das políticas públicas, dos cursos de licenciatura, das práticas de formação continuada e da escola.

Gatti *et.al* (2019) menciona sobre o fato de a escola demonstrar certa cultura de individualismo identificados nos horários de planejamento, em sua maioria feitos de forma individual e na falta de uma relação mais próxima entre pares da mesma área ou ano de escolaridade, como se os estudos dos alunos não fizessem parte de uma lógica de continuidade. Marcelo Garcia (2010) também salienta que este individualismo é reforçado pela “arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como pela distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores”

Corroborando, Farias (2002) afirma que:

O individualismo é um fenômeno social e cultural complexo, cuja prática encontra-se historicamente enraizada na tradição educacional e manifesta em diferentes aspectos: na arquitetura escolar; na inexistência ou insuficiência de tempo para situações coletivas; na sobrecarga de trabalho dos professores; na fragmentação disciplinar do currículo, entre outros. Múltiplos e distintos, portanto, são os fatores que favorecem o individualismo (p.119).

Assim, essa cultura individualista presente na escola, também corrobora para a difícil inserção do professor iniciante, que em sua maioria, lida apenas com seus alunos em sala de aula, sendo eles, únicas testemunhas de sua prática, o que permite que o professor desenvolva de forma solitária estratégias para resolver seus dilemas e dificuldades, deixando-o mais solitário e inseguro. E isso é reforçado quando os professores experientes desqualificam seus saberes e ignora sua presença (Gonçalves, 2016).

Esta “invisibilidade” acaba por desencorajar os novatos em realizar práticas inovadoras, tomando como modelo os outros professores, sem uma ação-reflexão. Segundo Gonçalves (2016), além de comprometer a ação pedagógica este comportamento pode favorecer ao aparecimento de desequilíbrios emocionais e/ou físicos. Além disso, influencia na construção da identidade profissional deste professor e em sua prática para o resto de sua vida enquanto docente.

Nessa perspectiva, por perceber que a pesquisa sobre o professor iniciante, apesar de ter avançado a partir de 2010 (Cruz *et al.* 2022), o que corrobora com o Estado da Questão (EQ) realizado, analisou-se publicações acadêmicas no período que compreende 2012 a 2022, no portal de periódicos da Capes, pelo acesso aberto oferecido pela Universidade Federal de Lavras, que proporcionou acesso ampliado a trabalhos diversificados. Ademais, buscou-se pesquisas que correspondessem a contextos brasileiros tomando como descritor “professores iniciantes”. Tendo como objetivo analisar os estudos mais atuais nesta área, elencando assuntos já discutidos e levantando possíveis lacunas que necessitem de estudos mais aprofundados que apoiarão esta pesquisa.

Após uma busca inicial, utilizando os descritores “professores iniciantes”, “professor iniciante”, “professor em início de carreira”, visto que a intenção era ter um panorama de trabalhos que abarcassem a temática professor iniciante em realidades brasileiras, apareceram 37 trabalhos, dentre eles, 34 artigos e 3 dissertações. Após uma leitura inicial dos resumos eliminou-se pesquisas com professores iniciantes que não eram da educação básica e/ou anos iniciais, trabalhos feitos em outros países e artigos que tratavam da mesma pesquisa, estando apenas, em revistas diferentes. Para ter acesso a artigos de melhor qualidade, optou-se por

considerar apenas periódicos com Qualis A, restando, ao final, para análise, um total de 12 artigos.

O presente Estado da Questão apresenta os objetivos, referencial teórico, metodologias utilizadas, resultados e encaminhamentos de cada artigo. Propondo, ao final, algumas considerações a partir dos pontos comuns dos trabalhos estudados, além de levantar possíveis lacunas no que se refere a temática “Professores Iniciantes”.

Para melhor entendimento, apresenta-se, a seguir, um quadro com as pesquisas que fazem parte desta revisão.

QUADRO 1 – IDENTIFICAÇÃO DOS TRABALHOS ANALISADOS

REVISTA, QUALIS, UNIVERSIDADE E ANO DE PUBLICAÇÃO	NOME DO PESQUISADOR	TÍTULO DO ARTIGO
Revista Exitus (A4) – USCS, MACKENZIE e PUC/SP (SP); 2021	Erica Cristina de Souza Sena; Fernanda Pinheiro Lopes Camacho; Maria de Fátima Ramos de Andrade.	Processo de indução do professor iniciante: o papel da coordenação pedagógica.
Revista Práxis Educacional (A2) – UEG e IFG (GO); 2021.	Hortência Matias de Castro; José Carlos Moreira de Souza.	Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO.
Revista Formação Docente (A4) – 2015.	Miriane Zanetti Giordan; Márcia de Souza Hobold.	Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada.
Educar em revista (A1) – Unicamp (SP) – 2021.	Vanessa França Simas	Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante.
ETD- Educação Temática Digital. (A1) – UNISINOS (RS) – 2022.	Sandra de Oliveira; Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia; Antônia Regina Gomes Neves.	Professores iniciantes e coformação: indicações para as Políticas públicas de formação continuada.
Educar em revista. (A1) – USP; 2019.	Maria Isabel de Almeida; Selma Garrido Pimenta; José Cerchi Fusari.	Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes.
Revista Práxis Educativa (A1) – UFScar; 2018	Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Débora Cristina Massetto; Paula Grizzo Gobato; Fabiana Vigo Azevedo Borges	A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco.
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (RBEP) (A1); Unesc; Unisinos; UFSC; UFRGS 2017.	Viviani Dias Cardoso; Joni Luiz Trichês dos Santos; Gildo Volpato; Victor Julierme Santos da Conceição	Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014).
Revista Formação Docente (A1); 2015.	Marília Marques Mira; Joana Paulin Romanowski.	Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática.

Revista Educação em Questão (A1); UECE; 2020.	Maria Mikaele da Silva Cavalcante; Isabel Maria Sabino de Farias.	Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid?
Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (A3); UNIFESP; 2021.	Carolina Domingues Nepomuceno; Magali Aparecida Silvestre	Inserção profissional de professores iniciantes: dificuldades e desafios
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (A1); UNESP; 2022.	Maévi Anabel Nono.	Professores iniciantes na educação infantil: dissertações e teses publicadas no Brasil no período 1996-2018.

Fonte: Elaborado com base na busca no Catálogo da CAPES, realizada em julho de 2023.

O artigo de Sena, Camacho, Andrade, (2021), trata-se de um levantamento bibliográfico nas bases da CAPES (Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do IBICT (Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) no período de 2008 a 2019, que teve como objetivo analisar dissertações e teses que tratam do processo de indução do professor iniciante e o papel do coordenador pedagógico. As autoras analisaram um total de 11 pesquisas. Os principais referenciais teóricos foram Marcelo Garcia (2009); André (2010;2013); Nóvoa (2009); Placco (2013; 2018) e Almeida (2012).

De forma geral, todos os estudos da revisão bibliográfica demonstraram a importante função do coordenador pedagógico para mediar o acolhimento do professor iniciante, apesar dos inúmeros papéis a ele incumbido que acaba comprometendo o de formador.

Com base em Canário (1996), as autoras argumentam que, além das formações e relações realizadas pelos CP para os professores iniciantes colaborarem para a resolução de seus desafios iniciais, faz-se necessário que essas formações sejam em contexto, por meio de um processo de colaboração e escuta atenta entre todos os envolvidos.

Afirmam que a indução é positiva para a inserção e manutenção do professor iniciante, mas que esta é uma realidade pouco vivenciada na educação básica. “Ao analisar os achados das pesquisas estudadas, constatamos a necessidade de ampliação dos programas de inserção e apoio ao professor iniciante nas secretarias municipais e estaduais” (Sena; Camacho, Andrade, 2021, p.20). A maioria dos professores se inserem na cultura da escola de forma solitária e por meio de tentativa erro/acerto.

O artigo de Castro e Souza (2021), apresenta um estudo de caso com professores com até cinco anos de profissão, da rede pública de uma cidade de Goiás. Seu objetivo foi

compreender a efetividade dos cursos de formação inicial frente aos obstáculos enfrentados pelos docentes iniciantes.

Os referenciais teóricos baseiam-se em Bourdieu (1989) e sua teoria de apropriação da experiência por meio do *habitus* e campo; Freire (1996) e as suas concepções referentes a educação como promotora de autonomia; Lima (2007); Marcelo Garcia (1999; 2020); Huberman (1992); Nóvoa (2020) e Tardiff e Raymond (2000), no que se refere aos professores iniciantes e a profissão docente.

Castro e Souza (2021) asseveram que existe um grande abismo entre a formação inicial e o início da carreira dos professores e que este é o maior responsável pelo choque sofrido pelos docentes iniciantes ao entrarem na carreira. Sendo, mínimas, as contribuições da formação inicial para o enfrentamento dos desafios no início da carreira.

Dissertam que a experiência é uma importante aliada à prática docente, contudo, dissociada da formação, não contribui para a sua qualidade. Apontam a formação como um continuum na carreira docente, mostrando a complementariedade entre ambas. É preciso que os professores em formação se reconheçam enquanto professores, pois, em sua maioria acreditam que só se tornarão professores quando iniciarem o trabalho na prática (Tardiff e Raymond, 2000 apud Castro; Souza, 2021, p.10).

Levando em consideração o termo *habitus*, os autores associam a experiência docente como o *habitus* professoral, que é adquirido a partir da articulação de toda experiência deste, desde sua vida acadêmica até seu momento de exercício na profissão. Sendo “uma forma de ser, pensar e também de agir no mundo, o que, por sua vez, pode interferir e/ou acrescentar na prática docente” (Baldino; Donencio, 2014 apud Castro; Souza, 2021, p. 10).

Desta forma, consideram que a formação inicial precisa se aproximar mais da educação básica e que enquanto não existir essa interlocução, de fato, os professores iniciantes terão muitos desafios a enfrentar.

Giordan e Hobold (2015), a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, tiveram como objetivo indicar as necessidades formativas que os professores destacam como prioritárias na fase de início da docência na rede municipal de ensino de uma cidade ao norte de Santa Catarina. As contribuições partiram de entrevistas semiestruturadas e os principais referenciais teóricos foram: Romanowski (2007, 2012), Romanowski e Martins (2013), Marcelo Garcia (1999, 2009), Marcelo Garcia e Vaillant (2013).

A partir dos estudos as autoras afirmam que atualmente a formação continuada nas escolas necessita ter maior relação com o contexto das escolas e a realidade dos professores e que, principalmente, os professores iniciantes necessitam de maior atenção em seu processo de

inserção, pois é neste momento que eles incorporarão a cultura institucional, os conhecimentos profissionais e pessoais, na socialização com os pares. Além disso, os novos profissionais estão chegando nas escolas com uma formação inicial precária, o que também dificulta a inserção destes na profissão de forma favorável.

Segundo as autoras, as maiores necessidades formativas dos professores iniciantes da pesquisa, dizem respeito ao uso das tecnologias na inclusão de alunos com deficiência. O que corrobora as pesquisas em âmbito internacional e nacional (INEP, 2009 apud Giordan; Hobold, 2015, p.7).

Os entrevistados também elencaram a importância do trabalho coletivo e a troca de experiências como formação para a resolução de problemas, além de contribuir para o rompimento do isolamento e sentimento de solidão dos professores. Assim, encerram o artigo evidenciando a importância da formação continuada em contexto, que escute os profissionais da educação e suas demandas do dia a dia, favorecendo assim seu aprendizado e compromisso.

Simas (2021) tem como metodologia a pesquisa narrativa, que constituiu a sua própria tese. De cunho auto/hétero/biográfico, teve como objetivo interpretar os processos interlocutivos, que se produziram entre a professora-pesquisadora (professora iniciante nos anos iniciais) e um grupo de interlocutoras (constituído de professoras da educação básica, ensino superior, coordenadores e formadores da área, que faziam parte de um grupo de estudos de uma universidade pública de São Paulo) por meio das narrativas compartilhadas.

Baseando-se em Bakhtin (2010; 2015; 2018), Hargreaves (1996;2014), Marcelo Garcia (2007;2009) e Simas (2018) a autora defende a importância do coletivo para a formação de professores em início de carreira, para além da mentoria e comunidades de aprendizagem.

Demonstrando a potência da expressão narrativa para o/a professor (a) iniciante, uma vez que este organiza sua vivência, assimilando o valor, o tempo e o espaço do já acontecido, a partir de um tempo e espaço presentes (nos quais a própria narradora está) possibilitando assim, que ela perceba excedentes de si e do vivido. Ademais, compartilhar essas narrativas com um outro possibilita excedentes de visão e de conhecimentos, pois, “compreender a enunciação de alguém é orientar-se em relação a ela” (Simas, 2021).

O artigo de Oliveira, Bahia, Neves (2022), com metodologia inspirada na pesquisa-formação, mas nomeada pelas autoras por (de) formação, entendendo o processo de formação como algo que necessita primeiro se “desenformar, deformar”.

Baseado nos resultados de um projeto de pesquisa com professores iniciantes, teve como objetivo analisar narrativas de professores iniciantes que atuam nos Anos Iniciais do Ensino

Fundamental (AIEF) sobre os processos de acolhimento, acompanhamento e formação continuada no início de carreira docente.

Fundamentando-se nos conceitos de “coformação”, “ética da partilha” e “ethos aberto”, as autoras defendem a importância de uma formação continuada baseada nos contextos da própria escola e de suas demandas, do diálogo e cooperação entre os professores iniciantes e os experientes, em que todos aprendem mutuamente, mostrando que, por meio do diálogo reflexivo dentro da escola, todo o corpo docente é fortalecido e não só os professores em início de carreira. Sendo, portanto, este um caminho para o acolhimento dos professores iniciantes a partir da formação continuada.

Pimenta, Almeida e Fusari (2019), tem como indagação como os modos de inserção profissional de professores iniciantes repercutem na vida desses profissionais. A investigação se deu com profissionais que saíram da universidade e entraram em escolas públicas como professores, e teve como objetivo compreender como os iniciantes se adaptam ao ambiente escolar, como se dá a entrada dos mesmos no sistema público, como são as condições de trabalho, além de transcorrer sobre motivações para se manter na profissão e perspectivas para o futuro na profissão.

As autoras tiveram como aporte teórico Marcelo Garcia (1999), Lima (2006), Papi e Martins (2010), Romanowski e Martins (2013), Gatti (1994; 2009;2011), no que diz respeito aos professores iniciantes. A partir das entrevistas as autoras concluíram que existem um grande abismo entre a formação inicial e a entrada e permanência dos professores nas escolas. Que a socialização deles com os demais colegas é difícil e que a alta demanda de exigências da prática diária acaba por fazer com que eles reproduzam comportamentos de forma automática sem reflexão da prática, não sendo inovadores.

Demonstram como a profissão é desprivilegiada e como a falta de apoio e exigências externas têm pressionado os profissionais, responsabilizando-os pelos fracassos do sistema educacional, e, desta forma, desqualificando-os enquanto profissionais. Tudo isso, somados às condições precárias de trabalho, baixa remuneração, cansaço pelas várias jornadas de trabalhos e conseqüentemente à baixa autoestima dos profissionais, tem ocasionado a evasão dos mesmos.

As autoras concluem o artigo mencionando a importância do apoio aos profissionais em início de carreira, que quando melhor assistidos, remunerados e valorizados, acredita-se que serão mais produtivos e motivados a permanecerem na profissão e desta forma, contribuirão para uma educação pública de qualidade para todos.

O estudo de Reali *et al.* (2018) teve como objetivo analisar os processos de construção da identidade e de desenvolvimento profissional de uma professora experiente para atuar como mentora e identificar as aprendizagens ao longo de sua participação no Programa de Formação Online de Mentores (PFOM). Buscou-se compreender quais foram as suas necessidades formativas e aprendizados durante o processo de mentoria e as contribuições dessas para a sua identidade profissional.

Diante da quase inexistência de política públicas de indução de professores iniciantes, o Programa de formação Online de mentores tinha como objetivo formar professores experientes para exercerem a função de mentores de professores iniciantes. O mentor oferecia apoio emocional ao professor iniciante (PI); auxiliava na apresentação da cultura organizacional e situações rotineiras da escola e observava a prática do professor, contribuindo para a ação-reflexão do PI e a sua própria. Nesse processo os dois saem favorecidos. O primeiro no seu acolhimento e superação das dificuldades iniciais e o mentor, na reflexão e aprimoramento da sua própria prática.

Para ser mentor o professor não precisa ser somente experiente, ele precisa ter habilidades em saber ensinar a ensinar, pois ele estará lidando com professores. Para as autoras o papel do coordenador pedagógico é pertinente ao mentor, demonstrando como eles se complementam mutuamente. Assim, não só as habilidades e experiência são necessárias, mas também a de CP enquanto formador de professores.

Mantendo essa perspectiva, a revisão bibliográfica de Cardoso *et al.* (2017) mostra um panorama do decênio 2005-2014 a respeito de pesquisas sobre programas de mentorias e teve como objetivo compreender as diferentes perspectivas teórico metodológicas dos programas de mentoria.

As análises basearam em três categorias, dentre elas as diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria, as convergências e divergências entre os programas existentes e as influências destes para a prática dos professores iniciantes.

Todos os trabalhos encontrados para a revisão foram de uma mesma instituição, demonstrando ser uma experiência pouco explorada no Brasil, apesar de ter evidenciado resultados relevantes aos professores iniciantes no que se refere a sua compreensão do mundo do trabalho docente, corroborando para a diminuição dos impactos que este início de carreira causa nos mesmos.

O artigo de Mira e Romanowski (2015), é uma revisão sistemática que teve como objetivo analisar a produção científica do IV Congreprinci (2014), que aconteceu em Curitiba, no que se refere aos programas de inserção profissional para iniciantes que existem no Brasil.

A intenção era levantar quais programas existem, como são organizados e o impacto deles na melhoria escolar.

Verificou-se que, exclusivamente, programas voltados para professores iniciantes já em trabalho, o Brasil possui três, localizados em São Paulo, Mato Grosso e Santa Catarina, sendo que o Programa de Formação Online de Mentores (PFOM), da UFScar, não existe mais. Verificou-se a existência de ações formativas no Espírito Santo, Ceará e São Paulo, mas que não são programas, preocupando-se com ações em momentos pontuais.

Todos os programas mostraram pontos de melhoria na inserção dos professores iniciantes, contribuindo positivamente para este momento difícil de inserção profissional, demonstrando a necessidade de aumentar este tipo de programas e políticas para garantir a permanência desses profissionais na docência e torná-la atraente para novas pessoas.

Percebeu-se que houve maior êxito quando as formações se basearam no contexto dos professores, sanando problemas que se originaram da realidade de cada um em específico. Também levantou a necessidade de haver uma interlocução entre universidade e escola, de forma que sejam programas apoiados por pesquisas, o que carece de investimento dos governos, tanto no que se refere a criação de mais programas e políticas públicas, quanto no favorecimento de melhoria de condições de vínculo desses profissionais e garantindo seu desenvolvimento profissional.

Nepomuceno e Silvestre (2021), fizeram uma pesquisa do tipo estado da arte com o objetivo de compreender a produção de conhecimento com relação aos professores iniciantes e a sua inserção profissional na carreira, bem como os avanços e limitações das pesquisas nesse âmbito. Salientam como as pesquisas, programas e políticas públicas na área são escassas e tímidas, apesar dos efeitos positivos nítidos.

Ressaltam que, apesar de Huberman (1992), ter levantado a importância do acolhimento dos professores iniciantes há trinta anos, estes continuam sofrendo com o “choque de realidade” quando se inserem na profissão, com pouca experiência e sem conhecimentos específicos relacionados ao cotidiano, além disso “sem apoio e reconhecimento dos demais envolvidos no processo – direção, colegas, pais de alunos, Estado (política pública) etc – e com toda a responsabilidade de ensinar e propiciar uma “educação de qualidade” para sua turma” (Nepomuceno, Silvestre, 2021, p.8).

Cavalcante e Farias (2020), asseveram como as atuais condições de trabalho dos professores tem afastado novos profissionais para a área. São problemas relacionados a formação inicial, às condições de trabalho, às exigências da dimensão política, das demandas das famílias, da indisciplina, enfim, vários motivos que vêm causando o adoecimento dos

professores, seu afastamento e o pior, sua evasão. O que influencia diretamente no ensino-aprendizado dos discentes e conseqüentemente na melhoria da educação.

Segundo as autoras, programam como o Pibid, que acontece ainda na formação inicial em parceria com as escolas de educação básica, fomentam a iniciação à docência, inserindo os licenciandos no contexto da escola sob a supervisão e acompanhamento de professores experientes das escolas e orientados pelos professores da universidade. São programas que podem contribuir para a diminuição da evasão dos professores, uma vez que inserem os licenciandos na escola ainda enquanto estudantes. Desta forma, as autoras tiveram como objetivo analisar o que leva professores pedagogos iniciantes, egressos do Pibid, a permanecerem na carreira docente.

Os resultados mostraram que a participação no programa contribui para a permanência deles na profissão, pois, desde a graduação se relacionam com a realidade da escola básica sob a intervenção de um professor experiente e um professor da universidade. Assim, conseguem ressignificar as problemáticas numa ação reflexão, o que, apesar de saberem e reconhecerem que muito precisa mudar no que se refere às condições de trabalho e valorização do professor, eles ainda acreditam na educação e na sua ação transformadora na vida dos alunos.

Nono (2022), valida todas as pesquisas anteriores mencionadas. É fato a necessidade de programas e políticas no que se refere aos professores iniciantes, principalmente porque todos demonstraram resultados positivos para a inserção e permanência dos professores. A autora salienta que há poucas pesquisas com a temática e, principalmente referente a educação infantil, onde os professores além de sofrerem com o choque de realidade do início, também discutem sua própria identidade.

Assim como Sena, Camacho, Andrade (2021), percebeu-se no início da pesquisa, a necessidade de expandir os estudos sobre indução para a educação básica, uma vez que se trata de um campo discutido e pesquisado pela academia, mas que ainda é uma realidade longínqua das secretarias municipais e estaduais de educação. Tal fato causa grande estranhamento uma vez que todas as pesquisas analisadas demonstraram a eficiência dos programas de indução para a inserção dos professores em início de carreira.

Mira e Romanowski (2015), em sua pesquisa sistemática sobre programas de indução para professores no Brasil, identificaram apenas três, sendo que um já havia sido encerrado. Além disso, apenas em três estados, Espírito Santo, São Paulo e Ceará, oferece-se formações pontuais aos professores em início de carreira, mas não se configuram como programas de indução.

Grande parte dos estudos se concentram em universidades do sudeste brasileiro, principalmente em São Paulo, seguido pela Região Sul nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul e, uma pesquisa no Ceará e outra em Goiás. O que vai ao encontro com os estados que já possuem programas consolidados como São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso. Demonstrando que onde há mais estudos, melhores são as chances de desenvolvimento de programas e políticas de indução consolidadas.

O que também se evidenciou é que todos estão de acordo sobre a importância da formação em contexto e algumas corroboraram as contribuições da aprendizagem colaborativa entre os professores, contudo, de todas as pesquisas, apenas duas se relacionaram a alguma metodologia que favorecia a formação em contexto dos profissionais. Fato contraditório e que mostra como é comum pesquisas relacionadas aos professores em início de carreira circundando pelo campo das ideias e discussões, não indo a campo lidar diretamente com o profissional e assim ter elementos de discussão mais concretos. Acredita-se ser necessário que as pesquisas dialoguem com as escolas de educação básica e que elas sirvam não só para ocupar bibliotecas e/ou repositórios, mas que favoreçam a sua aplicabilidade para o espaço escolar, demonstrando formas reais de amenizar problemáticas dos diferentes contextos.

Este levantamento das pesquisas demonstrou que autores como Huberman (1992), Marcelo Garcia (2010), Marli André (2015; 2018), Maurice Tardiff (2000), Gatti *et al.* (2019), Canário (1997), são pesquisadores que sustentam o aporte teórico dos artigos encontrados, evidenciando que se trata de autores importantes que desenvolvem pesquisas há anos e que por isso são referências na área. Contudo, percebeu-se que a maioria das pesquisas são teóricas e descritivas e não consideram os profissionais da escola como pessoas ativas na pesquisa.

Nessa perspectiva, esta pesquisa, que tem como metodologia a pesquisa colaborativa, buscou adentrar por este caminho que ainda se faz tímido na academia, que é a formação em contexto, tornando os profissionais da escola agentes ativos na pesquisa, favorecendo a aprendizagem em colaboração entre os mesmos e a reflexão sobre as suas próprias práticas.

Apesar dos descritores pesquisados não contemplarem esses sujeitos, visto que o objetivo da busca era compreender como os professores iniciantes se fazem presentes nas pesquisas, é interessante perceber que em apenas uma pesquisa os coordenadores apareceram como sujeitos importantes que colaboram com os neófitos na escola, o que Castro (2022) também evidencia em sua dissertação que teve como descritores principais “coordenador pedagógico”, “indução de professores iniciantes”. O que corrobora ao pensamento que é preciso aprofundar os estudos que relacione professores iniciantes aos coordenadores pedagógicos,

visto que acreditamos ser ele um importante agente para a inserção do professor iniciante na escola.

Destaca-se a importância da formação na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e, é neste aspecto que a presente pesquisa refletiu junto as coordenadoras pedagógicas a importância de sua prática com o objetivo de fortalecer a formação da identidade dos professores iniciantes, visto que é neste início que eles constituirão o seu fazer para toda vida profissional.

Ajudar os CP a perceberem a importância de acompanhar os professores iniciantes não é uma ação que favorecerá apenas os principiantes, mas uma iniciativa que mudará todo o espaço escolar, favorecendo a práxis pedagógica e as relações interpessoais entre todos, colocando em evidência não só a importância do trabalho do CP, mas de um trabalho colaborativo para que a educação de fato aconteça.

2.2 A indução e sua contribuição para o desenvolvimento profissional e identidade dos professores iniciantes

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador [...].

Freire

Segundo Reali, Souza e Anunciato (2024), nos últimos anos a preocupação com os professores em início de carreira tem crescido em meio aos estudos científicos, ademais, o número de alunos que optam pelas licenciaturas como curso superior tem diminuído e, em sua maioria, aqueles que ainda buscam originam-se de cursos que segundo Gatti *et al.* (2019) oferecem uma formação inicial precária, com currículos demasiadamente simplificados, poucas horas de didática e formação pedagógica e que proporcionam pouco apoio aos estudantes. Isso porque elas buscam qualificação profissional, mas, também, praticidade, menores custos e, principalmente, maior flexibilidade de horários para estudarem, uma vez que boa parte trabalha e estuda.

A formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio de instituições privadas e pelo ensino a distância, está também, nos anos mais recentes, se expandindo nesses moldes em maiores proporções entre as licenciaturas das áreas específicas. O viés para oferta desses cursos na modalidade EaD é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes, como recomendado pelo CNE, gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados. O impacto dessas novas abordagens nas redes de ensino precisa ser considerado (Gatti *et al.* 2019, p.306).

A questão aqui não é questionar a credibilidade desses cursos, apesar de ser um assunto muito pertinente, porém não para esse momento e esta pesquisa, que está focada nas consequências dessa situação evidenciada, compreendendo que, além de outras implicações, esse novo quadro tem permitido também, o aparecimento de poucos professores e os que se apresentam nas escolas estão cada vez mais despreparados e inseguros, visto que, segundo Gatti *et al.* (2019, p. 55), “A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, [...] acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas”. O que demonstra a necessidade de um trabalho, mesmo que tardio, com esses profissionais que estão dentro da escola, nas salas de aulas e lidando como profissionais diplomados, que precisam exercer a profissão e cumprir suas obrigações enquanto professores.

Desta forma, o cenário é preocupante uma vez que a profissão docente é permeada por subjetividades e imprevisibilidades e que os conhecimentos adquiridos na formação inicial combinados à experiência, são fatores importantíssimos para o desenvolvimento profissional e formação da identidade do professor.

Alarcão e Roldão (2014) consideram que esse período inicial é determinante para a construção da identidade profissional e o profissionalismo do iniciante, ou, na pior hipótese, pode ser o momento em que ele deserta da profissão. Desta forma, as autoras afirmam que este é um momento em que os professores em início de carreira precisam refletir sobre o idealizado e o real, para evitar que reproduzam comportamentos e práticas vistas no meio externo, correndo o “risco de uma socialização modelizante e uniformizante que asfixia a criatividade e a personalidade” (p.3). Corroborando, Marcelo Garcia (2010), salienta que os primeiros anos de profissão são importantíssimos para a relação do professor com a sua dedicação e motivação com a profissão.

À vista disso, diante da crescente falta de profissionais, de uma formação inicial deficitária, a entrada na profissão, que sempre foi um desafio e um período de choque de realidade, como afirma Huberman (1992), é necessário cuidar do início da carreira dos

professores, visto que este não precisa somente dos conhecimentos teóricos, mas, também, lidar com o manejo de turma, das relações interpessoais com toda comunidade escolar, da burocracia e de formalidades obrigatórias para documentação do trabalho, da lida com as diferentes especificidades dos alunos e o uso de variadas metodologias que contribuam com o processo de ensino e aprendizagem, o principal objetivo da profissão. Nessa perspectiva, Cruz, Farias, Hobold (2020) asseveram que os professores principiantes gastam demasiada energia, tempo e concentração para resolverem problemas corriqueiros do trabalho docente, tendo como consequência a sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional.

Portanto, é relevante a preocupação com este profissional que, como Freire (1991) afirma, não nasce educador, mas se constrói. E que quando em início da carreira parece estar à beira de um precipício, seja para se jogar ou para, acidentalmente cair. Posto isso é urgente ações que os contemple, antes que no futuro, não longínquo, se pense em resoluções apressadas que mais parecerão arranjos e remendos, como salienta Gatti *et al.* (2019).

Assim, servindo como aquele amigo que se faz presente e orienta ao caminho mais seguro, a indução mostra-se como um meio que tem como intenção amenizar esse momento inicial de choque que os professores enfrentam ao entrarem na profissão e assim colaborar com o seu desenvolvimento profissional e a formação do seu eu profissional de forma mais segura e que condiz com as idealizações e sonhos iniciais que muitos têm ao adentrar na profissão. Contudo trata-se de um caminho longo a percorrer, pois se a inserção profissional é um tema emergente como objeto de estudo especialmente na última década como vimos nas pesquisas, a indução profissional docente ainda “fica à margem dos interesses de pesquisas no Brasil” (Costa, 2023, p. 52).

No Dossiê organizado por André, Passos e Almeida (2020), percebeu-se a preocupação das pesquisadoras em discutir sobre o professor em início de carreira e a sua inserção na profissão, uma vez que constataram um número reduzido de pesquisas nessa área da formação de professores, assegurando ser uma temática de suma importância ao início da carreira dos professores, pois se trata de um período diferenciado do desenvolvimento profissional docente. Ademais, as autoras salientam sobre a necessidade de formação a estes profissionais diante das imprevisibilidades da profissão docente e das situações novas quando adentram a escola, as quais exigem constantes aprendizados ainda não experimentados pelos professores.

Portanto, os trabalhos contemplados no Dossiê, oriundos de distintas universidades distribuídas pelas diferentes regiões do Brasil e de países da América Latina, evidenciaram as necessidades formativas dos professores iniciantes, os principais desafios enfrentados por eles

e a importante contribuição de trabalhos baseados na colaboração entre os profissionais da escola para favorecer o aprendizado destes profissionais.

Contudo, apesar do dossiê levantar a importância da temática dos professores iniciantes, a indução foi pouco contemplada, até porque no Brasil tratava-se, e ainda trata, de experiências isoladas, assim, os artigos de Wong (2020) e Beca e Boerr (2020) trataram de experiências de indução em países estrangeiros e Cruz, Farias e Hobold (2020) introduziram a temática problematizando e conceituando o campo da indução.

Um novo dossiê organizado por Cruz, Farias e Hobold (2024), foi publicado com a intenção de dar continuidade à temática iniciada no dossiê anterior, desta vez enfatizando a indução como importante meio que favorece a inserção dos professores iniciantes de forma positiva, de modo a contribuir com seu desenvolvimento profissional e a formação de sua identidade como professor.

As autoras buscaram reunir pesquisas espalhadas pelas universidades brasileiras que tratam de programas e iniciativas de indução. Conceituaram a indução como um “apoio e acompanhamento às/aos docentes durante a sua inserção na carreira” (Cruz, Farias e Hobold, 2024, p.2). Este conceito também foi problematizado e refletido no artigo presente no primeiro dossiê no qual as pesquisadoras defendiam a indução como um processo de acompanhamento sistemático do trabalho dos docentes em início de carreira, que envolve ações que subsidiem condição de trabalho sadia e segura, tendo como base formações intencionais, acompanhamento da prática profissional e acolhimento dos professores (Cruz, Farias, Hobold, 2020).

Desta forma, quando se fala em indução fala-se em processo de desenvolvimento profissional docente para auxiliar os professores iniciantes a resolverem problemas imediatos ou apenas permanecerem na profissão. Ela tem o objetivo de favorecer o aprendizado da carreira e conseqüentemente formar um profissional eficaz e consciente das suas práxis e isso requer um trabalho árduo que envolve apoio de múltiplos profissionais. No Brasil, há algumas iniciativas isoladas, guiadas por universidades que têm colocado em pauta essa discussão como é o caso da Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Cruz *et al.* (2022) relatam que o conceito de indução é polissêmico e ambíguo e, portanto, conceituar indução é importante para que se compreenda quais serão os objetivos a se cumprir e as ações a serem desenvolvidas no contexto da política, e da prática de indução. As autoras afirmam que há uma recorrência na concepção de indução como treinamento e capacitação, contudo é preciso um processo mais efetivo, estruturado e sistematizado, o que não é possível apenas com treinamento e capacitação episódicos, sendo necessário um trabalho

pautado na perspectiva do desenvolvimento profissional contínuo, o qual é primordial para auxiliar os neófitos a aprenderem o ofício, favorecendo sua inserção no contexto de trabalho e toda sua jornada profissional. Para as autoras, “o conceito de indução entre nós não pode ser incorporado sem uma compreensão crítica em relação às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelas/os professoras/es” (Cruz, Farias e Hobold, 2024, p.2).

Outro importante aspecto presente nos dois dossiês é a defesa de um trabalho baseado em práticas colaborativas e comunidades de aprendizagem para o auxílio da inserção dos professores em início de carreira, enfatizando a importância da escuta e as trocas entre os atores e seus contextos de trabalho. Salientam, contudo, que tais comunidades precisam ter uma identidade coletiva caracterizada pela constância e permanência, pois são essas características que beneficiarão os professores iniciantes a se sentirem pertencentes ao meio e seguros para exporem suas ações e práticas.

Corroborando, Wong (2020) elucida que programas de indução bem-sucedidos trabalham em redes que criam comunidades de aprendizagem, em que professores iniciantes e experientes são igualmente importantes na produção de conhecimento, demonstrando que o ensino de qualidade é responsabilidade de todos. Além disso, salienta que o desenvolvimento profissional precisa ser consecutivo, objetivo e a longo prazo e que é importante que todos compartilhem a mesma missão e visão.

Passos *et al.* (2020) afirmam que as comunidades de aprendizagem “podem beneficiar fortemente as discussões das práticas dos professores que, muitas vezes, são carregadas de tensões e incertezas diante da realidade complexa das escolas hoje” (p.4). Ademais, as autoras asseveram que esta prática formativa é benéfica para o desenvolvimento profissional de todos os professores, entretanto para o professor iniciante, além de fundamental é decisivo, pois “possibilita um processo de socialização profissional intensificado, não só pelo conhecimento do contexto em que irá atuar, como pelas aprendizagens dos fazeres da docência, cruciais nesse período inicial da profissão” (p.6). Além disso, os grupos com características formativas influenciam também na formação da identidade profissional desses professores.

Apoiando os autores supracitados Cruz, Farias, Hobold (2024) afirmam que:

A chance de formar-se também na e pela prática, com o outro, em perspectiva comunitária, adensa o desenvolvimento profissional docente, estabelecendo as conexões necessárias entre formação inicial, indução e formação continuada, com reverberações qualitativas na prática do planejamento pedagógico (p. 4).

Segundo Marcelo Garcia (2010) e Wong (2020), apesar dos programas de indução se mostrarem diversos em seus objetivos e metas, existem algumas características comuns elencadas pelos autores, que merecem destaque, pois demonstraram eficiência no que se propõe com os professores iniciantes. A principal diz respeito ao trabalho feito em colaboração, tanto entre os neófitos, quanto na relação deles com os professores mais experientes, colocando também a importância do papel do diretor e coordenador pedagógico ao acompanhar esse trabalho. Também asseguram sobre a importância do acompanhamento emocional e relacionados a cultura organizacional, ao currículo e a forma como lida com os familiares e alunos. Além disso, expuseram a importância da constante formação desses profissionais com temas pertinentes e, principalmente, focar no assessoramento e apoio aos professores iniciantes e não na avaliação.

Para Alarcão e Roldão (2014) o clima entre a gestão, a coordenação e a instituição mantenedora também são imprescindíveis para o desenvolvimento de um bom programa ou ação de indução. Além disso, elas declaram que para além da socialização dos novos profissionais ao ambiente de trabalho, também “tem de ser colocado no centro aquilo que constitui a marca da distinção profissional: a construção de conhecimento profissional, capaz de dinamizar transformativamente a práxis do professor, num percurso contínuo de desenvolvimento profissional sustentado” (p.12).

Em um estudo sistemático de Marcelo Garcia (2010) sobre os programas de indução pelo mundo, no período de 1966 a 2002, evidencia-se, a partir de vários autores estrangeiros, algumas ações presentes nos programas de indução que são pertinentes, tais como, enfatizar assuntos que se relacionam com situações do cotidiano dos professores iniciantes, como o manejo de turma, as metodologias de ensino, o estresse e a sobrecarga de trabalho, as relações com toda a comunidade escolar e a gestão do tempo. Também expõe sobre a importância de um apoio emocional, para além das burocracias do currículo e documentações.

Há programas que optam pelo apoio de um mentor ou conselheiro mais experiente como principal estratégia para os programas, por se tratar de um acompanhamento direcionado e exclusivo ao professor iniciante, contudo salienta que os programas que tiveram maior êxito combinaram, além do apoio do conselheiro, o planejamento com um grupo de professores da mesma área e uma relação com uma rede externa, num trabalho colaborativo. Tal perspectiva vem ao encontro da afirmação de Cruz *et al.* (2022), que consideram a mentoria ou tutoria uma relação dualista e menos abrangente. Apesar de também demonstrarem bons resultados as autoras defendem a importância de uma indução baseada no apoio e colaboração de comunidades de prática.

Reali, Souza e Anunciato (2024) identificaram que nas ações e/ou programas de indução do Brasil há poucas menções referentes aos formadores dessas iniciativas. Segundo as pesquisadoras, “não há descrições e análises sobre o perfil profissional e tampouco é reconhecida a relevância de uma formação pedagógica específica para atuação com os professores em início de carreira” (p.7) o que para elas sugere pesquisas no que se refere a esta temática, visto que a experiência do formador é de suma importância para um bom programa e/ou ação de indução.

Também se verificou no contexto brasileiro um movimento e interlocução entre indução docente, pesquisa-formação e pesquisa colaborativa, inclusive o dossiê organizado por Cruz, Farias, Hobold (2024) apresenta várias pesquisas que contemplam essas metodologias, sendo a colaborativa utilizada nesta pesquisa, como estratégia de indução que favorece a inserção dos novos profissionais, visto que corrobora a prática do professor e a sua escuta, numa relação de horizontalidade e respeito ao lugar que cada um ocupa. Uma forma de contribuir para a superação das autoimagens (Arroyo, 2010) comuns na realidade brasileira, do professor desmotivado, desprivilegiado, desconhecido e, muitas vezes, desrespeitado enquanto profissional, que apenas cumpre burocracias e executa ordens externas. Para além do acolhimento e escuta, para Cardoso, Hobold e Pereira (2024), a pesquisa-formação também favorece o comportamento futuro do professor iniciante, que quando experiente, oferecerá suporte, acolhimento e acompanhamento aos outros professores no decorrer de sua trajetória profissional.

Assim, apesar das diferentes concepções e programas de indução, percebe-se que os autores dialogam em alguns aspectos essenciais para se obter êxito no acompanhamento dos iniciantes. São eles, acolhimento, suporte e inserção do professor no grupo; trabalho na perspectiva do desenvolvimento profissional como um *continuum*; favorecimento aos trabalhos colaborativos e às comunidades de aprendizagem, numa troca de saberes entre experientes e iniciantes; planejamento sistemático e contínuo no decorrer de anos e não em situações esporádicas; importância do acompanhamento e apoio da gestão e coordenação pedagógica.

Sabe-se, porém, que os programas de indução como política de governo não é uma realidade no Brasil, que possui apenas algumas ações isoladas, como no Ceará e Mato Grosso do Sul, alguns dos estados que têm iniciativas de indução (Reali, Souza, Anunciato, 2024). Contudo, enquanto as ações não se tornam políticas públicas, os professores iniciantes não podem ficar desassistidos dado que o seu acompanhamento é primordial para a formação de sua identidade profissional e a sua permanência na profissão, que anda correndo riscos de sofrer um apagão de profissionais.

2.3 O coordenador pedagógico como um importante agente de indução na escola

[...] uma política de relações interpessoais confortáveis na escola ajuda alunos e profissionais a permanecerem nela, mas há necessidade de políticas sociais mais amplas que sustentem essa permanência.

Almeida, 2004

O coordenador pedagógico desempenha um papel central na dinâmica escolar, atuando como mediador entre a gestão, os professores e os alunos. Quando exerce plenamente suas funções, ele se torna um articulador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a reflexão coletiva e o desenvolvimento profissional da equipe docente. Além disso, sua atuação possibilita manter a coerência curricular e pedagógica, incentivando a implementação de práticas inovadoras e o aprimoramento contínuo das metodologias educacionais. Sua presença efetiva também favorece um ambiente escolar mais colaborativo, onde o diálogo e o apoio mútuo se tornam pilares para a superação dos desafios cotidianos da escola.

Nesta pesquisa, esta é a forma como entende-se e assume-se a coordenação pedagógica na escola, além da denominação do cargo como Coordenador Pedagógico (CP), uma vez que ao longo dos anos recebeu várias designações e, ainda na atualidade, é identificado nos estados e municípios brasileiros por meio de várias nomenclaturas, como asseveram Placco, Souza e Almeida (2012):

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc. (p.7).

Essas indefinições, na nomenclatura e também nas atribuições (como será apresentado posteriormente), refletem um profissional com identidade fragilizada enquanto um corpo profissional claramente definido (Ambrosetti *et al.* 2020). O que corrobora com a afirmação de Placco, Souza e Almeida (2012, p.13) que “a falta de compreensão sobre limites de sua atuação, considerando-se os eixos articulação, formação e transformação, pode gerar equívocos e

desvios no exercício da função coordenadora”. Outrossim, as autoras afirmam que é importante haver uma separação entre os cargos de professores e CP e que estes precisam de formações que levem em consideração suas próprias realidades, demonstrando a necessidade de a coordenação pedagógica ser vista como uma profissão específica, uma vez que os objetivos dos dois se diferem.

Essa problemática acaba por direcionar o pensamento para a formação do coordenador, que, apesar de atribuições e funções específicas, tem uma formação inicial igual à do professor. Deste modo, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 15) afirmam que “essa formação teria de levar em conta que esse profissional precisa ter competência para articular, formar e transformar, diferentemente do professor, cuja especificidade é o ensinar”. Para mais, as autoras asseveram que a formação continuada deste profissional também é comprometida visto que é uma indagação identificar quem é o formador desse profissional e quais instâncias são responsáveis por essa formação. “Sendo as especializações, cabe questionar sua qualidade, seus objetivos, seu público alvo, etc. Sendo responsabilidade do sistema, cabe questionar qual instância deve se responsabilizar por essa formação e de que modo deve fazê-lo, valorizando a especificidade da função” (p. 15).

Apoiando em Castro e Farias (2024), acredita-se que o coordenador:

[...] tem como pressupostos da constituição de sua função características de um professor que atua na formação, articulação, integração, apoio, transformação e acompanhamento de todos os profissionais da escola, em especial dos professores em inserção na carreira (p.6).

Contudo, mesmo diante desses impasses de identidade e formação o coordenador torna-se responsável por vários afazeres dentro da escola, o que o torna uma figura extremamente assoberbada, que mantém uma função de cumpridor de exigências externas e de burocracias administrativas do cotidiano, deixando o acompanhamento pedagógico e a formação de professores como a última (quando consegue cumprir), de suas inúmeras atividades apesar de ser sua principal atribuição (Placco, Souza e Almeida, 2012).

Dentro da escola o coordenador pedagógico assume várias incumbências, tais como, oferecer assistência e atendimento aos pais, alunos e professores; responsabilizar-se pela construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; fazer cumprir e zelar pelas documentações relacionadas ao pedagógico, como os diários (eletrônicos ou não), frequência de alunos, acompanhamento da construção de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) de alunos com deficiência; além de ser o responsável por receber e transmitir as demandas externas

como projetos, avaliações sistêmicas, festividades e colaborar com a organização da escola, auxiliando nos intervalos, na disciplina, nos horários de entrada e saída do turno, entre outros.

Segundo pesquisa desenvolvida por Placco, Souza, Almeida (2012) nas cinco regiões brasileiras:

Nos últimos dez anos, nas redes pesquisadas, a coordenação pedagógica foi instituída para todas as escolas. As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores (p.8).

Corroborando a pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2012), a legislação que institui o Estatuto dos profissionais do Magistério da Secretaria Municipal de Educação do local da produção dos dados desta pesquisa, também estabelece várias atribuições e de várias naturezas, aos pedagogos (nome que o coordenador pedagógico recebe no município) que trabalham na rede. Na Descrição dos Cargos do Quadro de Pessoal do Magistério Público Municipal da referida cidade, o cargo de pedagogo tem a seguinte descrição sintética:

Compreende os cargos que se destinam a planejar, coordenar, executar, avaliar e orientar trabalhos pedagógicos para garantir a qualidade do processo educacional; assegurar a regularidade da articulação das unidades escolares do Município com os demais órgãos educacionais; conduzir o aconselhamento vocacional, integrando escola, família e comunidade, objetivando solucionar ou suprir dificuldades e deficiências apresentadas pelo aluno e possibilitar seu desenvolvimento, com atuação nas seguintes áreas:

- Administração Escolar;
- Orientação Pedagógica;
- Orientação Educacional;
- Supervisão Educacional.

Ainda na Lei, intitulado como “Atribuições típicas”:

- Orientar o corpo docente no desenvolvimento de suas atividades profissionais, através de assessoria técnico-pedagógica;
- Colaborar na elaboração de grades curriculares, adaptação de programas

- e organização de calendário escolar;
- Elaborar, avaliar e selecionar material didático a ser utilizado nas unidades escolares;
 - Avaliar o trabalho pedagógico das unidades educacionais, a fim de propor soluções que visem tornar o ensino mais eficiente;
 - Participar da elaboração e/ou orientar a confecção de material destinado à divulgação do pensamento, da arte e do saber, nos termos da Constituição Federal, art. 206, inciso II;
 - Participar da elaboração e/ou orientar a confecção de material destinado à conscientização dos alunos para preservação do patrimônio artístico, histórico, cultural e ambiental do país, estado e município;
 - Orientar e supervisionar a aplicação de métodos, técnicas e procedimentos didáticos, bem como a execução dos planos e programas estabelecidos;
 - Elaborar programas de habilitação e aperfeiçoamento dos recursos humanos na área de ensino e, uma vez aprovados, orientar, coordenar e controlar sua implantação;
 - Participar de reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;
 - Colaborar na busca e seleção de materiais didáticos indispensáveis à realização dos planos de ensino, juntamente com a direção das escolas;
 - Promover conferências, debates e sessões sobre temas pedagógicos, visando o aperfeiçoamento e a reformulação das técnicas aplicadas;
 - Avaliar o processo ensino-aprendizagem, examinando relatórios ou participando de conselhos de classe para aferir a eficácia dos métodos de ensino empregados e providenciar as reformulações adequadas;
 - Orientar e aconselhar os educandos, individualmente ou em grupo, tendo em vista o desenvolvimento integral e harmônico de sua personalidade;
 - Implantar sistemas de sondagem de interesses, aptidões e habilidades dos educandos;
 - Participar do processo de composição, caracterização e acompanhamento das classes, buscando o desenvolvimento do currículo adequado às necessidades e às possibilidades do educando;
 - Participar do processo de avaliação e recuperação dos educandos;
 - Proporcionar às escolas os recursos técnicos de orientação educacional, possibilitando aos educandos a melhor utilização possível de seus recursos individuais;
 - Estudar e orientar o acompanhamento individual dos casos críticos identificados no processo de orientação, mantendo informados os pais e atualizados os respectivos registros;
 - Elaborar, orientar a aplicação ou aplicar testes e questionários;
 - Promover a integração escola-família-comunidade, organizando reuniões com pais, professores e demais profissionais de ensino;
 - Proceder à avaliação e ao diagnóstico da criança, valendo-se de jogos, exercícios pedagógicos e outros recursos específicos, a fim de descobrir potencialidades e detectar áreas defasadas do educando para definir e desenvolver o atendimento adequado;
 - Proceder à leitura do prontuário do aluno (anamnese), verificando e analisando os dados e informações relacionados, para possibilitar melhor conhecimento e entendimento dos problemas e dificuldades por ele apresentados;
 - Prestar atendimento pedagógico ao aluno, através de desenho livre, exercícios psicomotores, blocos lógicos, além de outras técnicas especializadas, a fim de promover seu desenvolvimento;

- Preparar material pedagógico, confeccionando jogos com material de sucata, elaborando textos e adaptando recursos didáticos, para aplicar no atendimento específico da criança;
- Participar de discussão e estudos de caso, debatendo com outros profissionais problemas e situações apresentados, trocando informações técnicas, visando à prestação de um atendimento amplo e consistente ao aluno;
- Manter contato com os pais, orientando-os e explicando os objetivos do trabalho desenvolvido junto à criança, para que colaborem e participem adequadamente do seu desenvolvimento;
- Elaborar relatórios sobre o aluno e o atendimento prestado, relacionando todos os dados e informações, resultados e conclusões, a fim de registrar as etapas do trabalho desenvolvido e o resultado obtido;
- Elaborar pareceres, informes técnicos e relatórios, realizando pesquisas e entrevistas, fazendo observações e sugerindo medidas para implantação, desenvolvimento ou aperfeiçoamento de atividades em sua área de atuação;
- Participar das atividades administrativas de controle e de apoio referentes à sua área de atuação;
- Participar e/ou organizar reuniões, cursos, debates, seminários e grupos de trabalho buscando o aperfeiçoamento, atualização e a capacitação profissional bem como a qualidade do ensino, no âmbito de sua atuação;
- Participar e/ou organizar festividades, feiras, e outros eventos destinados a divulgar a arte, a ciência e a cultura local e nacional, no âmbito de sua atuação;
- Participar e/ou organizar eventos destinados a comemorar datas significativas nacionais, estaduais e municipais, no âmbito de sua atuação;
- Participar e/ou organizar reuniões, grupos de trabalho e/ou outras ações destinadas a assegurar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, a proteção integral aos seus direitos, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho;
- Prestar assistência e suporte, quando couber, aos órgãos encarregados do cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- Participar das atividades de treinamento e aperfeiçoamento do pessoal técnico e auxiliar, realizando-as em serviço ou ministrando aulas e palestras, a fim de contribuir para o desenvolvimento qualitativo dos recursos humanos em sua área de atuação;
- Participar de grupos de trabalho e/ou reuniões com unidades da Prefeitura e outras entidades públicas e particulares, realizando estudos, emitindo pareceres ou fazendo exposições sobre situações e/ou problemas identificados, opinando, oferecendo sugestões, revisando e discutindo trabalhos técnico-científicos, para fins de formulação de diretrizes, planos e programas de trabalho;
- Executar outras atribuições afins.

É notável como o CP exerce inúmeras funções dentro da escola e de diferentes naturezas e isso atribuído por lei. Levando-se em conta que a maioria é responsável por, no mínimo, seis turmas e alguns chegando a quinze, além de diferentes segmentos, é lamentável imaginar um único profissional responsável por tantos afazeres. Acredita-se que diante de tantas atribuições algumas ficam “de lado” em detrimento daquelas que são mais urgentes para o cotidiano da

escola. Isso, sem levar em consideração os imprevistos rotineiros, do ambiente escolar, como falta de professores, materiais, alunos passando mal ou feridos, dentre outros, que não estão explícitos na legislação, mas enquadram em “executar outras atribuições afins”.

Isso demonstra que “há um excesso de atribuições feitas ao coordenador pedagógico por parte da legislação, dos órgãos do sistema educacional, do diretor, dos professores, bem como dos alunos e pais” (Almeida, Souza, Placco, 2016, p. 73). As autoras afirmam que todas as atribuições são de grande valia para escola e isso é inegável, contudo, não se reflete sobre as condições que estes profissionais se encontram e não se prioriza a formação deles para exercerem estas funções, além disso, elas asseveram que essas atribuições deveriam pertencer a uma equipe de coordenação e não a um coordenador somente. Acrescentam ainda:

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

Apesar deste panorama em que o coordenador é um profissional multitarefas, uma de suas principais competências é a de acompanhar o professor em sua prática pedagógica, proporcionando ao corpo docente reflexões a respeito do seu fazer, além de ser um sujeito mediador, que permite a coesão e sentimento de pertença à cultura organizacional por parte da coletividade, “nesse sentido, a articulação do trabalho coletivo na escola com vistas à inserção profissional do professor em início de carreira é atividade propícia às atribuições da coordenação, favorecendo, assim, a socialização do iniciante” (Amorim, 2016, p.23), visto que enquanto um agente de transformação, o CP socializa os neófitos ao funcionamento geral da escola, aos conteúdos curriculares a serem desenvolvidos na sala de aula, a participação no planejamento das atividades, além das crenças e valores da instituição e de seu coletivo.

Uma das dificuldades do professor iniciante é a chegada no ambiente escolar, e ter que lidar com as dificuldades sozinho, o que para Amorim (2022), trata-se de um processo de ‘desbravamento’ frequente no início da profissão, demonstrando ser um abandono disfarçado de autonomia, que mesmo não planejado, nada corrobora com o processo de inserção do iniciante à profissão docente.

Desta forma, o acompanhamento sistemático e intencional do CP não só deixará o iniciante seguro, como proporcionará maior proximidade entre os dois, trazendo ao docente, tranquilidade ao se relacionar e lidar com o ambiente, ainda desconhecido, além de favorecer

maior confiança para pedir ajuda. Assim, como assevera Almeida (2004, p.78), “políticas de relações interpessoais confortáveis na escola ajuda alunos e profissionais permanecerem nela”. Pois, ao se sentir valorizado e acolhido, o professor em início de carreira, assimilará que, “apesar das dificuldades que estão sendo superadas por ele no cotidiano escolar, seu trabalho e esforço estão sendo reconhecidos e, por isso, valorizados (Amorim; Fernandes, 2016, p. 481).

Com base em Canário (1997), acredita-se que o professor aprende a ser professor durante a prática, tentando utilizar seus conhecimentos da formação inicial e suas crenças de experiências enquanto estudante para resolver as imprevisibilidades do dia a dia da profissão. É neste momento que ele adquirirá o seu *stok* de experiência que levará por toda a sua trajetória profissional. Para André (2012), essas experiências passam a ser formativas no momento em que elas são refletidas e compartilhadas.

Deste modo, espera-se que o CP, como formador na escola, auxilie o professor principiante a refletir sua própria prática, encaminhando-o para a aquisição de conhecimentos práticos necessários no dia a dia da sala de aula, tais como, manejo de turma, relação com a família, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, utilização de recursos e métodos inovadores que contribuirão para o ensino aprendido de sua turma. Posto isso, Castro (2022) pondera que o CP ao exercer esse papel de formador, que acolhe e acompanha o professor principiante, tornará a escola um “espaço de formação propício para o desenvolvimento de processos de indução profissional docente, ainda que de maneira ensaística” (p.49).

Observa-se um crescente movimento de estudos sobre os professores iniciantes nos últimos anos, visto que há uma apreensão com um possível apagão de professores em um futuro próximo, o que corrobora o crescimento e urgência de estudos sobre os processos de indução profissional docente, que como Cruz, Farias e Hobold (2020) asseveram, tem ganhado maior atenção por parte dos pesquisadores em diferentes contextos, favorecendo debates mais aprofundados para os próximos anos.

Deste modo, acredita-se que ações de indução dentro das escolas mesmo que de forma tímida, favorecerão um movimento na educação básica para a temática e para essa atual urgência, que não tardará em chegar dentro das instituições escolares. Além disso, essas ações tendem a favorecer estudos antecipados no que se refere aos coordenadores pedagógicos e a constituição de sua identidade e delimitação de suas atribuições, uma vez que são sujeitos fundamentais para o processo de indução dentro da escola, mas que também necessitam firmar sua identidade profissional dentro da escola.

Apesar de inúmeras funções dentro da escola e um histórico de relação com as atividades técnico-administrativas, que ainda perdura na atualidade, o coordenador pedagógico tem aparecido em pesquisas e discussões em congressos e simpósios, questionando o seu lugar enquanto profissional com atribuições e direitos a formação inicial e continuada, de qualidade e direcionada para o seu fazer, reafirmando seu papel de formador e articulador dos fazeres pedagógicos dos professores dentro da escola.

Assim, parece evidente a sua importância dentro da escola para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado dos alunos e para um continuum desenvolvimento profissional dos docentes, principalmente quando falamos dos professores iniciantes em inserção na escola. Sendo o CP um dos principais profissionais que contribuirá de forma significativa para a diminuição da evasão dos docentes e para um acompanhamento formativo que os auxiliem adquirirem competências e habilidades necessárias à profissão docente, que os professores tendem a conquistar com anos de experiência.

Deste modo, conforme a epígrafe, apesar de ainda não existirem políticas públicas consolidadas no Brasil para a indução docente e essas serem essenciais para a concretização e sustentação dos professores na escola, acredita-se que essas ações no interior das instituições escolares e esse movimento de discussões e pesquisas em relação ao tema, apresentam passos iniciais em busca de uma indução efetiva em âmbito nacional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Procurar os elementos constitutivos da problemática em foco envolve inteligência, sensibilidade, criatividade, planejamento e buscas concretas.

Nobrega-Therrien, Therrien

O percurso de desenvolvimento da dissertação, desde sua escrita até a produção dos dados, foi um processo minucioso que envolveu “inteligência, sensibilidade, criatividade, planejamento e buscas concretas”, conforme mencionado na epígrafe. Toda a inquietação da pesquisadora se transformou na seguinte questão de pesquisa: Como o coordenador pedagógico (CP) pode favorecer a inserção dos professores iniciantes na escola, a fim de ajudá-los a progredir na carreira desde os primeiros anos de exercício profissional?

Para responder este questionamento e embasar desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa, que conforme André e Gatti (2013), emergem como uma perspectiva investigativa em resposta aos desafios de compreender elementos que decorrem da natureza humana, suas interações e construções culturais, considerando suas manifestações em âmbitos coletivos comunitários e individuais. Além disso, para Stake (2011, apud Castro, 2022, p.81) “a adoção dessa abordagem implica numa “gradação do impessoal para o pessoal”, uma vez que “as interpretações dos fatos estão vinculadas à experiência seja do pesquisador ou mesmo dos participantes do estudo e dos próprios leitores das informações”, o que, corrobora com a intenção de escutar os sujeitos e suas realidades e, a partir da triangulação dos dados, feitos de forma rigorosa e minuciosa, favorecer ao compartilhamento de informação reais que contribuam de fato, com a realidade da educação básica.

Para fortalecer esta intenção de interlocução entre pesquisa e escola, utilizou-se a prerrogativa da pesquisa colaborativa, que teve como pretensão construir junto aos coordenadores pedagógicos (CP) dos anos iniciais do ensino fundamental de uma Secretaria Municipal de Ensino do Leste de Minas, reflexões e ações acerca dos processos de indução de professores em início de carreira. Acredita-se, considerando Nóvoa (2017), que essa perspectiva se trata de uma possibilidade de inovação nos processos de formação de professores, visto que se baseia em redes de trabalho, na partilha e no diálogo profissional e

como afirma o autor, as melhores experiências estão na escola sendo a prática refletida e trabalhada teoricamente, uma relevante matéria-prima da formação continuada.

A pesquisa colaborativa contribui para o desenvolvimento profissional das CP envolvidos na pesquisa, defende-se a importância de as pesquisas em educação estarem diretamente relacionadas aos seus próprios contextos e atores, para não incorrer ao que Passos (2007, p.3) afirma, que “tanto as escolas como os seus professores sentiam que a sua participação nas pesquisas servia mais para atender aos problemas profissionais dos pesquisadores”, além de se sentirem como “laboratórios” para tais pesquisas. Desta forma, acredita-se que a pesquisa colaborativa se torna uma importante estratégia que contribuirá para a aproximação dos profissionais da escola às pesquisas.

Para Passos (2007) as pesquisas colaborativas:

Se constituem importantes instrumentais de mudança, pois possibilitam a compreensão dos processos pessoais, profissionais e institucionais. E é nesse contexto que o pesquisador assume o papel de formador e, ao mesmo tempo, o de investigador. A produção de conhecimento sobre o processo vivenciado pelos professores ocorre ao mesmo tempo em que os professores são estimulados a discutir sobre sua prática e compreendê-la a partir de perspectivas teóricas oferecidas [...]. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa pode se revelar como uma estratégia importante para compreensão e ressignificação do trabalho docente (p.3).

Posto isso, levando em consideração que a escola está em constante mudança e que, por isso, os profissionais precisam estar num *continuum* aprendizado, recorre-se ao conceito de desenvolvimento profissional docente (Marcelo Garcia, 2009), para enfatizar a escolha pela pesquisa colaborativa. Acredita-se que os professores são importantes agentes da escola e que, problematizando seu contexto numa reflexão sobre a reflexão na ação (Gatti *et al.* 2019), têm maiores possibilidades de retorno, o que é bastante positivo quando se trata de indução de professores iniciantes. Porém, apoiando em Ludke e Cruz (2005), tem-se o cuidado de não considerar os professores únicos responsáveis pelos bons resultados da escola. Para as autoras:

Um risco talvez bem mais próximo da atuação do professor é a conversão da reflexão, um componente natural de seu trabalho, em um esforço autocentrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, isolada das condições e fatores que compõem a situação na qual ele e seus alunos estão envolvidos. Não apenas a situação imediata que os cerca na escola, como, sobretudo, a situação geral de sua comunidade, sua região, seu país e de seu tempo (Ludke; Cruz, 2005, p.3).

Além disso, a pesquisa também faz parte do desenvolvimento profissional da própria pesquisadora, coordenadora pedagógica e professora da rede estadual de ensino, sendo “a própria pesquisa uma experiência formadora” (Varella, 2010, p.2).

3.1 Fase inicial - Revisão de Literatura e Estado da Questão

Em uma primeira etapa, a fim de delimitar a temática da indução e seus vários vieses, buscou-se fazer uma revisão de literatura com o objetivo de elencar o que o campo científico vem discutindo a respeito da temática e quais possíveis lacunas ou caminhos menos explorados, poderiam existir e que favoreceriam o desenrolar desta pesquisa. Além disso, a partir da revisão reuniu-se a base teórica que constitui essa pesquisa, que buscou enfatizar estudos realizados no Brasil e por autores brasileiros, como Gisele Cruz, Isabel Farias, Marli André, Bernadete Gatti, Laurinda Almeida, Vera Placco, dentre outros, uma vez que a realidade do país é o ponto principal das investigações. Contudo, como se trata de uma temática explorada e pioneira em outros países, utilizou-se autores como Marcelo Garcia, Wong, Canário e Huberman para comporem a base teórica que explica conceitos iniciais de indução e professores iniciantes.

Inicialmente, o objetivo era enfatizar a indução dos professores iniciantes e, portanto, tê-los como ponto fulcral da dissertação. Porém, durante o processo da busca por pesquisas correlatas, verificou-se a importância de dar visão ao coordenador pedagógico nesse processo, visto que ele é uma figura essencial dentro da escola para dar impulso às primeiras ações de indução, mas que ainda se mostram pouco representados pelas pesquisas (Castro, 2022).

A partir da revisão de literatura, delimitou-se os achados que articulavam ao problema e objetivos de pesquisa. Assim, utilizou-se o Estado da Questão (EQ) para prosseguir e apoiar toda escrita desta dissertação, corroborando com Nobrega-Therrien, Therrien (2004, p.7), que afirmam que “o estado da questão transborda, de certo modo, os limites de uma revisão de literatura centrada mais exclusivamente na explicitação de teorias, conceitos e categorias”. Sendo, portanto, o EQ “o esclarecimento da posição do pesquisador e de seu objeto de estudo na elaboração de um texto narrativo, a concepção de ciência e a sua contribuição epistêmica no campo do conhecimento” (Nobrega-Therrien, Therrien, 2004, p.5).

3.2 Do aceite da pesquisa à produção dos dados: uma longa jornada rumo ao objetivo principal

No mês de agosto de 2023, em um primeiro momento, a pesquisadora procurou a gerente de ensino (nome atribuído a coordenadora pedagógica responsável por coordenar todas os coordenadores da Rede Municipal) do município em questão para apresentar a proposta de pesquisa e a temática, até então uma área desconhecida por ela e os demais funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME). A intenção era saber se haveria a parceria da coordenação da SME junto a pesquisadora, para assim prosseguir e viabilizar a pesquisa. Sendo assim, no mês de outubro foi solicitado junto ao Secretário de educação a carta de autorização da SME para aprovação do Comitê de ética para o desenvolvimento da pesquisa no início do ano letivo de 2024.

Após o aceite do Comitê de ética, agendou-se para o dia 13 de março de 2024, em dois horários, 10h e 16h, a reunião para apresentação da temática às coordenadoras pedagógicas dos anos iniciais da rede e o convite para a livre participação na pesquisa. Um convite especial para o encontro, feito pela pesquisadora, foi encaminhado antecipadamente via e-mail à todas as escolas pela gerência de ensino.

No dia 13/03, a pesquisadora apresentou a proposta de pesquisa, enfocando o papel do CP no processo de acolhimento e indução aos professores iniciantes e a forma como pretende desenvolver o trabalho. Também colocou a importância do desenvolvimento profissional das coordenadoras, visto que elas lidam diariamente com estes profissionais e são responsáveis por seus resultados. Além disso, buscou sensibilizar as coordenadoras no que se refere ao apoio e acolhimento delas nesse processo, uma vez que a pesquisadora, que também já foi coordenadora da referida Secretaria de Educação, conhecia as dificuldades e o acúmulo de funções exercidas por elas. Ao final do encontro fez-se o convite aos CP para participarem da pesquisa, ficando livre a aceitação e a assinatura do termo de consentimento (Apêndice A).

Participaram das reuniões um total de 12 coordenadoras, apenas uma não assinou o termo de consentimento alegando não possuir professor iniciante em sua escola. Neste mesmo dia preencheu-se o primeiro questionário (Apêndice B) para levantamento do perfil das coordenadoras com questões de cunho profissional (formação, tempo de exercício profissional, tempo de exercício como CP, número de professores atendidos na escola. Para levar no primeiro encontro formativo, previamente agendado para o dia 03 de abril, entregou-se o segundo questionário (Apêndice B) para o levantamento de informações referentes aos professores

iniciantes atendidos, como formação, tempo de profissão, ano em que atua, entre outras informações.

Assim, em abril, no primeiro encontro, apenas quatro coordenadoras se mostraram interessadas de fato a participarem da pesquisa. Das sete restantes, uma entrou de licença maternidade, uma não quis participar dizendo que já tinha trinta anos de profissão e estava muito atarefada para dedicar tempo para falar sobre essa temática, e as demais alegaram não ter professor iniciante nos anos iniciais, além de estarem demasiadamente sobrecarregadas com as atribuições profissionais devido ao fato de ser ano eleitoral e as atividades acumularem no primeiro semestre.

Com relação ao questionário enviado para levantamento de perfil dos professores iniciantes, das 4 participantes, duas entregaram os questionários e outras duas entregaram mais de dois meses depois, sempre alegando falta de tempo, falta de profissionais na escola e necessidade de estar na sala de aula, além de entrada e contratação de novos professores.

Este 1º encontro aconteceu nos turnos matutino e vespertino, com duas coordenadoras em cada horário, visto que os encontros aconteceram no horário de trabalho das mesmas e nas dependências da SME. Contudo, após o primeiro encontro, devido a dificuldades de locomoção e demandas no trabalho, as coordenadoras pediram para que as reuniões acontecessem de forma remota. Em uma conversa com todas, através de um grupo de WhatsApp criado com a autorização delas, chegou-se ao consenso que o 2º encontro aconteceria no turno da noite para que as coordenadoras do turno vespertino e matutino pudessem interagir e assim favorecer as discussões. Desta forma, o 2º encontro foi agendado para o dia 27 de maio e contou com a participação de três coordenadoras. Uma, por motivos pessoais, teve a reunião feita em outro dia de forma individual.

No 3º encontro, dia 10 de junho, nenhuma coordenadora entrou na sala do *Google Meet*. Uma justificou atestado médico, outra hora extra no seu segundo trabalho, outra o filho hospitalizado e a outra, chegou tão cansada do trabalho, pois era final de etapa, que dormiu antes da reunião e não conseguiu acordar. Em uma segunda tentativa para acontecer o 3º encontro, no dia 19 de junho, as coordenadoras pediram que a reunião online acontecesse no horário de trabalho, pois a noite tinham outras demandas. Assim foi feito, mas apenas duas puderam participar, uma de cada turno. Das demais, uma precisou ir para a sala substituir professor de atestado e outra estava aplicando a avaliação sistêmica do governo federal. Para uma a reunião foi feita posteriormente, já a outra como era da mesma escola, ficou de reunir com a colega para se atualizar.

O 4º encontro aconteceu dia 01 de julho, contou com a participação da orientadora Gláucia Signorelli, que conversou com todos os professores, coordenadores e gestores, das quatro escolas sobre o tema indução. A iniciativa surgiu de uma vontade das coordenadoras de apresentar o tema para os demais profissionais da escola. O encontro aconteceu durante o horário de grupo de estudos coletivos das escolas, que acontecem quinzenalmente, no horário de 19h as 20h30.

O 5º encontro aconteceu no dia 04 de setembro às 19h30 e contou com a participação de três coordenadoras, sendo que uma estava hospitalizada.

3.3 Os encontros formativos

Todos os encontros foram gravados em áudio e transcritos pela pesquisadora. A pesquisadora buscou proporcionar encontros interativos e dialogais, sendo a mais afetiva e acolhedora possível, principalmente na escuta dessas profissionais que estavam visivelmente cansadas e necessitadas desse momento dedicado a elas.

No primeiro encontro buscou-se compreender o que as coordenadoras sabiam ou achavam que era a indução de professores iniciantes e quais eram as possíveis ações que elas já faziam na escola ao receberem professores iniciantes. Em um segundo momento do encontro leu-se trechos de depoimentos de professores iniciantes retirados da tese de Gonçalves (2016) e propôs-se uma reflexão a partir das temáticas que os trechos levantaram, dentre eles a invisibilidade dos neófitos perante os mais experientes para propor ideias e demonstrar seus conhecimentos; a falta de escuta e acompanhamento por parte da gestão e coordenação pedagógica; a necessidade de momentos colaborativos com os demais professores. Cada uma fez o seu relato de experiência além de relembrem seus próprios inícios de carreira, inclusive lembranças de momentos desagradáveis que também tiveram, mas que forjaram as profissionais que elas são hoje. Além disso, preocupou-se em compreender quais são as principais dificuldades que elas enfrentam para auxiliarem os professores iniciantes.

A partir do primeiro encontro e das demandas que surgiram, percebeu-se que a indução era um assunto desconhecido por todas e que era preciso apresentar este campo de estudo para elas, desta forma, no segundo encontro formativo propôs fazer uma exposição dialogada dos artigos de Alarcão e Roldão (2014) e Cruz *et al.* (2022), entregues com antecedência para leitura prévia. A intenção foi apresentar a indução por meio da literatura de pesquisadores da área, seus objetivos e concepções, além de expor algumas ações existentes. Em um segundo momento do

CP 1	57 anos/ feminino	Pedagogia/ 1988/ Presencial	Alfabetização/1992	20 anos	5 anos/ Efetiva	1° ao 5° ano (5 turmas)	Não
CP 2	53 anos/ feminino	Pedagogia/ 2007/ Presencial	Psicopedagogia/ 2009	4 anos	8 meses/ efetiva	Educação Infantil e 1° ao 4° ano (14 turmas)	Professora dos Anos Iniciais (5° ano) a 30 anos
CP 3	44 anos/ feminino	Pedagogia/ 2006/ Presencial	- Gerenciamento de projetos (2018); - Neuropsicopedagogia (2019); - Neuropsicologia (2020); - Projeto de vida (2021); - MBA em Gestão inovadora de instituições educacionais (2024); - Formação em ABA (2024).	12 anos	1 ano/ efetiva	4° e 5° ano e 6° e 7° ano (8 turmas)	Coordenadora Pedagógica da Rede Privada
CP 4	30 anos/ feminino	Pedagogia/ 2017/ Presencial	Coordenação e supervisão escolar (2023), Alfabetização (2023)	1 ano e 3 meses	1 ano e 3 meses/ efetiva	5° ao 7° ano	Professora da Ed. Infantil Rede Municipal.

Fonte: Elaborado pela autora com base no exame do questionário, 2024.

Como demonstrado no quadro, todas as coordenadoras pedagógicas que participaram da pesquisa são do sexo feminino e graduadas em Pedagogia, além disso possuem, pelo menos, uma especialização. Todas são efetivas na Rede Municipal investigada, contudo, apenas uma não se efetivou no último concurso que aconteceu na Rede em 2021. Duas delas são coordenadoras iniciantes, sendo uma professora há mais de 20 anos e a outra professora iniciante, com menos de cinco anos exercendo a profissão. A média de idade delas é de 46 anos, possuindo 30 anos a mais nova.

Das quatro participantes apenas uma não trabalha no contraturno. Já possui mais de trinta anos de profissão e, segundo ela, ainda trabalha como coordenadora pedagógica porque “foi bem ‘induzida’ na profissão” e gosta muito do que faz, apesar das inúmeras dificuldades. Das outras três, duas são professoras, uma do 5° ano do ensino fundamental anos iniciais em uma escola estadual na cidade que mora e a outra da educação infantil na rede municipal de uma cidade vizinha. A outra trabalha na rede privada como coordenadora pedagógica do ensino fundamental anos iniciais, numa cidade circunvizinha.

A realidade das três escolas em que atuam as coordenadoras participantes da pesquisa é semelhante. Por se tratar de escolas de periferia todas as coordenadoras relataram no decorrer dos encontros as dificuldades para lidarem com a realidade socioeconômica dos alunos, os

desafios ao se relacionarem com as famílias e demasiados problemas de aprendizagem dos alunos.

4 ANÁLISE DE PROSA: UMA ABORDAGEM PARA COMPREENDER OS DADOS

Nesse movimento de submersão no objeto de estudo, o pesquisador passa a assumir-se como sujeito de interpretações, intencionando a compreensão do fenômeno investigado, e não a comprovação ou testagem de hipóteses.

Castro, 2022

A análise dos dados produzidos foi feita à luz da Análise de Prosa, que segundo André (1983, p.67) “é considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. Desta forma, analisou-se “falas” que foram ditas ou deixadas implícitas, expressões faciais, falas contraditórias, intencionais ou entonações de voz.

Esse tipo de análise não se prende a categorias pré-estabelecidas, que segundo André (1983) é “limitada” para discutir os dados, uma vez que restringe todo material levantado “num conjunto de categorias de conteúdo”, revelando uma “perspectiva intelectual-racional do conhecimento” e, desconsiderando, portanto “a variedade de mensagens que podem estar presentes numa simples fração do discurso e a impossibilidade de se apreender a totalidade sem investigar as diferentes concepções, pressupostos, implicações nele envolvidas” (André, 1983, p.67).

Deste modo, os encontros formativos, feitos de forma colaborativa, proporcionaram um diálogo leve e aberto entre os envolvidos, favorecendo à pesquisadora, após a transcrição de todos os encontros, o levantamento de “tópicos” (assuntos) e temas (ideias), como propõe André (1983) na análise dos dados qualitativos. Enfatiza-se que estes foram constantemente revisados, questionados e reformulados, considerando os princípios teóricos e os pressupostos da investigação. Além disso, acredita-se que a pesquisa colaborativa favoreceu significativamente a análise dos dados, pois aproximou as participantes da pesquisadora, revelando um clima de confiança, o que para André (1983), é de suma importância para garantir a credibilidade dos dados.

Os “tópicos” e “temas” foram levantados a partir de leituras exaustivas e criteriosas dos dados produzidos, levando em consideração os objetivos da pesquisa e os desdobramentos que surgiram no decorrer dos encontros, que para André (1983), também é característica da Análise de Prosa, que garante ao pesquisador reconsiderar os problemas iniciais e até estabelecer novas

áreas de investigação a partir de novas ideias, direções e questões que emergirem no decorrer da análise dos dados.

A pesquisa que, inicialmente tinha o formato de pesquisa-formação necessitou ser ajustada no percurso, pois algumas variáveis interferiram no processo: dificuldades de realizar os encontros com todas as coordenadoras, mudança de foco nos sujeitos, pois, inicialmente as coordenadoras eram sujeitos secundários na pesquisa, sendo os professores iniciantes os principais atores. Contudo, com o desenrolar das formações percebeu-se que a maior dificuldade de se trabalhar indução estava muito relacionada às dificuldades que as coordenadoras enfrentavam no cotidiano de suas funções, por não terem tempo para se debruçarem ao estudo da temática e, principalmente, por não conseguirem exercer seus papéis de formadoras. Assim, houve essa mudança de atores principais, tirando o foco dos iniciantes para as coordenadoras, responsáveis pela indução nas escolas e maior aproximação das características da pesquisa colaborativa, diante do desenrolar dos encontros.

4.1 O Processo de organização e análise dos dados

O movimento entre “tópicos” e “temas” na organização dos dados, permitiu a categorização desses, levando em consideração o “conhecimento pessoal, intuitivo, subjetivo e experimental” (André, 1983, p.68), determinando sua relevância na pesquisa para além da frequência com que ocorrem, mas também por “mensagens não intencionais, implícitas e contraditórias, que embora únicas revelam dimensões importantes da situação” (André, 1983, p.68). É importante salientar que apesar da subjetividade e intuição serem responsáveis por considerar tais falas importantes, em momento nenhum o quadro teórico da pesquisa é desconsiderado, visto que ele que sustenta todo o estudo.

Primeiramente, a pesquisadora fez uma leitura da transcrição de cada encontro formativo acompanhada dos áudios a fim de proceder à algumas adequações da linguagem oral para a escrita, tornando o texto mais fluido, além disso, optou-se em nomear as coordenadoras por CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5 para manter o sigilo dos nomes.

Em um segundo momento marcou-se de cores variadas os assuntos pertinentes para os objetivos da pesquisa e que foram retomados pelas coordenadoras nos demais encontros; em concomitante, a pesquisadora abriu balões de comentários e teceu provocações que

contribuíram para a fase de análise, além de possíveis referenciais teóricos que poderiam dialogar com aquele trecho e temática. Veja um exemplo abaixo:

CP 4: É, geralmente, o P2, ele é mais difícil de aderir a essa questão de jovens. A gente tem que encontrar um, mesmo que ele não se encaixa com os meninos, se você não se encaixa com eles, tanto com os meninos, que ele não tem esse tipo. Como o P2, né, tem muitas demandas, além das questões que ele já tem que passar as habilidades pros alunos, as provas externas, né, que a gente tem, que vem da secretaria, ou que a gente já tem que preparar o menino pro PROEB, essas questões, parece que tudo isso interfere em ele, o próprio professor, encaixar isso na aula dele. Lógico que a gente tem alguns professores lá, por exemplo, o [nome], ele é um professor que já tem, 20 anos na profissão, só que as aulas dele são todas dinâmicas, cada dia uma coisa diferente, e parece que ele faz aquilo porque ele gosta daquilo, sabe? Por exemplo, a prova dele, eu não sei onde ele arruma tempo, porque ele tem gente lá na escola, que tem 10 turmas, as provas dele, até aquela questão das notas, ele coloca uma estrelinha lá que os meninos têm que raspar, sabe? Pra aparecer a nota, assim, esses detalhes, as coisas minuciosas, ele pensa pra aula dele, é uma aula diversificada fora da sala, é música, todos os dias é alguma coisa diferente, até os próprios jogos, assim, os demais professores, tem professores criativos também, depende muito, porque tem aqueles que já tem a posição formada, o professor de mais, porque lá na escola eu tenho 5 professores, assim que eu falo iniciante na escola, mas ele já tem bastante tempo na área, mas tem aqueles professores que já tem aquele padrão, sabe? Pra você romper meio assim, você vai devagarzinho.

Thays
Dificuldade do professor perante as inúmeras cargas.

Thays
Porém, apesar disso um professor consegue. “parece que gosta”. Seria que realmente são os alunos? A falta de vontade dos professores, pq demanda mais deles? Ou a falta de acompanhamento por parte das CP?

Thays
Fala da cp que mostra que ela concorda que é difícil inserir jogos nas aulas. Como propor essa metodologia se nem elas estão convencidas que é possível??

FIGURA 1 – Fragmento das transcrições dos encontros com observações da própria autora, 2024.

Em um terceiro momento, as falas marcadas de cada encontro foram organizadas em quadros, a partir de semelhanças e recorrências. Nestes quadros contemplou-se as falas de todas as coordenadoras pedagógicas de todos os encontros formativos. Veja exemplo de um quadro de forma simplificada:

QUADRO 2 – ORGANIZAÇÃO DAS TRANSCRIÇÕES

PEDAGOGO E SENTIMENTOS DE INVISIBILIDADE	MÚLTIPLAS FUNÇÕES DO CP	RESISTÊNCIA DOS PROFESSORES COM PRÁTICAS DIFERENTES E/OU COM PENSAMENTOS CONTEUDISTAS
--	-------------------------	---

<p>Você quer ver um profissional que é menos aceito na escola do que o pedagogo? (CP 1)</p> <p>Você acha que alguém vai lembrar quem foi o pedagogo do ano que você foi professora? Ninguém vai lembrar não, as pessoas vão lembrar quem era o professor que dava aula naquele ano, nem vão perguntar se tinha pedagogo na escola. Nós não somos lembrados para nada na escola não. (CP 1)</p> <p>Tem gente que acha que a gente só olha matriz. (CP 2)</p> <p>Eu acredito que o tamanho da escola também ajuda, não resta a menor dúvida. Você lidar com 6 turmas é diferente de você lidar com 11 turmas. (CP 1)</p>	<p>A gente trabalha muito mais operacional, sabe? É papel demais, é muita coisa, e não é só na rede, eu também trabalho na rede privada, e é a mesma coisa, e às vezes o que está pegando ali é o pedagógico mesmo, às vezes ele quer falar alguma coisa para você fazer aquele exercício da escuta, passar um feedback para o professor, e você não consegue, né? Porque você tem que ver um preenchimento de beta, você tem que ver se o professor lançou ali a frequência, e essas são coisas muito burocráticas, que não podia ser com a gente, sabe? Para que a gente recebesse eles de uma forma assim, mais organizada, mais melhorada, né? Vou até dizer uma palavra feia aí, mas a gente fica atolado aí no operacional, e isso tem mexido demais comigo, porque não sei se para vocês, eu trabalho de manhã, mas a manhã para mim voa, e a impressão que eu tenho é que eu não fiz nada, porque o operacional engole a gente. Então a gente fica meio frustrada, sabe, Thays? Tem dia que eu saio super frustrada. (CP 3)</p>	<p>Acho que os anos de experiência também ajudam a gente nisso. Por exemplo, eu tenho professores que são ótimos, disciplinados, a turma tem uma disciplina perfeita, mas que tem muita dificuldade de trabalhar com jogo, que acha que o jogo é o momento que você não está explorando nada, entendeu? (CP 1)</p> <p>Tem aqueles professores que já tem aquele padrão, sabe? Pra você romper meio assim, você vai devagarzinho (CP 4)</p>
--	---	--

Fonte: elaborado com base no exame das transcrições dos áudios dos encontros formativos, 2024.

Feitos os quadros, a pesquisadora destacou os “tópicos” e “temas” que emergiram das exaustivas leituras e revisões das transcrições dos cinco encontros formativos em acordo com os objetivos da pesquisa e o quadro teórico da dissertação. Em seguida, fez-se uma nova leitura e dos “tópicos” e “temas” emergiram categorias, que serão discutidas adiante.

No total, levantou-se cinco temas que se subdividiram em três tópicos e ao final culminaram em três categorias de análise. Para chegar às categorias utilizou-se da triangulação de dados de forma intensa e sistemática, confrontando as falas das coordenadoras pedagógicas, as observações da pesquisadora diante das falas “ditas” e não “ditas”, representadas por subjetividades, entonações de voz, expressões faciais, conversas abertas e francas, contradições entre falas e ações e, junto de tudo isso, a retomada e análise comparativa das falas e realidades com o referencial teórico utilizado como base desta pesquisa.

Abaixo, o quadro em que foram organizados os tópicos, temas e categorias que subsidiaram a escrita conclusiva da fase final da análise dos dados qualitativos.

QUADRO 3 - TÓPICOS, TEMAS E CATEGORIAS QUE EMERGIRAM DA ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

TÓPICOS	TEMAS	CATEGORIAS
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INDUÇÃO	Concepção inicial de indução das CP. Práticas existentes com a chegada dos PI.	<i>A INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: DE PRÁTICAS E CONCEITOS INSTINTIVOS À AÇÕES PLANEJADAS</i>
O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO QUE IMPACTAM NO ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTE	Dificuldades/Facilidades enfrentadas pela CP para auxiliarem o PI. Pedagogo e sentimentos de invisibilidade.	<i>O ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTE EM MEIO A EXAUSTIVA ROTINA DE TRABALHO E BUSCA POR IDENTIDADE PROFISSIONAL</i>
O COTIDIANO ESCOLAR E A INSERÇÃO DOS PROFESSORES INICIANTE	Situações cotidianas que o PI encontra ao entrar na escola e que podem influenciar sua permanência.	<i>AS REALIDADES DAS ESCOLAS QUE IMPACTAM NA INSERÇÃO DOS PROFESSORES EM INÍCIO DE CARREIRA</i>

Fonte: Elaborado com base no exame das transcrições dos áudios dos encontros formativos, 2024

Na intenção de responder à pergunta central desta pesquisa: *Como o coordenador pedagógico (CP) pode favorecer a inserção dos professores iniciantes na escola a fim de ajudá-los a progredir na carreira desde os primeiros anos de exercício profissional?*, iniciamos uma imersão na análise de cada uma das categorias: *A indução de professores iniciantes: de práticas e conceitos instintivos a ações planejadas*; *O acompanhamento dos professores iniciantes em meio a exaustiva rotina de trabalho e busca por identidade profissional* e *As realidades das escolas que impactam na inserção dos professores em início de carreira*.

A discussão das categorias foi organizada em três seções, apresentados no próximo capítulo e foram escritos a partir de interpretações, compreensão e diálogo com o quadro teórico, relatos das coordenadoras pedagógicas, além de algumas reflexões e críticas da pesquisadora no que se refere a todo trabalho desenvolvido no decorrer da pesquisa que lhe proporcionou retomar e ressignificar ações e julgamentos enquanto profissional da educação básica, que teve a oportunidade de imbuir-se de conhecimentos oriundos da interlocução entre conhecimentos práticos da escola e teóricos da universidade.

5 A INDUÇÃO DE PROFESSORES INICIANTE: DE PRÁTICAS E CONCEITOS INTUITIVOS À AÇÕES PLANEJADAS

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento [busca]. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros.

Freire

Dentro da escola, o coordenador pedagógico é o responsável pela formação e apoio às práticas pedagógicas dos professores, favorecendo, uma melhor aprendizagem dos alunos. Assim sendo, buscamos nesta primeira categoria de análise, apresentar quais são as condutas desses profissionais com aqueles que chegam na escola sem nenhuma experiência prática, e qual importância eles dão a este acompanhamento. Além disso, apontaremos as principais dificuldades que esses profissionais encontram para conseguirem desenvolver um trabalho sistemático junto aos principiantes.

O texto está dividido em duas subseções que tratam do *conceito de indução* que cada coordenadora formou no decorrer dos encontros e das *práticas de indução* que elas já realizavam antes dos estudos, as quais elas perceberam ser necessárias para continuarem apoiando os professores em início de carreira.

Assim como Freire (2009) assevera no excerto acima, acreditamos que o caminho para a indução é um caminho de buscas que precisam acontecer incansavelmente a cada dia por todos e para todos, uma vez que a educação está em constante mudança. Além disso, a profissão docente, por ser uma profissão artesanal que carece de desenvolvimento profissional, reflexões na e sobre a prática e formação contínua são necessárias, principalmente por parte dos iniciantes que estão saindo da condição de alunos para a de professores, necessitando de apoio constante da escola para adquirirem o conhecimento da profissão em meio a esta fase complexa e desafiadora (Alarcão e Roldão, 2014).

5.1 O conceito de indução para as coordenadoras pedagógicas da pesquisa

Percebemos que apesar de não conhecerem o campo de estudo da indução docente as coordenadoras demonstraram concepções aproximadas daquelas que a literatura propõe como concepção de indução, visto que tomaram a necessidade de assistência individualizada, formação contínua e momentos de escuta, como importantes ações ao receberem os professores iniciantes de forma a acolhê-los e torná-los mais seguros naquele espaço que lhes é desconhecido.

No primeiro encontro com as coordenadoras não se tinha aprofundado na temática e o objetivo era saber o que elas entendiam ou supunham ser a indução docente, além disso, buscamos captar a importância que as coordenadoras davam a este momento de apoio e assistência àqueles que chegam à escola com pouca ou nenhuma experiência.

As falas das CP 2 e CP 3, a seguir, demonstram o que elas fazem quando recebem um iniciante.

Conhecer, orientar, sugerir, acompanhar... porque na verdade essa indução eu vejo como oferecer suporte. Então na verdade você tem que conhecer aquele profissional. Se ele chegou na escola você tem que conhecê-lo. Conversar, ver o que ele pensa e a partir daí você tentar orientar, sugerir alguma coisa, procurar sondar quais são as dificuldades (CP 2).

Indução para mim seria receber os professores, fazer análise do perfil do grupo e criar formas de engajamento e formação contínua. (CP 3)

As coordenadoras trazem em seus relatos expressões como “oferecer suporte”, “conhecer o profissional”, “orientar”, “sugerir”, “sondar”, “formação contínua”, “engajamento”, para referir-se à indução de professores, demonstrando que suas ideias coadunam com as autoras Cruz, Farias e Hobold (2024, p.2), que conceituam a indução como um “apoio e acompanhamento às/aos docentes durante a sua inserção na carreira”.

A CP 4 também expõe o seu pensamento:

Quando alguém tem capacidade e bagagem para instruir, direcionar, motivar. (CP 4)

É interessante notar a concepção da CP 4, uma vez que demonstra certa insegurança por ser coordenadora iniciante, enfatizando que a pessoa responsável por acolher o professor em início de carreira precisa ter, além de capacidade, certa bagagem, o que poderia se relacionar a experiência na profissão ou conhecimentos teóricos aprofundados. Tal relato nos faz pensar que, talvez, ela não se sinta capaz de auxiliar os iniciantes sob sua responsabilidade.

Já a CP1 relacionou o termo indução ao que a própria palavra significa:

Induzir alguém a algo; induzir no sentido de incentivo, do meu ponto de vista seria, se você conseguir fazer com que aquele professor iniciante, que para mim somos todos nós. Porque se você pegar uma proposta diferente e for começar ela, você é iniciante nela, [...] é criar esse hábito mesmo de você se induzir o tempo inteiro a estar bem para fazer algo de bem para o outro, porque eu acho que é isso que nós estamos precisando muito (CP 1).

Para ela a indução tem sentido de incentivo a qualquer professor que esteja iniciando alguma coisa. Ela deixa claro que qualquer pessoa que esteja diante de uma situação nova, também é iniciante e que, por isso, precisa ser incentivada. Utiliza a expressão “se induzir”, visto que ela acredita que todos precisam estar bem para trabalhar, inclusive aquele que recebe o iniciante. Seu relato traz indícios de suas condições de trabalho ao se referir a importância não só de ajudar o outro, mas também de estar bem para fazer isso da melhor forma. Sobre este assunto trataremos em uma seção individual visto que no decorrer dos encontros percebeu-se a necessidade de aprofundamento do tema, que demonstrou influenciar demasiadamente a prática das coordenadoras com os PI.

Após os conceitos apresentados consideramos necessário aprofundar na temática, visto que se tratava de uma área desconhecida por todas, inclusive pela própria rede municipal de ensino. Assim sendo, realizamos um novo encontro com a temática “A indução na literatura”, utilizando como apoio teórico os artigos de Alarcão e Roldão (2014) e Cruz *et al.* (2022; 2024) os quais apresentam conceitos e ações de indução existentes em programas consolidados em outros países.

A partir deste segundo encontro e das discussões levantadas nos encontros posteriores, percebemos algumas mudanças nas concepções das coordenadoras, no que se refere a indução, não só ao acolhimento e apoio ao neófito, mas também a necessidade de o auxiliar a ampliar e consolidar as competências profissionais apreendidas na formação inicial, conforme aponta Marcelo Garcia (2010) que associa a indução a um processo de desenvolvimento profissional docente.

Questionadas posteriormente sobre suas novas concepções de indução as CP fizeram os seguintes comentários:

A gente precisa entender qual é a expectativa do professor iniciante quando ele vai para a escola. O que ele quer, o que ele está pensando. E depois disso tudo, eu acho que treinamento [...] (CP 3)

Capacitação (CP 4)

Os termos “treinamento” e “capacitação” denotam uma concepção tecnicista, que pode reduzir a formação de professores a um processo instrumental e operacional, focado apenas na aquisição de técnicas, métodos ou ferramentas específicas, sem considerar os aspectos críticos, reflexivos e contextuais da prática docente. Essa visão desconsidera a complexidade das demandas educacionais e sociais enfrentadas pelos profissionais da educação.

Contudo, mesmo que ainda tragam um pouco essa concepção, demonstram a necessidade de ouvir as demandas dos professores para depois oferecer o “treinamento ou capacitação”. Acredita-se que isso se deve ao fato de a rede municipal em questão demonstrar resquícios de uma cultura da educação tradicional, principalmente relacionadas a certos termos ainda presentes nas falas de todas, tais como vimos nas falas das CP3 e CP4. De toda forma, considera-se que a partir do contexto dos encontros subsequentes, as coordenadoras se referiram à formação continuada dos professores como momentos de aprendizagem da profissão e do desenvolvimento na carreira docente, como podemos perceber nos seguintes excertos de outros encontros.

Então, eu acho que a gente tem que ter muita cautela, sabe? Quando vai orientar a pessoa. Primeiro, criar um vínculo com ela, para ela te dar abertura e saber que você está ali para ajudar ela a crescer como profissional. E, de certa forma, ter uma troca, porque a pessoa vem com ideias novas. E então eu acho que o vínculo que existe entre as pessoas, ele é a base para tudo dar certo. E é tanto do professor com o pedagogo, quanto com a gestão da escola (CP 2).

Então, eu fui ouvi-las, eu fiz aquele exercício da escuta que falamos no primeiro encontro. Como que a gente tem mudado a nossa prática quando essas professoras iniciantes estão chegando, que bom! Está sendo muito bom! (Risos). Nossa menina, como foi legal hoje. Eu ouvindo e tecendo com elas o que poderíamos fazer com as crianças com dificuldade, eu ouvindo elas... “vamos, então, tecer o que nós vamos fazer de diferente com esse menino”. E elas sentem uma tranquilidade, porque aquela insegurança, a partir do momento que você faz aquele exercício da escuta e planeja com elas, elas se sentem mais seguras. Elas estão muito animadas, eu fiquei muito feliz (CP 3).

Assim, consideramos que no decorrer dos encontros, apesar de toda equipe diretiva e de coordenadores pedagógicos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal não conhecerem o campo de estudos da indução, constatamos que as CP que participaram dos encontros compreenderam a indução e seu conceito, que apesar de ambíguo e polissêmico, como afirmam Cruz *et al.* (2022), mobilizou-as para a reflexão e prática de que a indução é imprescindível para a escola e seus profissionais.

Ademais, afirmamos que as coordenadoras compreenderam que a indução, além de apoiar e acolher, proporciona o suporte necessário, por meio de formações contínuas, de modo que os professores em início de carreira possam desenvolver habilidades profissionais, formar sua identidade profissional e sentirem-se seguros no ambiente escolar, que para eles é novo, difícil, solitário, conflitante, culminando, para muitos, num grande choque com a realidade (Huberman, 1992); (Alarcão; Roldão, 2014); (Marcelo Garcia, 2010).

5.2 O papel das coordenadoras pedagógicas na indução de professores iniciantes: práticas de apoio e mediação

Como vimos, indução era um campo desconhecido pelas coordenadoras participantes do estudo, inclusive pela equipe diretiva da secretaria de educação. Entretanto, apesar de desconhecida, percebeu-se que algumas práticas indutoras já faziam parte do acompanhamento pedagógico que as coordenadoras pedagógicas ofereciam aos professores iniciantes, visto que, nas escolas, elas são as principais responsáveis pelo acompanhamento e formação dos professores. Diante desta constatação apresentamos algumas práticas que as coordenadoras desenvolvem ao receber professores principiantes na escola e que se considera como importantes ações de indução.

E eu faço com que ele [PI] tenha aquele senso de pertencimento, sabe? Ele precisa sentir que eu estou feliz demais e que ele precisa pegar a escola com muito carinho. Então, para mim, eu recebo com muita festa, com muita alegria. Eu faço muita questão de ouvi-los. Apresento a escola, apresento a equipe. E aí eu gosto de ouvi-los, principalmente nas práticas anteriores, se tiveram. Ou o que eles pensam, qual que é o sonho deles [...]. Eles chegam com muitos sonhos e eu não deixo isso morrer, em hipótese alguma. Por isso que eu não vou para o burocrático primeiro. Eu preciso engajar esse professor primeiro, ele precisa conhecer a escola [...]. Enquanto pedagoga, eu não deixo, o meu professor sozinho. Em nenhum minuto. Se eu tiver que ir para a sala, eu vou com ele [...]. Você não pode deixar um professor ir direto para uma sala de aula. É muito triste. A gente perde muito por isso, perde pessoas boas porque você não soube receber ele naquele momento. Aproveitar que ele tem pensamento de um melhor, porque ele chega com o coração muito aberto [...]. A gente precisa cuidar daquele que está chegando [...]. O feedback é muito positivo quando eles sentem que a gente está entendendo-os naquela aflição, naquelas dores (CP 3).

É muito significativo o relato da CP 3 e ela aponta importantes elementos relacionados ao processo de indução dos professores iniciantes. O primeiro deles é o senso de pertencimento que ela procura despertar nos professores para que eles se sintam parte da equipe escolar desde

o início, acreditando isso pode ajudá-los a reduzirem a insegurança e aumentarem a sua motivação. Ao citar que os recebe com “festa” e “alegria”, provavelmente cria um ambiente seguro e propício para que os novatos se sintam acolhidos. Nota-se a humanização presente em suas práticas, pois escuta e dialoga com os professores para que possam manter seus sonhos e expectativas. Além disso, oferece-lhes apoio emocional, pois sabe que as dificuldades do início da carreira, podem impactar sua permanência na profissão. E, somente depois de cuidar da pessoa é que apresenta os aspectos burocráticos do trabalho docente, que são, a maioria, desconhecidos dos professores e que, normalmente, os sobrecarregam e reduzem seu engajamento com a escola.

Alarcão e Roldão (2014), se analisam que as dificuldades sentidas pelos iniciantes são de várias ordens:

[...] científico-pedagógica (gestão do ensino, problemas de indisciplina e desmotivação, diferenciação de ritmos de aprendizagem, gestão do currículo, relacionamento com os alunos, avaliação), burocrática (conhecimento da legislação, dos regulamentos, do funcionamento da escola, diversidade de tarefas e tempo para as gerir, assunção de cargos sem preparação), emocional (autoconhecimento, autoestima e autoconfiança, isolamento, angústias, gestão das dimensões pessoal e profissional), social (identidade e identificação profissional relacionamento com os colegas, desconhecimento das regras de conduta, relacionamento com os encarregados de educação) (Alarcão e Roldão, 2014, p. 111).

As autoras evidenciam a complexidade dos desafios enfrentados por professores iniciantes, que vão além das dificuldades pedagógicas, abrangendo dimensões burocráticas, emocionais e sociais e, retomando o relato da CP 3, percebe-se que ela não se preocupa apenas com o acompanhamento técnico, atuando como mediadora entre a escola e os desafios vividos pelos professores iniciantes, em todos os aspectos evidenciados por Alarcão e Roldão (2014), sendo um suporte constante para assegurar que se sintam confiantes, motivados e capazes de exercer sua profissão, estratégias que podem ser essenciais para a valorização e permanência dos professores no magistério (Ambrosetti *et al.* 2020).

O relato da CP2 vai na mesma direção:

Conversar, conhecer a pessoa primeiro, e não só profissionalmente. Eu gosto de conversar com a pessoa para eu sentir a pessoa (risos). Aí eu apresento as orientações que tem na escola, a documentação [...]. Eu trabalho muito com as minhas professoras a aceitação, o respeito ao outro, a valorização do outro, o trabalho em equipe... porque a pessoa que chegou ela não está acostumada com aquela realidade, mas ela tem um monte de inovações que ela viu lá [universidade] que pode acrescentar (CP 2).

A CP 2 enfatiza outro aspecto muito importante para a inserção de quem está chegando: a socialização desses principiantes junto aos outros profissionais e, para além disso, a valorização dos conhecimentos da formação inicial que estes professores chegam e que, muitas vezes, são novidades para a educação básica. Demonstra interesse em torná-los protagonistas de suas práticas e, acima de tudo respeitados e valorizados pelos demais colegas, podendo, dessa forma, oportunizar um trabalho em equipe entre seus professores. Essa estratégia utilizada pela coordenadora de promover a troca de saberes entre iniciantes e experientes, trata-se de uma importante ferramenta de indução para os iniciantes, enfatizada pela literatura (Marcelo Garcia, 2010).

As CP 1 e CP 4 demonstraram preocupações referentes aos aspectos técnicos burocráticos da escola, como podemos perceber nos relatos a seguir:

Eu tenho a prática de ter algumas coisas que eu considero extremamente essenciais e que eu entrego [um material desenvolvido por ela com textos e informações para leitura], que é o sobre assuntos que são básicos e que, desde o primeiro dia de aula, você tem que dar conta. Eu faço um apanhado de sugestões minhas, sugestões pessoais em relação aos primeiros momentos na sala de aula, que seja no início do ano, que seja o primeiro dia em que você vai entrar na sala [...]. Tem uns que nem leem, nem abre, mas eu entrego assim mesmo. Mas um dia ele pega e pode ser que ele leia (CP 1).

Acolhimento, direcionamento e orientação. [...] O direcionamento é como funciona a metodologia na escola, os espaços da escola, o funcionamento, a questão dos horários. Porque lá na escola, quando eles entram, a gente tem toda a metodologia. Datas, calendário, como funciona a rede, tudo que eles [da Secretaria Municipal] passam para a gente, a gente repassa para eles. Esse direcionamento, é como é o funcionamento mesmo da rede, porque a gente tem datas para entregar trabalhos, provas, a gente entrega o cronograma do ano para eles (CP 4).

Tanto a CP 1 quanto a CP 4 demonstraram preocupação em apresentar as questões técnicas da escola, para, de antemão, deixar os iniciantes cientes das obrigações que devem desempenhar dentro da escola e os prazos a cumprir. A CP 1 apresenta uma ação relevante, que é um material com sugestões de leitura para o iniciante “dar conta” de alguns “assuntos básicos” do cotidiano da sala de aula. Contudo, talvez pela correria do dia a dia, a coordenadora apenas entregue o material, não oferecendo um momento de diálogo ou de escuta a esse profissional, o que é demonstrado quando ela mesmo diz que “uns nem leem, nem abre”. Outro motivo pode se dar pelo fato de o professor iniciante estar assolado de afazeres e preocupações para dar conta e isso não tornar o material entregue pela coordenadora uma prioridade, já que está desenvolvendo a maioria das obrigações sozinho. Esse fato nos leva a refletir sobre a

importância manter um canal aberto de diálogo e escuta entre os iniciantes e as coordenadoras pedagógicas, pois são elas, principalmente, a pessoas com as quais os iniciantes mais podem contar nas escolas.

A CP 4 também se mostra mais técnica e preocupada com o funcionamento geral da escola e a necessidade de tudo se manter em ordem, aspecto percebido quando expõe, “porque lá na escola, quando eles entram, a gente tem toda a metodologia”. Percebe-se que ela está preocupada em seguir os prazos da Secretaria de Educação e assim se manter organizada em seu trabalho também. Talvez, essa preocupação se dê pelo fato de ser uma iniciante e, por isso, querer estar atenta ao que a gestão propõe, principalmente no que se refere aos prazos da secretaria municipal, instância maior. Deste modo, agindo tecnicamente, sua ação pode se limitar às questões burocráticas e, até mesmo a uma aceitação dos limites que a técnica impõe ao fazer dos professores, impedindo, ainda mais, que os iniciantes se desenvolvam, gerando mais ansiedade e preocupação neles, visto que é tudo novo e eles já são tomados, de antemão, por medos e inseguranças que também são limitantes.

Percebemos que é importante para as CP ações que favoreçam o sentimento de acolhimento e de pertencimento daqueles que estão chegando, enfatizando que não os deixam sozinhos logo que chegam, que procuram apresentá-los aos demais professores a fim de favorecer o entrosamento e, por fim apresentam o burocrático, também imprescindível, no cotidiano do professor. As coordenadoras demonstraram valorizar o fato de conhecer melhor estes professores e de se aproximarem deles, com o objetivo de conquistar sua confiança e assim, garantir que eles tenham liberdade para procurá-las sempre que precisarem de apoio. Elas também enfatizaram o valor de favorecer o desenvolvimento da autonomia dos professores e da necessidade de encorajá-los e elogiá-los com reforços positivos.

Eu deixo claro para eles. “Gente, eu estou aprendendo muito com vocês”. “A gente está aprendendo juntas aqui”. Eu sempre começo assim. “Gente, eu preciso de vocês demais aqui”. Eu preciso ouvir. “Vamos juntos”. Sempre trabalho assim, Thays. Reforçando: “Gente, não vamos desistir dos meninos, não”. [...] então, eu sempre me coloco muito junto ali (CP 3).

Eu acho que principalmente, uma coisa muito importante e eu sinto isso como professora também. Eu acho que a relação entre professor e pedagogo tem que ser uma relação em que a pessoa se sinta à vontade com você, porque a pessoa se tiver insegura com alguma coisa, vamos supor, ela não sabe trabalhar com algum material. Ela vem e fala “eu não trabalho com esse material porque eu não sei direito como faz”. Então é a sua oportunidade de estar ajudando. Também porque na verdade você tem que ajudar a pessoa a ter autonomia, dar conta da sala dela. Mas, se você não der um suporte, não começar a ajudar a pessoa a perceber que “isso aqui é assim que faz”; “agora eu dou conta de fazer sozinha”. Então tem que ter segurança, tem que ter confiança na gente (CP 2).

A abordagem das coordenadoras dá destaque às relações entre as pessoas e isso pode promover um ambiente de confiança mútua, acolhimento e aprendizado compartilhado o que pode ser muito promissor aos iniciantes. Essas posturas não apenas fortalecem os vínculos, mas a equipe como um todo no enfrentamento dos desafios escolares, criando uma cultura de colaboração.

Durante os encontros observamos que algumas dessas práticas e dessa sensibilidade em relação ao outro, têm relação direta com as experiências negativas que as coordenadoras viveram no passado quando professoras em início de carreira, como podemos observar nos depoimentos abaixo, demonstrando que elas não querem que os professores iniciantes que chegam às escolas tenham os mesmos sentimentos que elas tiveram no passado e que ainda trazem lembranças ruins. Pelos relatos podemos observar como as experiências ainda reverberam em sentimentos dolorosos.

Foi uma angústia tão intensa minha naquele momento, de chegar naquela sala de terceiro ano com 32 alunos e sem um planejamento, sem conhecer ninguém, sem conhecer os espaços da escola, gente. [...] E aí ela [coordenadora] falou que estava passando para mim todas E aí ela [coordenadora] falou que estava passando para mim todas essas disciplinas [história, geografia e ciências] do 4º e 5º anos porque eu iria apenas executar o planejamento que as meninas iriam fazer. Gente, foi o pior ano da minha vida, porque nem uma matriz eu podia fazer, porque eu só tinha que executar. [...], foi um ano que eu tive problemas com a equipe, não convivi bem com as outras professoras porque elas impunham o que eu tinha que fazer. Olha o que a pedagoga fez naquele momento comigo. Eu ia apenas executar, eu lembro exatamente do que ela disse (CP 3).

O depoimento da CP 3 ao lembrar o seu próprio início de carreira, evidencia os impactos negativos de uma abordagem tecnicista e pouco acolhedora que vivenciou. A falta de integração com equipe e de familiarização com os espaços da escola parece ter gerado uma sensação de desamparo e angústia, intensificada pela imposição de um papel passivo e subordinado no processo pedagógico, quando a supervisora lhe disse que ia apenas executar o planejamento das outras professoras. Essa decisão da coordenadora de restringir sua atuação negou-lhe o desenvolvimento de sua autonomia profissional, desvalorizando sua capacidade de criar, decidir e participar ativamente do processo educativo, além de comprometer sua relação com a equipe, gerando conflitos e isolamento que são sentimentos perversos aos iniciantes.

O depoimento revela a importância de um processo de indução pautado no acolhimento, na escuta ativa e no reconhecimento do professor iniciante como um sujeito reflexivo e

protagonista de sua prática, elementos essenciais para promover um início de carreira mais motivador e significativo. Sobre isso, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 268) pontuam que ações como essas feitas pelas coordenadoras junto aos professores iniciantes, como “ambientá-los ao regime da escola e às diretrizes que regem o funcionamento dessa instituição, pô-los a par da cultura escolar”, entre outras atitudes, tornam os empecilhos da entrada do professor na realidade escolar, menos difícil.

As outras coordenadoras também vivenciaram momentos difíceis no início da carreira:

Quando eu fui “dadora” de aula também (risos de todas), em 2012, a diretora me ligava na outra escola, perguntando se eu tinha feito as matrizes porque eu era responsável pelas matrizes, mas ela que traçava o que tinha que ser feito. E aí eu respondi que claro que eu tinha feito e eu falava que eu não queria atender aquela mulher mais porque ela me fazia mal lá e eu não queria que ela me fizesse mal na outra escola também. Mas eu tive que deixar a turma, porque ela entrava, conferia se eu estava fazendo o que tinha que fazer. Ela não era normal e ia me enlouquecer também, porque eu não conseguia, não podia fazer do meu jeito (CP 5).

Acho que acontece com todo professor novato. Parece que a gente chega na escola, e realmente, a necessidade da escola é tão grande da gente entrar para dentro da sala de aula, (risos) que não tem esse momento assim. [...], o primeiro dia que eu cheguei, falaram comigo assim, (olharam na minha cara) e falaram: “aqui, fica no 9º ano, que daqui a pouco eu volto”. Sumiu! [...] E eu fiquei perdida, porque os meninos tinham brigado na hora do recreio, e eles estavam agitados. Eu queria pegar a minha bolsa e ir embora. A primeira semana, para mim, foi muito complicado. Porque a gente entra com uma expectativa e quando você chega, a realidade te quebra (CP 4).

[...] O meu, o seu início foi traumatizante, e a gente que está na sala de aula sabe muito bem o que você pode pedir e o que você não pode pedir para o professor (CP 5).

Todos os relatos acima demonstram como o início na profissão das próprias coordenadoras foi difícil. A CP 4 revela uma situação de imposição por parte da gestão escolar, que desrespeitou sua autonomia profissional e gerou consequências negativas tanto em sua prática pedagógica quanto em seu bem-estar emocional. Da mesma forma que a CP 5, a gestão da escola lhe impôs o que deveria ser feito e, a forma invasiva como era monitorada, não respeitava nem valorizava seus saberes, levando-a a abandonar a turma e evitar o contato com a gestora.

Estes relatos expõem o impacto das relações de trabalho baseadas no controle e na falta de diálogo, reforçando a importância de práticas de gestão que valorizem a autonomia docente, o respeito mútuo e a confiança como pilares fundamentais para o desenvolvimento profissional e para a construção de um ambiente escolar saudável, especialmente aos professores que estão

iniciando na carreira, confirmando o que diz a literatura (Huberman, (1992); Alarcão; Roldão (2014); Marcelo Garcia, (2010)), de que o início na profissão se caracteriza por um momento desafiador, muitas vezes traumatizante e até mesmo, que adocece.

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

O que nos intriga é que as escolas reproduzem comportamentos que, infelizmente, parecem fazer parte de uma “cultura escolar”, visto que a maioria das coordenadoras relataram ter passado por uma ou mais situações como essas de introduzir o professor na sala de aula logo que se apresenta na escola sem nenhuma orientação e acompanhamento; desconsiderar os conhecimentos teóricos que os professores iniciantes adquirem na formação inicial, obrigando-os a executar e/ou reproduzir planejamentos prontos dos professores mais experientes.

É importante salientar que o relato da CP 4 se refere ao ano de 2023, momento que ela começou a trabalhar na escola pela primeira vez, o que nos mostra que experiências assim ainda persistem na realidade escolar. Contudo, o contrário também acontece, dentre as cinco coordenadoras presentes naquele dia, uma (CP 1) relatou que teve um bom início de carreira e que isso reflete positivamente até hoje em sua prática. Inclusive, ela já é aposentada e decidiu voltar para a escola mesmo após alguns anos trabalhando em outra área. Ela também demonstrou ser a coordenadora mais consciente de suas atribuições e que não aceita quaisquer condições de trabalho, se impondo quando necessário, como podemos perceber nos seguintes trechos de suas falas.

Eu fui uma pessoa que teve uma boa indução em termo de magistério, eu gosto muito do trabalho do magistério (CP 1)

Então, é uma briga muito grande. É que a gente tem que ter coragem de defender isso. “Não, isso não é minha função”; “Isso é minha função”. Eu, às vezes, sinto que a gente tem medo ou tem preguiça de estabelecer que eu tenho que fazer aquilo ou achar que eu vou resolver todos os problemas da escola. É lógico, tem hora que você tem que parar. Quando a gente fala isso também, não estou dizendo que você vai ficar ali parado igual uma estátua e as coisas acontecendo na escola. Eu acho que tudo tem um bom senso. Tem casos e tem casos, mas tem situações que eu acho que nós pedagogos podemos nos esquivar, deixar o restante do grupo resolver e a gente resolver a nossa parte, porque se a gente morrer, vai ter que alguém resolver (CP 1).

Os relatos também demonstraram que além de manterem as práticas de indução que já existiam de forma instintiva, as coordenadoras estão buscando aprimorar de forma consciente essas ações quando os professores iniciantes chegam. Além disso, elas evidenciaram a necessidade de expandir a temática para todos da escola, que esperam profissionais sempre “prontos” e por isso não reconhecem a importância de oferecer um acompanhamento efetivo aos professores que chegam. Seus relatos evidenciam isso:

A gente tem feito bastante diferença na vida deles e eles na vida da gente. E tem nos ajudado muito, Thays, esse processo de entender o que é a indução mesmo, sabe. Está valendo a pena demais (CP 3).

Eu acho que a escola toda deveria fazer esse processo de indução. Porque as meninas da secretaria já esperam que ele [professor iniciante] já saiba mexer no Beta [diário eletrônico], a direção já pensa que ele vai ter domínio de turma. Então vira uma bola de neve para a gente. E o pedagogo está lá no meio de um todo tentando unir forças. Eu acredito que todo mundo deveria participar dessa questão da indução. Para a gente não ficar esperando que venha todo mundo pronto (CP 4).

Eu, na hora eu não entendi nada do nome indução. Mas eu achei muito bacana para você ter um outro olhar com quem começa. Eu achei isso muito importante, porque a gente quer ter o mesmo olhar com quem começa, para quando você olha para o outro professor [experiente]. “Se ele entrou, ele tem que dar conta, né?” Então acho que isso é muito bacana, você ter esse olhar diferente (CP 1).

Ao final dos encontros as coordenadoras expuseram que as ações de indução se tornaram conscientes e presentes em suas práticas profissionais, visto que reconheceram a importância de acompanhar de perto estes profissionais que chegam à escola cheios de sonhos e acabam sendo tolhidos pela realidade que encontram, quando não são bem acolhidos e acompanhados.

As coordenadoras, a partir de reflexões e retomadas de memórias de suas próprias histórias em início de carreira, reconheceram que essa entrada na profissão pode ser menos traumática e mais positiva por toda vida profissional do professor, favorecendo não só a prática desse neófito, mas também a sua relação com os demais profissionais da escola e a constituição e consolidação de uma identidade profissional consistente.

6 O ACOMPANHAMENTO DOS PROFESSORES INICIANTES EM MEIO A EXAUSTIVA ROTINA DE TRABALHO E A BUSCA POR IDENTIDADE PROFISSIONAL

[...] não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco.
Freire

O início da carreira dos professores é complexo e marcado por tensões entre as necessidades de acompanhamento, as exigências de uma rotina de trabalho exaustiva e o processo de construção da identidade profissional. Sabemos que a inserção na docência não ocorre de maneira linear ou isenta de desafios, pelo contrário, trata-se de um período em que o apoio, seja institucional ou individualizado à cada docente, desempenha um papel determinante na forma como os professores iniciantes enfrentam as dificuldades iniciais.

Durante os encontros com as coordenadoras, apesar de reconhecerem a importância desse apoio e do papel que elas exercem na escola para acompanharem os professores em início de carreira, as coordenadoras mencionaram alguns empecilhos que dificultam seu efetivo acompanhamento aos professores iniciantes. Desta forma, esta seção trará as principais dificuldades levantadas por elas e as conclusões que chegaram após refletirem sobre suas realidades de trabalho. A seção foi organizada em duas subseções:

- A realidade de trabalho das coordenadoras pedagógicas da pesquisa que impactam no trabalho com os professores iniciantes.
- O sentimento de invisibilidade das coordenadoras pedagógicas e a busca por identidade como estratégia de mudança.

Os principais pontos levantados pelas CP se relacionam em demasia com suas múltiplas funções dentro da escola, as inúmeras interferências do ambiente externo no decorrer do ano e a relação com a gestão. Essas problemáticas, tornam exaustiva a rotina de trabalho e as colocam em questionamento da própria identidade enquanto coordenadoras pedagógicas da escola, além de influenciar diretamente na formação de professores e principalmente, na formação e acompanhamento dos professores iniciantes.

6.1 Os desafios do trabalho das coordenadoras pedagógicas e seus impactos na indução de professores iniciantes

A principal problemática levantada por todas as coordenadoras e que é corroborada por Placco, Souza e Almeida (2012) e Castro e Farias (2024), diz respeito ao excesso de atribuições, o que lhes deixam demasiadamente atarefadas, e a sua principal função, que é a formação e acompanhamento pedagógico dos professores, fica em segundo plano.

Nos depoimentos abaixo percebemos em todas as falas, a vontade e necessidade das coordenadoras de terem mais tempo para estudar, se capacitar, acompanhar de perto seus professores, contudo, são acometidas por questões técnico-administrativas, de indisciplina ou qualquer outra função que não seja a sua.

É tanta função que as pessoas não percebem que a gente tem a função da gente, [...] a impressão é essa, você faz de tudo, mas todo mundo acha que você não faz nada [...] não posso chegar todos os dias e planejar o que vai acontecer comigo. Eu planejo e quando eu chego, muda tudo. É um **professor que falta e você precisa ir para a sala, é uma mãe que chega do nada e quer conversar, às vezes a gente está ali ajudando as meninas**, porque falta, às vezes, **profissional da limpeza** da manhã, a gente tenta deixar a sala mais organizada. É coisa básica, mas que depende do funcionamento da escola. **Às vezes você está na secretaria, vai lá, abre o portão, atende um pai, passa uma informação, busca informação para passar para alguém.** Gente, acontece de tudo, menos o que você planeja, é incrível. Dá a impressão que eu rodo o dia inteiro e não fiz nada. É impressionante. **Cada dia você está numa função que você nem sabe qual que é a sua função.** Realmente é uma função que a gente não sabe, não sei te falar hoje o que é um serviço que eu faço na escola (CP 4 – Grifos meus).

A gente trabalha muito mais operacional, sabe? É papel demais, é muita coisa, e não é só na rede, eu também trabalho na rede privada, e é a mesma coisa, e às vezes o que está pegando ali é o pedagógico mesmo, às vezes ele [professor] quer falar alguma coisa para você fazer aquele exercício da escuta, passar um feedback para o professor, e você não consegue, porque você tem que ver um preenchimento de Beta [diário eletrônico], você tem que ver se o professor lançou ali a frequência, e essas são coisas muito burocráticas, que não podia ser com a gente. Para que a gente recebesse eles de uma forma assim, mais organizada, mais melhorada [...] a gente fica atolado no operacional, e isso tem mexido demais comigo, porque não sei se para vocês, eu trabalho de manhã, e a manhã para mim voa, e a impressão **que eu tenho é que eu não fiz nada**, porque **o operacional engole a gente.** Então a gente fica meio frustrada, sabe, Thays. **Tem dia que eu saio super frustrada** [...] eles [professores] querem o suporte, sabe. E aí é por isso que eu falo que **vontade que eu tenho, sabe, de sentar com eles para dar esse suporte**, para fazer essas trocas, mas a gente não tem muito tempo (CP 3 – Grifos meus).

Os relatos das coordenadoras evidenciam a sobrecarga de funções que marca seu cotidiano, revelando uma tensão entre as atribuições administrativas e a atuação pedagógica. A CP 4 expressa um sentimento de desorientação ao afirmar como suas múltiplas funções diluem o seu fazer profissional, causando a impressão de que, apesar de estar constantemente em atividade, seu trabalho parece não ter sido feito. Essa sensação está diretamente ligada à falta de clareza sobre o papel do coordenador pedagógico na escola, resultando, dessa forma, em uma rotina imprevisível e fragmentada.

Já a CP 3 reforça essa problemática ao destacar o peso das demandas burocráticas, que acabam se sobrepondo a dimensão pedagógica do cargo. A menção ao “operacional engole a gente” e a frustração diária indica uma discordância entre as expectativas de acompanhamento aos professores e as exigências institucionais que limitam esse suporte. Ao mesmo tempo, o desejo de exercer um papel mais próximo dos docentes e de promover trocas efetivas, sinaliza uma lacuna nas condições de trabalho das coordenadoras, impactando tanto sua atuação quanto o suporte aos professores iniciantes.

A CP 1, também se angustia com a forma como a rotina se instalou, mas a sua queixa gira em torno da falta de tempo para estudar e compartilhar com outras coordenadoras as suas experiências. Seu depoimento é contundente:

Nós pedagogos não temos tempo para preparar o estudo do professor, não temos o tempo de estudo nosso, tem a reunião da Secretaria de Educação, mas eu acho que é muito pouco, nós pedagogos não temos esse momento de estudar, de compartilhar um com o outro [...] quando tem é uma coisa muito esporádica, distante, então eu sinto essa falta de ter essa troca com as colegas de trabalho [...] eu acho que nós coordenadores pedagógicos temos que ter o nosso horário de estudos, de sentar, de pensar, de refletir sobre a prática, do que a gente está vendo... porque senão a gente começa ficar doida, é muita coisa [...] É muito documento para preencher, quando você acha que acabou, aparece mais uns 20 e aí é assim. Por isso que eu resolvi não me estressar, porque é melhor. Vai ter que preencher documento mesmo, então não se estresse (risos) (CP 1).

O depoimento da CP 1 demonstra a falta de um tempo institucionalizado para encontros e discussões que a ajudaria na condução do seu trabalho junto aos professores. Ela expressa a necessidade de momentos de formação contínua e troca entre os pares, pois sabe que esse tipo de apoio, ou a falta dele, impacta tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do acompanhamento oferecido aos professores.

A necessidade de tempo para seu próprio desenvolvimento profissional, como a CP 1 argumenta, mostra-se uma problemática aos formadores de forma geral. Vaillant (2002), afirma que a formação de formadores se encontra em um momento deficitário em toda América Latina

e isso se deve a uma escassez de políticas públicas. Placco, Souza e Almeida (2012) demonstraram que, devido a essa carência de formações, os coordenadores buscam formação por conta própria, arcando com os custos e dedicando-se nos momentos de folga do trabalho. Esta falta de formação para os formadores reflete na formação continuada dos professores, visto que:

O exame da atividade formativa dos formadores escolares, muitas vezes exercida paralelamente a outras atribuições, mostra práticas ainda orientadas por uma perspectiva individual, desenvolvidas de forma fragmentária. Se considerarmos que a formação dos formadores para a atividade de formar ainda é insuficiente, como apontado em diversos estudos, podemos inferir que esses profissionais trazem as marcas de um modelo formativo universitário distanciado da prática docente, orientado pela lógica do ensino e não pela lógica da formação profissional (Ambrosetti *et al.*, 2020, 14).

A CP 1, assim como as CP 3 e CP 4, também menciona o excesso de trabalho burocrático que se sobrepõe às atividades pedagógicas essenciais, chegando ao ponto de ironizar sobre isso quando diz: “eu resolvi não me estressar”, que pode indicar tanto a superação do que o trabalho burocrático lhe causa quanto um mecanismo de adaptação à realidade que impossibilita uma atuação mais reflexiva e formativa.

É perceptível que as CP querem estudar, atender aos professores com mais atenção e desenvolver um trabalho mais focado na formação, mas que, infelizmente são “engolidas” por tantos afazeres “operacionais” e “burocráticos”, como elas relatam. Essa realidade se aproxima da pesquisa desenvolvida por Almeida, Souza e Placco (2016) em diferentes escolas das regiões brasileiras, o que comprova que essa não é uma realidade somente das coordenadoras colaboradoras dessa pesquisa. As autoras enfatizam que:

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

As múltiplas funções do coordenador pedagógico dentro da escola nos fazem refletir como isso também impacta na saúde mental deles. Em seu relato a CP 3 mencionou que tem dia que termina o dia “super frustrada” porque para ela “poderia cada um exercer a sua função”, assim ela poderia fazer um trabalho mais direcionado aos iniciantes “para que eles se sentissem mais seguros”. A CP 4, que também é coordenadora e professora iniciante, chegou a cogitar

sair do cargo devido sua frustração com essa instabilidade no cotidiano, como podemos perceber neste trecho:

Todos os dias eu penso: Meu Deus, o que eu vou fazer? Eu vou continuar? Porque todos os dias é uma coisa nova que acontece na vida da gente, sabe? Você não tem um cronograma, uma rotina” (CP 4).

O relato da CP 4 expressa a intensa carga emocional vivenciada por ela, evidenciando sentimento de insegurança, incerteza e exaustão diante das demandas imprevisíveis do cotidiano escolar. A ausência de uma rotina estruturada e a necessidade de lidar com desafios inesperados geram um estado de constante alerta, que pode comprometer seu bem-estar emocional e a qualidade do suporte oferecido aos professores iniciantes. Esse cenário sugere a sobrecarga emocional do cargo, marcada pela sensação de falta de controle sobre o próprio trabalho.

Além disso, revela a falta de clareza quanto às funções da coordenadora pedagógica dentro da escola, tanto por parte da própria profissional quanto da equipe docente e da gestão escolar. O fato de "todos os dias ser uma coisa nova" indica que é constantemente acionada para resolver problemas diversos, muitas vezes sem uma delimitação precisa de suas atribuições. Essa indefinição pode dificultar a atuação no acompanhamento dos professores iniciantes, pois a coordenação acaba absorvendo múltiplas demandas operacionais e emergenciais, deixando em segundo plano sua função formativa.

Para a CP 2 os encontros contribuíram para certa melhoria da sua saúde mental, como podemos confirmar com o depoimento:

A gente tem que conversar sobre essas coisas, até pela saúde mental da gente, só de conversar, para mim valeu demais, Thays, eu acho que a gente sempre tem que pensar assim, trabalho em equipe é tudo.

A CP 1 também salientou a importância desses momentos coletivos de reflexão:

Eu gostei muito, acho que valeu muito a pena ganhar esses momentos assim, para a gente pensar, refletir, que a gente vai ouvindo o colega e a gente vai vendo, poxa, isso aqui, né, então eu acho que o caminho é esse aí mesmo, e eu acho que não tem nada a ver com nível socioeconômico, nada, o problema ele está numa insatisfação pessoal, eu estou entendendo, mas aí a gente tem que mudar isso também.

Depoimentos como estes nos fazem concluir que, muitas vezes, essas coordenadoras precisam também de tempo para compartilharem experiências com seus pares, refletirem sobre

a prática, compartilhar com as colegas coordenadoras os problemas do cotidiano e assim uma ajudar a outra, isso também se comprova pelos relatos de cada uma, quando elogiaram os momentos de partilha e aprendizado promovidos pelos encontros formativos.

Um segundo motivo que atrapalha o acompanhamento dos professores iniciantes, diz respeito às várias interferências que a escola sofre por demandas do ambiente externo, seja da Secretaria Municipal, do Governo Estadual e/ou Federal, tais como avaliações sistêmicas e projetos de parceiros, que na maioria das vezes, são atribuídas a responsabilidade de execução dessas demandas às coordenadoras. Ademais elas também relataram que tais demandas atrapalham o planejamento prévio que elas fazem e “desorganizam” a dinâmica da escola e de seus profissionais, uma vez que chegam de uma hora para outra e com prazos pré-determinados para início e término, além de muitas vezes nem dialogar com o currículo e a realidade escolar, o que podemos perceber nos relatos abaixo:

O que é mais difícil é essa questão dessas coisas que vêm de fora, que a gente não tem o controle, sobrecarrega e que, geralmente, tira a rotina da gente. Atrapalha um pouco, você está trabalhando, está fazendo uma coisa bacana aí vem um trem de paraquedas, que não tem nada a ver e você tem que partir para aquilo ali. Às vezes a gente quer trabalhar de um jeito, mas vem uma avaliação, igual veio essa [Referindo a avaliação sistêmica do Estado de Minas Gerais] com esse tumulto. Fica todo mundo sentindo que parece que tem uma nuvem pairando sobre a escola. [...] estava tudo certinho, a proposta para o cronograma das avaliações parciais, as professoras já estavam mandando as avaliações para eu olhar e aprovar. Aí tudo isso vai tirando a paz da escola (CP 2).

Essas coisas que vem de cima, de gente que é visível que nunca entrou na sala de aula. Provavelmente fez uma tese lá. Por exemplo, você está fazendo uma coisa, que você sabe do que você está falando, mas a gente sabe que quem está comandando a educação são pessoas que não viveram isso que a gente vive. Então acaba que as informações que eles trazem não são práticas para o dia a dia. Lidar com isso tudo eu acho que é o mais difícil (CP 2).

Há essa desorganização externa, essa falta de planejamento externo, que avacalha com toda a proposta que você tem dentro da escola (CP 1).

Os relatos das CP mostram como a escola sofre interferências do ambiente externo, refletindo a falta de autonomia da gestão. Mesmo ciente de que todo planejamento pedagógico da escola sofrerá modificações a partir de tais interferências, provocando impasses na organização escolar, a gestão precisa acolher essas solicitações. Falcão Filho (1992) afirma que a defrontação do ambiente interno da escola com o seu ambiente externo (contexto político, social e econômico) é algo comum e inevitável no interior da escola e que influencia tanto as ações pedagógicas, quanto as administrativas e que isso torna a gestão um lugar de alta

complexidade, visto que é impossível uma única forma de administração da escola diante dessas inconstâncias.

Acreditamos que um trabalho coeso entre a gestão e a coordenação, onde elas trabalhem de forma colaborativa envolvendo os demais profissionais da escola, possa proporcionar maior facilidade na lida com as várias intercorrências do meio externo. Além disso, acredita-se que uma constante atualização do Projeto Político Pedagógico da escola junto a toda comunidade escolar também seja uma alternativa para lidar com as imprevisibilidades, comuns às escolas e mais ainda, para questioná-las e propor rotas alternativas diante do que se faz “obrigatório”.

O projeto político pedagógico não pode se limitar a um instrumento de organização da escola, uma vez que favorece reflexões sobre as complexas relações entre educador e educando, entre educação e sociedade, os problemas que emergem do atual contexto político, social e as ideologias que permeiam os conteúdos escolares, podendo levar ações que contribuam com mudanças (Campos, 2016, p. 133).

Ademais, baseando-se nas afirmações das coordenadoras, parece-nos que essas intercorrências externas acabam se tornando mais uma responsabilidade atribuída a elas, uma vez que afirmaram que esses projetos e avaliações, em sua maioria, ficam sob a responsabilidade delas, mostrando certo distanciamento entre elas e as gestoras da escola.

É compreensível a ideia que as CP têm de que parece que não fazem nada. Placco (2004) enfatiza que os coordenadores têm seu cotidiano marcado por

“[...] experiências e eventos que as levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética [...]. Nesse contexto, suas intencionalidades e seus propósitos são frustrados e suas circunstâncias o fazem responder a situação de momento ‘apagando incêndios’” (Placco, 2004, p. 47).

Para a autora o CP poderia compartilhar essas responsabilidades, e desta forma, além de amenizar as pressões, teria a possibilidade de envolver os demais profissionais nos compromissos da escola. Quando se colocam nessa função de “apagadores de incêndios” de diversas naturezas, legitimam esse lugar “de solucionador de problema e recebe as demandas imputadas à sua ação, movimento este que sustenta e promove, portanto, a constituição de sua identidade profissional” (Placco, Almeida, Souza, 2011, p. 259).

O terceiro ponto dificultador diz respeito a relação das coordenadoras com a gestão da escola. Para elas, quando a direção pensa parecido e é aberta ao diálogo é mais fácil lidar com

as várias demandas que surgem, principalmente no que se refere ao professor iniciante, visto que, apesar de ser uma tarefa importante do coordenador é também responsabilidade compartilhada com a gestão da escola, como corrobora Castro (2022), “a escola necessita assumir as ações de indução profissional docente como atividades pedagógicas rotineiras e como uma política interna, de responsabilidade dos gestores e demais atores que a constitui” (p.77).

Questionadas sobre qual a importância para elas da parceria com a gestão, obtivemos os seguintes relatos:

Tem decisões, que não dependem só do pedagogo. Algumas decisões dependem da gestão. [...] tem ideias que a gente leva e elas autorizam fazer, mas tem ideias que não, então, a gente não tem autonomia (CP 4).

Quando diz que algumas decisões dependem da gestão, a coordenadora está se referindo a diretora da escola e isso pode ser um indício de que alguns diretores interferem no trabalho da coordenação, gerando frustrações e limitações no acompanhamento junto aos professores, uma vez que a coordenação precisa da aprovação da gestão para fazer o que lhe compete. Ademais, pode transparecer aos professores que a gestão não confia na coordenação e por isso interfere em suas decisões, o que pode comprometer a relação de confiança coordenador-professor.

Neste sentido, Silva (2001) afirma que a resistência ao reconhecimento da autoridade de algum profissional e o lugar hierárquico que ocupa na escola pode ser explicada pela “postura assumida por esses profissionais no interior da organização escolar” (p.133). Desta forma, acreditamos que a coordenação precisa compreender o seu papel na estrutura institucional a fim de evitar essa falta de autonomia e dificuldades na relação com os professores. Além disso, tem-se a hipótese de que essa realidade acomete a CP 4, devido ao fato de ser uma coordenadora iniciante e jovem, realidade comum oriunda dessa cultura hierárquica que relaciona competência técnica a idade e experiência.

A CP 2 trata de uma outra problemática que envolve a relação coordenação e gestão que é a falta de coesão entre pensamento e ação.

Eu acho que interfere muito, porque por mais que você tenta chegar num professor, se a gestão da escola não colabora, né, no sentido da forma como ela lida com as dificuldades da pessoa e tudo, pode prejudicar também a pessoa. Então, acho que é um conjunto, sabe?
[...] eu sempre escuto isso de direção, sempre escutei ao longo da minha vida: “Para que você está falando isso? Não vai fazer a diferença, a gente não tem

controle sobre isso... , mas eu acho assim, se quando a gente que está na prática, tem a oportunidade, se a gente não colocar o que estamos percebendo sobre o que dificulta a gente nunca vai ter voz ativa (CP 2)

A gente não está trabalhando a inclusão da criança? Mas o profissional da escola não se sente incluído, respeitado, não se escuta o que ele tem para falar. Então, isso me incomoda (CP 2).

Os relatos da CP 2 demonstram que, assim como a CP 4, há falta de coesão entre o pensamento da gestão e da coordenação. É importante salientar que a CP 4 e CP 1 pertencem a mesma escola, desta forma possuem a mesma diretora, mudando apenas a vice direção, pois cada uma atua em um turno diferente. Observa-se que esta equipe diretiva possui um perfil próprio de gerir, se colocando em uma relação hierárquica que nem sempre valoriza o papel da coordenação e que, conseqüentemente, acaba prejudicando a relação coordenação-professores. É notório que a CP 2 se incomoda com essa relação, que lhe frustra a ponto de não se sentir incluída e respeitada no que se refere às suas opiniões, sendo até mesmo, desmotivada a não buscar mudanças, pois “Não vai fazer a diferença, a gente não tem controle sobre isso”, querendo manter esta cultura engessada com a coordenação também.

Já a CP 3 possui um relato com um cenário oposto:

Na minha escola eu não tenho embate com a minha diretora, então a gente trabalha muito juntas, a ponto que a diretora sabe exatamente tudo o que eu faço e todas as ações da escola. Nós estamos muito juntinhas. E com a vice direção também. Então, a nossa equipe está bem redondinha e isso facilita muito o nosso trabalho (CP 3).

O relato da CP 3 mostra como uma relação de diálogo e parceria com a gestão torna o clima escolar positivo e harmonioso, além de favorecer o trabalho pedagógico na escola, proporcionando autonomia a coordenadora. Quando ela fala “equipe bem redondinha”, demonstra como há interlocução entre o administrativo e o pedagógico e como o trabalho entre elas flui.

Desta forma, é importante perceber como a relação ou falta dela, entre gestão e coordenação, influencia no clima organizacional da escola, na relação coordenação-professores e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, uma equipe coesa torna o clima mais harmonioso, fazendo com que todos trabalhem com mais dedicação e prazer, sentindo-se parte daquela organização. Assim, acreditamos que espaços de diálogo entre gestão e coordenação sejam importantes para favorecer essa relação tão importante no desenvolvimento do trabalho escolar.

A fim de resumir as principais dificuldades que impedem as coordenadoras colaboradoras da pesquisa a auxiliarem os professores em início de carreira, fizemos um esquema para melhor visualização. O coordenador pedagógico tem a intenção de desenvolver ações com os professores iniciantes, contudo, em seu cotidiano existem vários impedimentos, como o acúmulo de funções, demandas externas que chegam inesperadamente e relações conturbadas com a gestão. Esses empecilhos são como “minas terrestres” que explodem a todo momento no fazer do coordenador, dificultando a sua função de formador na escola.



pedagógico da escola. Lidam com indisciplina, atendem pais, auxiliam na secretaria, abrem o portão, ajudam na limpeza, dão recados, substituem professor faltoso, aplicam avaliações sistêmicas, desenvolvem projetos de parceiros da escola e tantas outras funções que atrapalham o desenvolvimento de seus planejamentos deixando-as esgotadas e com o sentimento de que não estão fazendo nada. Tudo isso tem feito parte do cotidiano delas e fazendo com que trabalhem, muitas vezes, de forma automática, como podemos ver pelo relato da CP 1:

A gente faz tudo sem parar para pensar em o que você quer com aquilo que você está fazendo. Chega uma proposta diferente de trabalho a gente pega aquilo e começa a fazer, **a gente não lê uma linha daquilo e começa a aplicar**, aí quando chega na metade a gente pensa assim “ó isso não dá para fazer” (CP 1 – Grifos meus).

Infelizmente, esta realidade de trabalho acaba levando as coordenadoras a reproduzirem comportamentos e situações costumeiras com os professores iniciantes que chegam na escola, como por exemplo, não os acompanhar no primeiro dia de aula, sentar para conversar para os conhecer e apresentar a proposta pedagógica da escola, apresentar os espaços formadores. Isso também tem refletido na autoimagem (Arroyo, 2010) que as coordenadoras têm de si, demonstrando sentimentos de invisibilidade, inutilidade e incompetência, chegando a mencionar que apesar de trabalharem muito se “o mundo está distorcido, a culpa é sua. A culpa é de quem? A culpa é do professor, a culpa é da escola (CP 1) ”.

Por acreditar que este tipo de autoimagem impacta diretamente na prática das coordenadoras, principalmente na lida com quem está chegando, trataremos deste assunto em específico na subseção seguinte, pois, como na afirmação de Freire (2009) na epígrafe da seção, não podemos exercer nossas funções sem levar em consideração o que acontece com nós mesmos.

6.2 O sentimento de invisibilidade das coordenadoras pedagógicas e a busca por identidade como estratégia de mudança

Durante os encontros percebemos o quanto os relatos demonstravam que as coordenadoras se sentiam “invisíveis” nas escolas e como isso impactava na identidade e fazeres delas. As falas apareciam de forma espontânea na medida em que elas iam relatando e, algumas vezes, até divagando sobre seus fazeres no cotidiano, como podemos observar nos trechos a seguir:

Você quer ver um profissional que é menos aceito na escola do que o pedagogo? Você acha que alguém vai lembrar quem foi o pedagogo do ano que você foi professora? Ninguém vai lembrar não, as pessoas vão lembrar quem era o professor que dava aula naquele ano e nem vão perguntar se tinha pedagogo na escola. **Nós não somos lembradas para nada na escola não [...] nós só somos reconhecidas quando as coisas dão errado** (CP 1 – Grifos meus).

Eu acho que nós temos um, eu não sei se a gente poderia chamar de *karma*, **nós temos uma marca muito grande, eu não sei se nós é que deixamos isso**. É que o pedagogo é aquele profissional que se ele tiver ou se ele não tiver, a escola funciona do mesmo jeito, é tipo **aquele que não faz falta**. Eu tenho muito medo quando as coisas começam a ficar nesse nível (CP 1- Grifos meus).

E é engraçado, assim, que **a gente faz o serviço de todo mundo**, por exemplo, quando está **chovendo eu vou com um pano de chão**, gente, porque alaga a escola toda. Não tenho problema com isso, não, vamos todo mundo, enfim. **Mas ninguém faz o trabalho da gente**, né? Então, assim, eu fico sem entender as coisas, sabe (CP 3 - Grifos meus).

Os depoimentos das CP 1 e CP 3 expressam ressentimentos de não terem a consideração de seus trabalhos e ações dentro da escola, principalmente quando positivas, sendo aquele que executa muitas coisas na escola, mas que faz seu trabalho específico sem apoio de ninguém. A CP 1 cita que o coordenador só é reconhecido “quando as coisas dão errado”, chega a utilizar o termo “karma”, para exemplificar a falta de respaldo que ela sente por parte dos profissionais

da educação, afirma também que na escola o coordenador é um profissional que “não faz falta” caso venha faltar.

Acredita-se que para que o coordenador seja visto na escola como formador e articulador do processo pedagógico e estabeleça autoridade profissional é preciso que ele demonstre competência técnica, abertura ao diálogo, estabelecimento de vínculos de confiança, dentre outras competências que fazem parte das suas funções, mas que não conseguem exercer por excessos de atribuições no espaço escolar.

Já a CP 4, além de lidar com essa falta de respaldo, também possui o desafio de coordenar professores mais experientes que têm dificuldades em aceitar que uma pessoa mais jovem possa ajudá-los.

Eu sou nova na área de coordenação e também de idade, eu tenho 31 anos. Então quando eu vou falar com um professor que já tem 20 anos de profissão, quando eu vou olhar alguma coisa e vou passar para o professor ele já está assim, “mas o que que aconteceu de errado? Eu já fiz”. Nem me espera falar. Eu vou com toda educação e falo o que está faltando, mas até eu fico receosa de como eu vou chegar nesse professor. Porque tem o que pensa que já sabe tudo; tem o que ainda tem a dificuldade e tem a gente com a nossa dificuldade mesmo de adaptar (CP 4).

A coordenadora expressa insegurança ao precisar orientar docentes que já possuem uma trajetória consolidada, indicando que a hierarquia da experiência muitas vezes interfere na receptividade ao seu trabalho. O sentimento de receio ao abordar esses professores evidencia não apenas a tensão entre tempos diferentes de docência, mas também a necessidade de uma postura cuidadosa para estabelecer credibilidade e conquistar a confiança da equipe.

Além disso, o depoimento aponta para a complexidade da mediação pedagógica exercida pela coordenação, que precisa lidar com diferentes perfis docentes: aqueles que se consideram autossuficientes, os que ainda enfrentam dificuldades e a própria coordenadora, que também está em um processo de adaptação na carreira. É um cenário crítico que constrange a profissional e interfere no seu desempenho junto à equipe que coordena. Espaços de diálogos e de formação continuada para os CP são fundamentais, de modo que possam equilibrar a autoridade técnica do cargo que ocupa com a sensibilidade necessária para promover o desenvolvimento profissional da equipe.

A CP 2 também lida com falta de respaldo, mas por parte dos alunos e familiares, como podemos observar em seu relato.

Quando eu tinha 21 anos, os meninos, os pais, geralmente me tratavam de senhora, de dona, e eu era uma menina, né? E hoje em dia, ao longo da minha vida, eu já fui chamada de tantos nomes, de coisas absurdas. E a gente vê hoje, a família chega com a visão toda distorcida (CP 2)

Tanto a CP 3 quanto a CP 2 lidam com a cultura escolar já estabelecida e que diz respeito a cultura hierárquica que vivenciamos socialmente. Silva (2001) expõe sobre essa relação de autoridade dentro da escola e que vem na atualidade sofrendo resistência. Seja entre coordenação e professores, como é o caso da CP 4, seja entre coordenadora – alunos /família, que é o caso da CP 2 quando relata o desrespeito dos alunos com ela e a “visão distorcida” da família.

Nas organizações escolares em geral, o que se observa frequentemente é a legitimação da autoridade baseada no cargo ocupado. No caso do professor, tem sido o diploma do qual ele é portador que o habilita a estar no papel de detentor de um saber; no caso da direção da escola, a autoridade é legitimada também pelo cargo e pela responsabilidade legal que o acompanha. Na prática, no entanto, observa-se que há, e cada vez mais, uma resistência ao reconhecimento dessa autoridade, tanto por parte dos alunos em relação aos professores, quanto por parte dos professores em relação à direção. Dentre as diferentes razões que explicam tal resistência, encontra-se a postura assumida por esses profissionais no interior da organização escolar. O uso da coerção como fonte de aceitação da autoridade se dá quando nenhuma outra forma de legitimação é possível; é um sintoma da resistência do grupo em aceitar as regras e princípios previamente estabelecidos. A participação nesse contexto restringe-se ao cumprimento do formal, gerando um clima de revolta ou de apatia, que se reflete no comportamento dos alunos (Silva, 2001, p. 133).

A citação de Silva (2001) discute a fragilidade e a ausência de legitimidade da autoridade nas organizações escolares. A resistência dos alunos em relação aos professores e dos docentes em relação à direção ou coordenação pedagógica revela um distanciamento entre a hierarquia formal e o reconhecimento da liderança no cotidiano escolar.

Acredita-se que nos dois casos mencionados da CP 4 e CP 2, ações de liderança estão ausentes, comprometendo as relações entre professores e as coordenadoras. No caso específico relatado pela CP 2, acreditamos que se relaciona ao desprestígio que os profissionais vêm sofrendo na atualidade por parte da sociedade, das mídias, dos governantes. Hoje é comum profissionais de outras áreas opinando e até interferindo em questões que são de cunho educacional como currículo, didática e metodologias, colocando os profissionais da educação desprovidos de competência pedagógica.

Os trechos mostram certa tristeza e lamento das coordenadoras dessa realidade de invisibilidade, desrespeito e até mesmo, inutilidade dentro da escola, principalmente porque se

veem exaustas por tantos afazeres e em contrapartida os outros profissionais acham que elas não fazem nada ou que têm que fazer tudo por serem bem remuneradas e por trabalharem fora da sala de aula, e por isso ter um trabalho “mais tranquilo”. Além disso, também demonstram que nem sabem o que elas fazem na escola, como podemos ver nesses outros trechos:

Tem gente que acha que a gente só olha matriz (CP 2).

Ninguém pergunta a gente nada [referindo-se às tomadas de decisões dentro da escola] (CP 1).

Nós somos vistas como super-heroínas. [...] A gente GANHA (usou entonação crítica) para isso [trabalhar muito e fazer várias coisas ao mesmo tempo], não é nem que a gente sabe tudo, é pior [...] numa grande geral a gente ganha para isso, nós ganhamos bem demais (Entonação irônica) (CP 1).

Todos esses sentimentos se misturam ao cansaço e fadiga dos afazeres diários e rotina instável, deixando as coordenadoras exaustas a ponto de necessitarem de licença médica. Que foi o que aconteceu com a CP 1 e CP 3 no decorrer dos encontros, que ficaram de licença médica por esgotamento mental. Todos estes relatos vão ao encontro de Marcelo Garcia (2010):

No princípio do século XX, pertencer ao sistema educativo – ser mestre ou professor – era um verdadeiro privilégio, que permitia a incorporação a um âmbito respeitável e prestigioso, com possibilidades de autorrealização e um sentido de pertencimento significativo. Hoje em dia, pelo contrário, o trabalho docente tem sido qualificado como um trabalho de risco, participando de quase todos os fatores considerados habitualmente como fonte de fadiga nervosa: sobrecarga de tarefas, baixo reconhecimento, atenção a outras pessoas, papel ambíguo, incerteza em relação à função, falta de participação nas decisões que lhe são concernentes, individualismo e impotência (p.21).

Acredita-se que essa impressão negativa, por parte dos professores, com relação aos coordenadores tenha relação com a imagem de “fiscalizador” e “controlador” que ele só deixou de ter na legislação no final do século XX (Castro, 2022), mas que ainda persiste até os dias atuais, visto que suas atribuições nas escolas são confusas e controversas, além de muitos profissionais que trabalham nas escolas, terem vivido em uma época que essa imagem do coordenador associada a inspeção, ainda persistia.

Os encontros, na perspectiva da pesquisa colaborativa, tiveram grande impacto, durante os momentos de reflexões e trocas, para a autoanálise das coordenadoras e suas condições de trabalho. Apesar dos sentimentos negativos supracitados, as reflexões proporcionaram às mesmas a conclusão de que para exercerem realmente suas funções precisam falar “não” às várias demandas que surgem no cotidiano e que não dizem respeito a elas, se impondo junto a

gestão o seu papel como formadoras e responsáveis pela orientação pedagógica, como podemos ler no depoimento da CP 1 abaixo:

A gente tem que se posicionar dentro da escola muito mais como uma cabeça pensante ali dentro do que aquele que fica executando o tempo inteiro. Vocês são mais novas aqui, eu estou com mais de 30 anos de experiência e **isso vem lá de trás, não é de agora, em que tudo se acumula dentro da função do pedagogo.** Tudo é para o pedagogo, ele tem que fazer tudo. Então, **é uma briga muito grande.** É que **a gente tem que ter coragem de defender** isso: **“Não, isso não é minha função, minha função é isso”.** Eu, às vezes, sinto que a gente tem medo ou tem preguiça de estabelecer que eu tenho que fazer aquilo ou achar que eu vou resolver todos os problemas da escola. Quando a gente fala isso também, não estou dizendo que você vai ficar ali parado igual uma estátua e as coisas acontecendo na escola. Eu acho que tudo tem um bom senso. Tem casos e tem casos, mas tem situações que eu acho que nós pedagogos podemos nos esquivar, **deixar o restante do grupo resolver e a gente resolver a nossa parte** (CP 1 – Grifos meus).

O depoimento da CP mostra uma reflexão crítica acerca da sobrecarga de trabalho que se direciona a ela e, por outro lado, sente a necessidade de redefinir seu papel dentro da escola. Ela destaca que, historicamente, muitas responsabilidades foram sendo acumuladas nessa função, resultando em uma atuação mais operacional do que reflexiva quando diz: “A gente tem que se posicionar dentro da escola muito mais como uma cabeça pensante ali dentro do que aquele que fica executando o tempo inteiro [...]”. Ela argumenta e chama a atenção das mais novas, que é essencial assumirem um posicionamento mais estratégico como “cabeças pensantes”, em vez de se tornarem meros executores de demandas. No entanto, aponta que há desafios nessa mudança de postura, seja por receio, acomodação ou pelo entendimento equivocado de que cabe ao pedagogo resolver todos os problemas da escola, defende um papel da coordenação mais focada na mediação pedagógica e na formação docente.

Essa postura da CP 1 evidencia a necessidade de estabelecer limites claros e fortalecer a identidade profissional dos coordenadores pedagógicos. Essa conclusão nos remete a Castro (2022, p.55) que afirma “compreender quem é e quais as atribuições do coordenador pedagógico, no ambiente escolar, possibilitará um melhor entendimento de sua atuação, principalmente do seu olhar para os professores iniciantes. ”

As falas a seguir demonstram os momentos de tomada de consciência por parte das CP 1 e CP 2 quando questionadas sobre como seria possível conseguirem exercer suas funções de formadoras e responsáveis pelo auxílio pedagógico dos professores, principalmente dos iniciantes:

Isso é a função nossa, de mostrar para as pessoas que aquilo ali não é minha tarefa, **a gente tem que ter essa coragem de dizer isso**, “não é minha tarefa”, a gente não faz tudo na escola. **Senão a gente vai fazer de tudo e a gente não dá conta de fazer o que a gente tem que fazer** [...]é que são coisas demais para fazer e a gente não para, que **a maioria dos pedagogos não para**, você vê que todo mundo é uma aflição desgraçada (CP 1- Grifos meus).

Tipo assim, **você tem que ter firmeza e acreditar naquilo que você faz**. Porque mesmo que você for questionado, você sabe se impor, porque **você acredita naquilo que você está fazendo**, naquilo que você falou, né? E aí você não vai ficar assim, inseguro, né? Diante de questionamentos (CP 2 – Grifos meus).

Ao ler estes depoimentos constatamos que atribuir várias funções ao coordenador faz parte de sua identidade profissional na Rede Municipal da pesquisa, visto que além de falar que isso acontece há anos, também menciona que se impor “é uma briga muito grande”, como disse a CP 1 e que precisa de coragem. Esses relatos coadunam à afirmação de Marcelo Garcia (2010, p. 19) que “a identidade docente é tanto a experiência pessoal como o papel que lhe é reconhecido/atribuído numa dada sociedade”, além disso, para o autor a identidade não surge a partir do momento que a pessoa se forma e adquire um diploma, mas que, “é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente” (p.21).

Assim, esse movimento de consciência da própria função e necessidade de ter a firmeza para dizer “nãos” e partilhar afazeres antes atribuídos a elas, se faz um importante movimento para modificar aos poucos a identidade profissional arraigada na rede municipal. Isso também se torna possível principalmente porque boa parte dos coordenadores da rede municipal foram renovados no último concurso em 2021, inclusive das quatro coordenadoras participantes da pesquisa, três são provenientes deste concurso.

Quando a CP 1 diz “deixar o restante do grupo resolver” revela uma importante ação que vai ao encontro desta nova identidade almejada. Para Placco (2004) só se tem resultados efetivos na escola, no que se refere a desenvolvimento profissional e planejamento, quando existe responsabilidade partilhada entre todos os atores da escola, além disso, a autora também afirma que é importante e urgente que o coordenador transforme situações eventuais, mas que não são inesperadas na escola, em ações que façam parte da rotina e, deste modo, delegue esses afazeres a pessoas pré-determinadas na escola.

Enfim, os encontros possibilitaram às coordenadoras um processo de reflexão de suas práticas de tal modo que as motivaram, tornando-as firmes e confiantes para buscarem suas

identidades dentro da escola e até dentro da Rede de ensino, sendo assim, acreditamos que suscitar nas coordenadoras essa busca por identidade possibilitou e possibilitará a elas mudanças significativas em suas práticas com os professores e principalmente com os professores iniciantes, que precisam de um acompanhamento mais sistemático e, portanto, mais tempo por parte da coordenação. Ademais as mudanças também favorecerão o fortalecimento de suas autoimagens, visto que perceberam a importância do papel que elas exercem dentro da escola e que, para serem reconhecidas é preciso serem firmes em seus posicionamentos e delegarem mais.

Acreditamos que esses momentos de trocas enriquecedoras e acompanhadas de tomada de consciência das colaboradoras da pesquisa, foram possíveis uma vez que os encontros se deram à luz da pesquisa colaborativa, corroborando com a seguinte afirmação de Passos (2007) sobre este tipo de metodologia:

Elas se constituem importantes instrumentais de mudança, pois possibilitam a compreensão dos processos pessoais, profissionais e institucionais. E é nesse contexto que o pesquisador assume o papel de formador e, ao mesmo tempo, o de investigador. A produção de conhecimento sobre o processo vivenciado pelos professores ocorre ao mesmo tempo em que os professores são estimulados a discutir sobre sua prática e compreendê-la a partir de perspectivas teóricas oferecidas (p.59).

Constatamos que ouvir as coordenadoras e permitir que elas refletissem sobre suas próprias realidades, as colocando como protagonistas de suas práticas, oportunizou uma tomada de consciência de tal modo que acreditamos que elas não serão as mesmas profissionais de agora em diante.

7 O ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR INICIANTE

*Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da
boniteza e da alegria.*

Freire

Esta seção tem por objetivo elucidar sobre o cotidiano do espaço escolar, as pessoas que dele fazem parte e os impactos que isso tem na inserção e na constituição da identidade profissional dos professores iniciantes. Buscamos evidenciar as realidades presentes nas escolas, levantadas pelas coordenadoras no decorrer dos encontros, as quais, para elas, tem implicações que farão a diferença para a entrada e permanência dos neófitos.

Enfatizamos, porém, que os relatos dizem respeito às realidades das escolas em que as coordenadoras colaboradoras da pesquisa trabalham. Contudo, apoiamos em autores como (Vieira, 2008); (Marcelo Garcia, 2010); (Placco, Souza e Almeida, 2012); (Alarcão, Roldão, 2014); (Nóvoa e Vieira, 2017); (Gatti et.al, 2019), que afirmam ser realidades comuns a outras escolas. Desta forma, trataremos sobre formação docente, relações interpessoais, condições de trabalho, imprevisibilidades do cotidiano, influências do ambiente externo, situações que são comuns ao espaço escolar e que influenciam na constituição da cultura docente e, conseqüentemente na formação do eu profissional do iniciante.

Farias (2002, p. 113) afirma que a escola “apresenta-se como algo vivo, compreendendo tanto uma dimensão racional, ordenada conforme as deliberações do poder público, quanto uma dimensão interativa, expressa nas relações profundas e espontâneas resultantes da integração de seus membros”. Além disso, a autora destaca que a escola tem uma cultura que vai sendo vivenciada e compondo a realidade.

A cultura docente é um componente privilegiado da cultura da escola como organização, composta tanto por uma estrutura de participação social quanto por um corpo de tarefas acadêmicas [...]. É a cultura docente que constitui os professores como um coletivo [...]. Ela se expressa nos métodos utilizados em classe, na qualidade, sentido e orientação da relação interpessoal estabelecida entre professores e os demais membros da escola, nos processos de tomada de decisão em que o professor atua, nas funções desempenhadas, nas formas da gestão que assume (Farias, 2002, p.115).

Por acreditar nessa “vitalidade” da escola que achamos pertinente elencar falas comuns das coordenadoras pedagógicas, a respeito das realidades vividas no cotidiano das escolas, que demonstraram impactar na cultura docente e, portanto, na constituição da identidade profissional dos professores iniciantes.

A primeira realidade deparada dentro da escola por parte do professor iniciante é o choque de realidade que ocorre devido as imprevisibilidades do cotidiano escolar. As relações entre os funcionários, os alunos com necessidades educacionais especiais, a falta de material pedagógico, a indisciplina dos alunos, as cobranças do meio externo, as burocracias de documentação a serem preenchidas (Marcelo Garcia, 2010); (Alarcão, Roldão, 2014). Desta forma, não seria diferente nos depoimentos das CP da pesquisa, como nota-se abaixo:

Eu olho para os professores, eu vejo muita boa vontade, muito o querer fazer dar certo, o querer viver aquela coisa do sonho, que você vai, faz uma aula bacana, e que o menino interage, que o menino aprende, participa. Eu acho que todo mundo tem esse sonho, mas é por isso que eu acho que tem tanta gente que desiste, porque o impacto é muito grande com a realidade (CP 2).

O relato da CP 2 demonstra empatia e até certa identificação com os professores que iniciam a vida profissional cheios de sonhos e ideais, contudo, apresenta os descompassos entre a expectativa idealizada e a realidade concreta da sala de aula. Por já possuir certa experiência na educação sabe que a realidade é cheia de imprevisibilidades e essa expectativa dos professores iniciantes pode ser compreendida como uma construção derivada da formação inicial, de experiências pessoais e da própria socialização docente ao longo da vida.

A coordenadora lembra, ainda, um fenômeno que ocorre com os iniciantes, o “choque de realidade”, afirmando ser um dos motivos que fazem com que muitos docentes iniciantes desistam da carreira. Este dado dialoga com Marcelo Garcia (2010), (Alarcão e Roldão, 2014) que indicam que os primeiros anos da docência são decisivos para a permanência ou abandono da carreira, especialmente na ausência de políticas de suporte e acompanhamento adequados.

Assim, se já é frustrante lidar com esse “choque de realidade” para uma profissional experiente, consideramos mais ainda para aqueles que acabaram de chegar, cheios de vontade, mas, também, de medos e inseguranças por não dominarem aspectos da docência com os quais ainda não tem experiência.

Deste modo, por se tratar de um tempo crucial ao professor iniciante em que ele estabelecerá sua própria identidade pessoal e profissional, consideramos importante um acompanhamento intenso deste novo professor, pois, como afirma Zaragaza (1997 apud

Marcelo Garcia, 2010, p. 29) é neste momento que “surgem dúvidas e tensões”, pois o neófito precisa “adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo”.

Confirmando essa necessidade de acompanhamento as coordenadoras fazem os seguintes comentários:

Imagina você, sem experiência nenhuma, chegar em uma sala de alfabetização. Nossa, imagina o desespero que você tem que fazer o menino aprender a ler. É difícil isso, se ele não receber o suporte (CP 3).

É difícil você conciliar tudo. O que você precisa trabalhar com a criança, o que está vindo de fora, as propostas e tudo, imagina, assim, para quem está começando, fica bem mais difícil (CP 2).

Eu acredito que todo mundo [da escola] deveria participar dessa questão da indução. Para a gente não ficar esperando que venha todo mundo pronto (CP 4)

Ao expressar “é difícil isso, se ele não receber suporte”, a CP 3 intensifica a importância de oferecer acompanhamento aos professores que chegam, pois, lidar com a gestão da sala de aula especialmente em uma sala de alfabetização, pode ser algo desesperador para quem nem imagina como proceder. Este depoimento sugere a importância de mecanismos de acompanhamento, como mentorias (Reali, Souza e Anunciato 2024) e formações continuadas (Cruz *et al.* 2022) que auxiliem no desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Confirmando o depoimento da CP 3, a CP 2 também lembra de outras responsabilidades que o professor iniciante tem, a fim de “conciliar tudo”, afirmando que, para os iniciantes “fica bem mais difícil”, afinal, este professor é cobrado da mesma forma que os mais experientes, o que vem ao encontro da seguinte afirmação de Marcelo Garcia (1999 apud Marcelo Garcia, 2010, p. 29):

As principais tarefas com que se deparam os professores iniciantes são: adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados.

O autor sintetiza os desafios estruturais enfrentados pelos professores iniciantes ao ingressarem na docência. Ele destaca que a entrada na profissão não é apenas um momento de aplicação de conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas sim um período de intensa

aprendizagem prática. O grande dilema apontado pelo autor, reside no fato de que essa complexa transição de estudante a professor é vivida igualmente tanto pelos professores iniciantes quanto pelos experientes. Tal fato é reforçado pela CP 4 ao relatar que todos da escola deveriam conhecer sobre a indução, o que deixa implícito a afirmação de Marcelo Garcia (2010) que os iniciantes carregam o peso das mesmas responsabilidades dos professores experientes, pois ela afirma que todos da escola esperam que os professores que chegam já estejam “prontos”, ou seja, ela reconhece a importância de se ter um acompanhamento diferenciado com o iniciante visto que tudo ou quase tudo é novo para ele no ambiente profissional. Levantamos também uma hipótese que ela esteja falando da própria experiência como professora e coordenadora iniciante, aspecto que chegou a relatar em outros momentos dos encontros, afirmando que não tem sido fácil essa inserção, se questionando, muitas vezes, se irá continuar.

Para além da afirmação da CP 4, a CP 2 acha que falar de indução precisa iniciar na formação inicial:

Eu acredito que para educação, principalmente essa palavra indução, deveria ser falado lá na universidade, apesar que hoje a maioria dos cursos são online. Mas essa questão de a pessoa não ter certeza que ela vai para a profissão e vai dar certo, porque a educação, ela é totalmente diferenciada, pelo que a gente adquire todos os dias, o professor vai ali para ensinar, mas aprende ao mesmo tempo a lidar com a família. Aí ele passa a ser especialista, porque tem que identificar muitas situações que a própria família não identifica na criança e isso vai virando uma bola de neve. O pessoal desiste, porque está pesado demais. Eu acho que se a pessoa vê muitas outras oportunidades ele vai dizer “ah, eu vou para outra coisa, lá vai ser melhor, vou até ganhar mais e não vai ter tantos esses problemas.

Ela tem que estar preparada porque quando você estuda é uma coisa, na hora que você está na prática é outra. Eu acho que isso é um impacto muito grande para quando a pessoa começa, perceber que a prática é muito mais complexa. Porque você está lidando com muitas pessoas. Quando você está estudando ou quando você está fazendo estágio aquilo não é a sua responsabilidade (CP 2).

Para a CP 2, falar sobre indução já na universidade traria aos professores iniciantes o contato mais cedo com a realidade escolar e a prática, “muito mais complexa” do que a teoria apresenta, principalmente porque lida com pessoas. Para ela isso já iria dirimir o impacto que eles sofrem ao lidarem pela primeira vez com as responsabilidades da prática. Este aspecto vem ao encontro de Nóvoa e Vieira (2017, p. 26) quando afirmam que a formação inicial precisa “assegurar uma maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais”. Segundo os autores há na universidade teoria e prática assim como na escola há prática e teoria, deste modo para eles, torna-se

necessário que a formação do professor aconteça, portanto, dentro das universidades e das escolas. Nessa direção, os autores também citam o programa de Residência Pedagógica como uma importante ação de indução ainda na formação inicial, que colabora para uma melhor inserção dos professores na profissão.

A CP 2 também mencionou sobre as graduações “online”, realidade de grande parte da formação inicial de professores no Brasil, que tem prejudicado a base desses profissionais, Gatti et.al (2019), afirma que “dados sobre a qualidade dessa oferta têm apontado problemas ligados não só à forma de utilização das tecnologias e os modelos de implementação, mas, também quanto aos conteúdos, tutorias e avaliações (p.94). Além disso, a CP 2 também relata sobre os estágios, que apesar de não encontrar “referências claras sobre essa questão nos documentos nacionais, mas há indícios de que a realização de estágios, onde previsto, nem sempre atende ao papel que deles se espera nas práticas (Rivas, 2015; Calderano, 2012 apud Gatti *et. al.* 2019, p.93). Podemos então supor, apesar dos dados insipientes, que a CP 2, com sua prática na realidade escolar, confirma esta afirmação de que nem sempre os estágios cumprem seu papel na prática. Concluimos, então, que diante dessas duas realidades da formação inicial brasileira, os profissionais da educação básica recebem uma sobrecarga de responsabilidades, uma vez que precisarão suprir essas deficiências formativas que alguns professores chegam nas escolas.

Ao mencionar sobre as dificuldades que ela tem para lidar com essas necessidades formativas e a forma como irá abordar o novo professor, a CP 2 fez o seguinte relato:

Eu acho que é a melhor etapa para você passar por essas situações [de ser cobrado e corrigido] é quando você está estudando. Porque depois, por mais que a pessoa leva numa boa, por mais que ela tenha uma relação boa com o pedagogo, com o colega de trabalho e tudo, cada um absorve as coisas de um jeito diferente. Às vezes você fala uma coisa, a pessoa vai ficar bem, vai procurar crescer dentro daquilo, mas tem gente que absorve as coisas de uma forma diferente, meio que tipo traumatizado: “Ah, eu não estou sabendo, eu não estou dando conta”. Sei lá o que passa na cabeça das pessoas. Eu acho que quando a gente está nessa fase que a gente está estudando, eu acho que a gente está mais preparada. Se apresenta um trabalho, você está acostumado que a professora vai criticar e também quando você vai para a escola, eu acho que você está mais aberta. Agora, quando você forma, eu acho que o profissional ele chega na escola como tipo assim: “ah, graças a Deus, formei, agora eu vou trabalhar” (CP 2).

A coordenadora expõe sobre os impactos e cobranças aos professores iniciantes, tanto no período da formação inicial quanto no início da carreira. Em seu relato expressa a ideia de que durante a graduação é o momento mais adequado para receber críticas, pois considera que nessa fase de aprendizagem sobre a docência os professores estão mais preparados

emocionalmente para lidar com críticas ou situações similares. Entretanto, ela destaca que no ambiente profissional a recepção às críticas pode variar significativamente entre os indivíduos, sendo que alguns podem encará-las como oportunidades de crescimento, enquanto outros podem interpretá-las de maneira negativa, como por exemplo, incapacidade. Essas considerações nos remetem a subjetividade das experiências e a diversidade de reações emocionais no contexto profissional, especialmente dos professores em início de carreira, aspectos que impactam diretamente no desenvolvimento profissional dos professores e em sua identidade como docente.

Essa visão pode estar relacionada à forma como a transição da formação para a prática docente é estruturada no contexto brasileiro, em que são raros os processos sistemáticos de indução profissional, deixando o professor iniciante à mercê de sua própria capacidade de adaptação. Dessa forma, o relato evidencia a necessidade de discutir a indução profissional dos professores e de construir estratégias institucionais para apoiar os docentes iniciantes (Marcelo Garcia, 2010).

É importante destacar que há certa apreensão da CP 2 em intervir junto aos professores iniciantes e isso nos faz criar a hipótese de que, talvez, apesar de experiente como professora a CP 2 é uma coordenadora iniciante e, por isso, se sente incomodada para fazer uma intervenção pedagógica junto ao professor.

Tal fato é explicado por Vieira (2008) quando diz:

Sentimentos negativos são gerados quando os professores e coordenadores se defrontam com desafios para que mudem suas práticas nas salas de aula. Reagem com medo, insegurança e frustração. Cotidianamente, vivemos, professores e coordenadores, situações que nos geram esses sentimentos e interferem em nossas decisões e ações [...]. Caberá ao coordenador pedagógico gerenciar estas situações e lidar com os diversos sentimentos dos professores para dar continuidade saudável ao processo de ensino aprendizagem (Vieira, 2008, p.86-87).

Como Vieira (2008) afirma no trecho acima, estes sentimentos são comuns na relação coordenador-professor, contudo, parece-nos que a CP 2 tem dificuldade em compreender sua função de acompanhamento e intervenção pedagógica, sendo, portanto, o seu comportamento de intervir junto aos professores iniciantes uma orientação, acompanhamento e suporte para que este aprimore sua prática e não uma crítica do seu trabalho, o que seria reduzir a função de coordenadora pedagógica a de uma avaliadora ou fiscalizadora, o que também nos faz refletir se esta não é a imagem que ela construiu nos seus trinta anos de experiência como professora, da figura do coordenador, mostrando ainda a presença dos “vestígios de uma história construída

a partir de ações baseadas nos aspectos de fiscalizador e controlador” (Castro, Farias, 2024, p.4).

Este depoimento, além de mostrar alguns impactos no início da carreira dos professores, mostrou também aspectos importantes do papel atribuído aos coordenadores pedagógicos e reforçou o que acreditamos sobre a relação professor e coordenador, evidenciando que as duas funções possuem atribuições diferentes, apesar da literatura afirmar que os coordenadores consideram importante ter experiência na docência para exercerem a função de coordenadores (Placco, Souza e Almeida, 2012). Entretanto, esta exigência não garante que o professor será um bom coordenador. Acreditamos que são necessários cursos de formação exclusivos para os coordenadores, o que não é a realidade, pois a maioria dos cursos de pedagogia tem uma maior carga horária relacionada à docência.

Outro importante aspecto levantado pelas coordenadoras, também presente na literatura, diz respeito a dificuldade de socialização dos iniciantes junto aos pares, quando chegam nas escolas.

É muito sério que quando você sai de um curso de formação, você termina um curso de Pedagogia, sua cabeça está pipocando e você acha que vai sair dali e realizar aquilo tudo e daí um mês vai estar colocando aquilo tudo em prática, e que todo mundo estará te ouvindo. Essa é a imagem que a gente tem quando a gente sai da faculdade. A gente pensa que é lógico que todo mundo vai querer o meu trabalho, porque é uma coisa inovadora, etc.... que eu não vou ter problema, né (CP 1).

[...] parece que a pessoa está com medo do outro, ele vê que o outro tem uma ideia diferente, que o outro pensa em fazer uma contação de história que é uma coisa bacana e que os meninos gostam, mas se ele não leva jeito, ele começa a olhar para o outro como se ele quisesse aparecer. Tem isso o tempo. Não é falando que são más pessoas, mas eu vejo que sim, a pessoa parece que tem medo da outra, medo do outro realçar. Ao invés de todo mundo querer realçar, querer trabalhar em equipe e querer fazer tudo dar certo (CP 2).

Parece que tem que trabalhar com quem está há muito tempo lá, para eles entenderem que a gente que está chegando, a gente quer contribuir. A gente não quer aparecer (CP 4)

Os relatos das CP 1 e CP 2 tratam de uma realidade constatada por Siman (2013) de que há um distanciamento por parte dos experientes em relação aos iniciantes, principalmente quando os iniciantes propõem iniciativas inovadoras ou “ideia diferente” como relatou a CP 2. Segundo a autora, “não raro é possível observar um jogo de interesses velados a criar barreiras invisíveis às ações propostas pelos novatos” (p.50), que para a CP 2 trata-se de “medo do outro realçar”. Assim, o professor chega na escola com ideias inovadoras, mas, em contrapartida,

sofre com descrédito e desconfiança, por parte dos professores experientes. Ao falar que “a gente só quer contribuir. A gente não quer aparecer”, a CP 4 concorda com a afirmação da CP 1 e ainda se inclui nesse sentimento de isolamento e descrédito, por também ser uma neófito, comprovando que se trata de um momento comum vivido pela maioria dos professores iniciantes.

Posto isso, além de lidar com o “choque da realidade”, as imprevisibilidades da rotina da profissão, as questões técnicas administrativas e pedagógicas, os professores iniciantes precisam lidar com essa invisibilidade dentro do ambiente de trabalho, o que dificulta mais ainda a sua entrada e permanência.

Quando um indivíduo resolve exercer uma profissão, ele necessitaria internalizar a cultura compartilhada pelos membros mais experientes daquela profissão. A socialização, deste modo, se converte em um processo de transmissão cultural [...] de expertos em uma determinada área para principiantes (Nunes, 2002, p. 9).

Para que o iniciante se socialize à cultura escolar é preciso que ele tenha a “possibilidade de participar ativamente dos movimentos do cotidiano escolar”, contudo, para que isso aconteça é preciso que ele encontre um “clima favorável e receptivo à sua colaboração” (Siman, 2013, p.50). Deste modo, como a CP 4 sugere, acreditamos que para que haja este clima propício, faz-se necessário que aconteça um trabalho de conscientização dos professores experientes com relação a este momento decisivo na inserção dos principiantes. E, valendo-se da fala da CP 1 *“Essa dificuldade, desse entrosamento, você ouvir o outro, qual é a ideia do outro, o que o outro tem para te dizer e você concordar ou não com aquilo... Eu acho que depende muito da liderança também”*, acreditamos que este momento de conscientização precisa ser um movimento que inicie pela gestão, pois ela é a principal responsável na escola para manter um clima favorável entre os profissionais e Farias (2002), confirma:

Os responsáveis pela gestão da escola têm um papel importante no desenvolvimento da cultura colaborativa. Seu empenho em estabelecer relações de confiança e valorização com os professores, bem como a disponibilidade de condições pedagógicas, administrativas e materiais, pode favorecer mudanças na prática de ensino e no modo como eles encaram seu desenvolvimento profissional (p. 123).

A autora destaca o papel essencial da gestão escolar na promoção de uma cultura colaborativa, enfatizando que relações de confiança e valorização dos docentes são fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica. Além do apoio interpessoal, as

condições adequadas, sejam pedagógicas, administrativas e materiais são apresentadas como fatores determinantes para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste sentido, é papel da gestão escolar não apenas organizar a escola, mas também influenciar diretamente a qualidade do ensino e o engajamento docente.

De forma geral, as coordenadoras retomaram algumas problemáticas que influenciam o trabalho delas com os principiantes e que, conseqüentemente dificulta a inserção destes, como podemos perceber pelas falas abaixo:

Eu acho que tem muita coisa no processo que está prejudicando demais e que desanima quem está começando, porque você chega cheia de brilho, achando que você vai chegar e vai ajudar e de repente você se depara com a pessoa que fala assim: “hoje você não vai poder dar isso não, vai ter que ser isso”. [...] Eu penso, Deus que me perdoe, por mais amor que tenha, para quem está começando agora ele está começando no momento que está bem caótico, quem já está há mais tempo é mais fácil, agora hoje em dia eu acho que pesa (CP 2).

É muita coisa, é uma prova, é outra coisa, é uma tarefa e a gente acaba não tendo uma proposta. Porque você faz um monte de coisa e não faz nada. Eu falo que é mais ou menos isso, é “amassar barro” (CP 1).

A CP 2 relata acerca das limitações e imposições que restringem a autonomia docente dos iniciantes e interfere no seu fazer, uma vez que eles ainda não têm o manejo de lidar com imprevisibilidades, sendo o planejamento uma ferramenta importante para orientá-los. A coordenadora chega a mencionar que a atual realidade da educação se mostra “caótica” o que sugere um ambiente profissional marcado por desafios estruturais, organizacionais e pedagógicos que dificultam a inserção profissional, “[...] dificultando a ação dos professores no exercício profissional, pelo fato de não lhes proporcionar recursos suficientes para enfrentar a diversidade e as necessidades presentes no contexto escolar” (Gonçalves, 2016, p. 19).

A CP 1 também mencionou o excesso de cobranças e a sensação de “amassar barro”, fazendo muitas coisas de forma automática e para cumprir exigências, deixando de fazer um planejamento do seu fazer.

Estas falas nos parecem preocupantes visto que o planejamento é um importante aliado dos professores, especialmente dos iniciantes, ademais, já tendo que lidar com inúmeros desafios de cunho emocional e prático em seu fazer este ambiente conturbado e que parece não ter um objetivo a se cumprir, torna a prática pouco atraente e desestimulante. O que percebemos pelo relato da CP 2 é que os mais velhos prevalecem porque já estão há mais tempo nessa situação e que já não possuem ânimo para começar algo novo. Mas, é evidente que até mesmo os mais experimentados estão desgastados, como podemos ver nas afirmações abaixo:

Eu acho assim, a pessoa pode amar o tanto que for, mas eu acho que o amor tem que ser cultivado e ele é cultivado através de você sentir que você está num ambiente seguro, que você consegue fazer o que você quer, que você sonha... porque se você ficar lidando só com frustração... eu vejo assim, quem é de antigamente você lida bem com a frustração e sobrevive a ela. Você pode decepcionar, você pode ficar frustrado, você pode ficar arrasado com muita coisa ao longo dos anos, mas você sobrevive. Mas hoje em dia a geração atual não é assim. Eles querem o melhor, eles querem os direitos deles. Eles têm muitas possibilidades. Então se eles estiverem numa área que não está dando conforto para eles, com muita pressão, muita cobrança, que não tem retorno, eles saem mesmo (CP 2).

Fiquei 20 anos fora do magistério, eu voltei após 20 anos, infelizmente mudou pouca coisa e não achei isso uma coisa bacana. Viajei, mudei um pouco de área, precisei voltar e quando eu voltei pouca coisa tinha mudado, e já tem cinco que eu estou de volta. Eu voltei e tem coisa que parece que jogou gelo nela (CP 1).

O relato da CP 2 carrega certa emoção e diversos sentimentos que perpassam pela vida profissional. Nos parece alguém que está bem cansada e lidando com as dificuldades porque já está há mais tempo na educação, mas, ao mesmo tempo, demonstra grande clareza acerca da realidade escolar e das implicações do início da docência. Contudo, acreditamos que este cansaço e falta de motivação reflete na forma como o iniciante será orientado, podendo isso influenciar na formação de sua identidade de forma negativa.

A CP 1, cita que não percebeu muitas mudanças em 20 anos na educação, utilizando o termo “parece que jogou gelo”. Além disso, ela também demonstra certa inconformidade ao dizer que “não achei isso uma coisa bacana”. Percebemos pelas falas das coordenadoras o quanto elas estão emocionalmente comprometidas e como isso tem refletido em suas práticas, e conseqüentemente, na forma como elas lidam com os iniciantes, como podemos ver no relato da CP 1:

Tem essa parte da falta do estudo, da falta do querer mudar, do querer fazer, do comodismo até, que acha que não vai dar certo, eu acho que é muito isso, a gente acha que não vai dar certo, não vai funcionar, não vai mudar mesmo, vai ser sempre assim, vai mandar a gente fazer, já vai fazer, eu acho que passa muito por esse caminho também (CP 1).

Segundo Farias (2002), uma mudança efetiva por parte do professor só acontece quando há uma mudança na cultura docente, caso contrário será transitória e sem grandes impactos. A autora ainda cita Hargreaves (2002, p.120), a respeito desse processo de mudança:

Os professores quando se encontram frente a situações desconhecidas e que exigem alterações substantivas, precisam “pensar muito sobre as mudanças educacionais, sobre sua adequação e sobre suas consequências, assim como refletir sobre o que essas mudanças significam ou como elas ocorrem na prática escolar” (apud Farias, 2002, p.129).

Apesar de se referirem aos professores, pedimos licença a autora para estendermos sua tese aos coordenadores pedagógicos, visto que eles são os responsáveis pelo desenvolvimento profissional dos professores, sejam eles iniciantes ou experientes, contudo se encontram exaustos e desmotivados, pois não se veem como partícipes das decisões na escola, mas sim, executores. Isto nos faz pensar que esta é cultura docente e organizacional das escolas que atuam e, portanto, a cultura que os iniciantes irão absorver na formação de suas identidades como professores, podendo reproduzir tais comportamentos e pensamentos. Manifestando “diminuição de esforço ou menor motivação, refugiando-se nos comportamentos seguros, criando inibições ou caindo na rotina pedagógica” (Alarcão, Roldão, 2014, p. 112).

Desta forma, baseando nessas afirmações e retomando aos vários depoimentos das coordenadoras, que às vezes soavam como apelo, desabafo, desgosto e cansaço, questionamos: como favorecer a formação da identidade profissional de professores iniciantes se a identidade dos profissionais experientes está se desfazendo? Os desafios são inúmeros, mas a mudança é possível. Sabemos que não é responsabilidade só da escola e seus profissionais essa busca, mas podemos fazer nossa parte juntando forças por meio de ambientes colaborativos e tornando a educação, seja ela básica ou superior, um único espaço de discussão, estudos e práticas, nos fortalecendo para atingirmos as instancias maiores. Somos uma categoria numerosa e não podemos deixar que ela se acabe aos poucos.

Marcelo Garcia (2010, p.20) afirma que as demais profissões “tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício”, em contrapartida a profissão docente recebe seus novos profissionais como se fossem expertos na profissão ou pior, repassando a cultura do “desânimo”, do “coitado”, do “sofredor”, que mais afasta que atrai. Enfim, como Freire (2009) afirma na epígrafe da seção, é preciso que resgatemos a “procura”, “alegria” e “boniteza” do educar e do ensinar, só assim a escola continuará “viva”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo, caracterizado por uma complexidade galopante revelada pela sociedade da informação, desafia cada vez mais o pesquisador nas suas tentativas de desvendar o significado das múltiplas racionalidades e lógicas que nele convivem.

Nobrega-Therrien, Therrien

Após uma longa jornada de dois anos de intensos estudos, enfim chegamos ao final desta pesquisa. Contudo, este fim é, paradoxalmente, somente o início de uma nova trajetória que acreditamos ser necessária e urgente diante do atual cenário da educação brasileira, que carece de professores, de investimentos em formação inicial e continuada, de políticas públicas que valorizem os profissionais, e medidas que permitam acompanhar de forma equânime a esta “*complexidade galopante revelada pela sociedade da informação*”, na qual a escola está inserida.

Nesta última seção, retomamos ao nosso anseio inicial a fim de expor os resultados baseados nos nossos objetivos que nortearam essa jornada investigativa.

Diante das vivências como professora e coordenadora pedagógica, meu anseio sempre foi tornar os profissionais da escola protagonistas de seus espaços. Para além disso, defendi que a docência fosse uma escolha consciente e vocacionada e não uma opção resultante da falta de alternativas, condições financeiras, ou pela facilidade de encontrar emprego. A profissão docente, assim como qualquer outra, merece profissionais engajados, que acreditem em seu poder transformador e que, apesar das dificuldades, comuns a qualquer carreira, busquem ser agentes de mudança.

Desta forma, consciente das dificuldades que marcam a entrada na profissão e entendendo que o coordenador pedagógico é aquele sujeito mais próximo dos professores na escola, responsável pela formação e acompanhamento pedagógico. Enxergamos esse profissional como um agente importante para auxiliar os professores em inserção na carreira. Assim, baseando-nos nessas reflexões e anseios, nosso questionamento inicial para nortear esse percurso de desenvolvimento profissional foi o seguinte: Como o coordenador pedagógico (CP) pode favorecer a inserção dos professores iniciantes na escola a fim de ajudá-los a progredir na carreira desde os primeiros anos de exercício profissional?

A fim de responder essa indagação e iniciar a jornada investigativa, tomamos como objetivo geral: desenvolver, na perspectiva colaborativa, processo de reflexão com coordenadores pedagógicos sobre suas possibilidades de apoiarem a inserção dos docentes iniciantes na escola.

Durante os encontros formativos, observamos a dificuldade de reunir todas as coordenadoras em um mesmo horário, devido às inúmeras demandas que precisavam cumprir nas escolas. Apesar de contarem com autorização da Secretaria Municipal de Educação para se ausentarem durante o expediente, optaram por realizar os encontros à noite. Essa dificuldade inicial já anunciava aquilo que viria a ser confirmado pelos relatos das próprias coordenadoras ao longo dos encontros: o acúmulo de atribuições de diferentes naturezas as sobrecarregava, impedindo-as de exercer plenamente suas funções enquanto formadoras e responsáveis pelo acompanhamento pedagógico. Além disso, essa sobrecarga limitava o acesso a momentos de formação continuada, fundamentais para seu próprio desenvolvimento profissional.

Dessa forma, fomos desvendando as principais fragilidades evidenciadas no decorrer da pesquisa que dificultam a assistência dos professores iniciantes, por parte das coordenadoras, as quais estão relacionadas ao excesso de atribuições que exercem nas escolas que lhes privam de tempo para proporcionar mais momentos de diálogo e formação continuada aos neófitos, oferecendo suporte sistematizado e favorecendo sua socialização com os demais profissionais. Como consequência, as coordenadoras se mostraram sobrecarregadas e frustradas, uma vez que dedicam mais tempo à resolução de imprevistos do dia a dia escolar, do que à execução do planejamento de acompanhamento aos professores e a realização de estudos para proporcionar momentos de formação à equipe.

Esta realidade evidencia a escassez na estrutura institucional e a falta de delimitação das funções do coordenador pedagógico. Isso fragiliza e, ao mesmo tempo, reforça uma identidade profissional ambígua, que, além de colocar o CP como “apagador de incêndios” na escola, compromete sua autoridade profissional. Afinal, devido à ausência de um tempo institucionalizado, ele não consegue oferecer de forma sistemática momentos de escuta e diálogo com os professores, o que acaba colocando em dúvida sua competência pedagógica.

Este lugar de “apagadoras de incêndio” evidencia a divisão desigual de responsabilidades na escola e a necessidade de uma maior interlocução entre gestão e coordenação. Esse cenário revela outra fragilidade exposta pelas CP e que também interfere na inserção dos professores iniciantes, que chegam à escola e encontram um clima organizacional desorganizado, onde prevalece a falta de coesão e as contradições de pensamento, que refletem na proposta pedagógica da escola – um documento que deveria orientar os professores

iniciantes. Essa realidade evidenciada pelos dados produzidos, reforça a necessidade de criar ou fortalecer espaços que promovam o diálogo entre gestores, coordenadores e professores.

Esses espaços colaborativos também favorecem a atualização constante do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, instrumento fundamental na escola para a promoção de mudanças. Sob a orientação do coordenador pedagógico o PPP tem o potencial de proporcionar momentos de reflexão a toda a comunidade escolar, a respeito das constantes intervenções que a escola sofre pelo contexto político, social e econômico, à realidade da comunidade em que ela está inserida, do currículo oculto e das complexas relações entre professores e alunos. Esses aspectos representam fragilidades importantes que precisam ser consideradas no acompanhamento do neófito, pois, muitas vezes, mostram-se descontextualizadas do planejamento interno, causando um grande impacto na prática pedagógica desses iniciantes, que, naturalmente, enfrentam dificuldades em lecionar e lidar com todas as imprevisibilidades da profissão.

Acreditamos que a responsabilidade partilhada é uma importante ferramenta para fortalecer as relações e tornar os profissionais protagonistas de suas práticas, tornando o clima harmonioso, contribuindo para a inserção do professor iniciante, melhorando sua relação com os demais profissionais e alunos e, conseqüentemente, favorecendo a constituição de sua identidade profissional. Esse engajamento poderá favorecer a formação de um espaço promissor para planejar ações de indução consistentes, para a rotina do contexto escolar.

Os momentos de partilha durante os encontros formativos proporcionaram às CP a vivência da pesquisa colaborativa como uma valiosa alternativa metodológica e instrumento de mudança para a formação continuada. Elas se perceberam como protagonistas de suas falas e, a partir de reflexões de suas práticas cotidianas, tomaram consciência de situações vividas nas escolas que fragilizavam sua identidade profissional e, conseqüentemente, comprometiam seu papel como formadoras e responsáveis pelo desenvolvimento profissional e construção da identidade dos professores iniciantes.

Ademais, durante os processos colaborativos, identificamos práticas indutoras realizadas pelas coordenadoras de forma intuitiva, por acreditarem ser fundamental para que os iniciantes se sintam parte da instituição e do grupo de trabalho. Entre essas práticas destacam-se momentos de acolhimento e escuta ativa; acompanhamento e auxílio das práticas pedagógicas e planejamento; promoção de momentos de interação com os outros professores nos momentos de grupo de estudo, partilha de experiências adquiridas na universidade, que representam inovações na educação básica; além da apresentação e do suporte em questões burocráticas como preenchimento do diário eletrônico, a elaboração de planejamento, a

organização do cronograma de avaliações e fechamento de bimestres, e questões relacionadas a gestão da sala de aula como estratégias para lidar com a indisciplina e manejo de turma.

Observamos que a indução docente era um campo desconhecido pelas coordenadoras, no entanto, após os encontros se mostraram engajadas e interessadas em aprimorar as ações que já realizavam de forma não intencional. Perceberam, contudo, que para realizar um acompanhamento sistemático e consistente aos iniciantes, como a indução docente exige, seria necessário fortalecer suas identidades como coordenadoras pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e pela formação continuada dos professores na escola. Para isso, reconheceram a importância de se posicionarem firmemente e delegarem funções, em vez assumirem o papel de executoras de demandas.

Nos encontros finais, percebemos que as CP se mostravam mais determinadas e conscientes de seus fazeres, deixando de demonstrar conformismo com a realidade e, conseqüentemente, abandonando um comportamento acrítico e adaptativo, que antes apenas as frustrava e desanimava. Esse conformismo, por sua vez, reforçava aos iniciantes a percepção de uma realidade escolar difícil, cansativa e desprivilegiada, tornando-a pouco atrativa para a permanência na profissão. A tomada de consciência das coordenadoras pareceu uma “virada de chave” em suas trajetórias profissionais. A cada encontro compartilhavam novas práticas que haviam experimentado e relatavam o quanto as reflexões proporcionadas pelo grupo estavam modificando seu olhar sobre os iniciantes e o espaço escolar, permitindo-lhes agir de forma mais consciente e romper com o automatismo.

Foi nítido perceber como o processo colaborativo proporcionado pela pesquisa possibilitou às coordenadoras refletirem sobre diversos aspectos de suas práticas, a ponto de almejarem mudanças em uma estrutura que se mantinha inalterada por muito tempo. Elas destacaram a importância de ampliar essa temática para âmbitos maiores, de modo que a indução docente se torne uma política pública e não apenas ações pontuais, embora essas já representem avanços significativos.

É importante salientar que espaços colaborativos nem sempre são bem vistos e prontamente aderidos, uma vez que, como aconteceu com as coordenadoras participantes da pesquisa, o ato de refletir nos faz tomar consciência de situações antes naturalizadas de forma acrítica. Esse despertar pode representar um desafio para os gestores, pois, como aponta Farias (2002, p.124), tal reflexão revela as contradições e conflitos da escola, mostrando que ela não se constitui como um local de consenso e acordos voluntários, mas, como um espaço social atravessado por interesses variados e lutas de poder semelhantes àquelas que permeiam as relações sociais mais amplas.

Farias (2002) também assevera que, para que haja a vontade de mudança por parte dos professores, ou no nosso caso, das coordenadoras, é preciso um esforço emocional. Eles e elas precisam compreender que, apesar do esforço exigido, a mudança vale a pena. Esta afirmação nos remete ao primeiro dia do encontro, quando as coordenadoras expunham as realidades de forma conformada e desanimada, em contraste com o último encontro, no qual falavam de forma empoderada e assertiva, sobre a busca por identidade e a necessidade de se imporem na escola como “cabeças pensantes”. Entendemos que este processo só foi possível porque a pesquisa colaborativa possibilitou que as participantes se tornassem protagonistas de suas práticas e, portanto, sujeitos ativos da investigação. Esse caráter participativo rompe com a lógica tradicional da escola na qual os profissionais estão acostumados a receber informações, ordens, trabalhos “de cima” muitas vezes descontextualizados de suas realidades.

Dessa forma, é neste contexto de escuta, colaboração, acolhimento, acompanhamento, formação continuada, profissionais agentes de suas práticas, responsabilidade partilhada, coesão gestão/coordenação e reflexão que se favorece a inserção dos professores iniciantes e a constituição de seu fazer pedagógico e sua identidade profissional.

Sabemos que a luta é grande e as mudanças são rápidas e desafiadoras. No entanto, este é apenas o começo de uma jornada sobre indução de professores na educação básica. Almejamos instâncias maiores, mas nos alegramos por ter levado a ideia da indução docente para as escolas de uma Rede Municipal de Ensino, espaço concreto onde se encontram os professores iniciantes. Também esperamos que nossa proposta de formação continuada para os coordenadores pedagógicos, nosso Produto Educacional, sejam reproduzidos entre os profissionais de toda a rede e alcancem muitas escolas. Assim, nossa iniciativa contribuirá não apenas para a inserção dos professores iniciantes, mas também para o fortalecimento da identidade profissional daqueles que já atuam nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. *Formação Docente*, v. 6, n. 10, p. 109-124, 2014.
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.) *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2007. p. 11-55.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 67-79.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; DE SOUZA, Vera Lucia Trevisan; DE SOUZA PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. Legislado versus executado: análise das atribuições formativas do coordenador pedagógico. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 64, p. 70-94, 2016.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista*, v. 35, p. 187-206, 2019.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de et al. As pesquisas sobre professores iniciantes: uma revisão integrativa. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. e4152113, 2020.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência (Teacher educators: concept, contexts and perspectives of action in teaching induction processes). *Revista Eletrônica de Educação*, v. 14, p. 4263118, 2020.
- AMORIM, Aline Diniz de. *O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante: egressos do curso de Pedagogia da UNESP/Bauru*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.
- AMORIM, Aline Diniz de. *O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência*. Araraquara, 2022. 183 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 45, p. 66-71, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GATTI, Bernadete Angelina. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: BOHNSACK, Ralf et al. (Org.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 1, p. 34-44, 2015.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e a questão dos saberes. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de (Orgs.). *O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade*. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 11-24.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PASSOS, Laurizete Ferragut; ALMEIDA, Patrícia Albieri de. Apresentação do Dossiê Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4780110, 2020. DOI: 10.14244/198271994780. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4780>. Acesso em: 31 jul. 2024.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 251 p.

BECA, Carlos Eugenio; BOERR, Ingrid. Políticas de indução para professores iniciantes: a experiência chilena e os desafios para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4683111, 2020. DOI: 10.14244/198271994683. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4683>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CAMPOS, Elisabete F. Esteves. Os desafios da coordenação pedagógica: partilhando responsabilidades. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves. *A coordenação do trabalho pedagógico na escola: Processos e práticas*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, n. 6, 1997.

CARDOSO, Carolina Ribeiro; HOBOLD, Márcia de Souza; PEREIRA, Lara Rodrigues. A pesquisa-formação como prática de indução docente: experiência formativa com professoras em início de carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, p. e6435008, 2024. DOI: 10.14244/198271996435. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6435>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CARDOSO, Viviani Dias et al. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, p. 181-197, 2017.

CASTRO, Hortência Matias de; SOUZA, José Carlos Moreira de. Formação docente em início de carreira: narrativas de profissionais da rede pública de Jaraguá-GO. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 301-325, 2021.

CASTRO, Iris Martins de Souza. *Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos*. 2022. 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

CASTRO, Iris Martins de Souza; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, p. e6472013, 2024. DOI: 10.14244/198271996472. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6472>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid?. *Revista Educação em Questão*, v. 58, n. 58, 2020.

CORALINA, Cora. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 2014.

COSTA, Elana Cristiana dos Santos. *Equipe de articulação pedagógica e professores/as iniciantes: perspectivas de indução profissional docente na Rede Municipal de Educação de Niterói, RJ*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CRUZ, Gisele Barreto da; COSTA, Elana Cristiana dos Santos; PAIVA, Marilza Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno de. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, p. e09072, 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino; HOBOLD, Márcia de Souza. Apresentação do Dossiê Concepções, Políticas e Práticas de Indução Docente. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, p. e6899002, 2024. DOI: 10.14244/198271996899. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6899>. Acesso em: 31 jul. 2024.

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, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 31 jul. 2024.

FALCÃO FILHO, José Leão. A gestão compartilhada na escola. *Revista Brasileira de Administração Educacional*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 9-33, 1992.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores*. 2002. 156f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortês, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GATTI, Bernadetti Angelina et al. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: Unesco, 2019.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza. Necessidades formativas dos professores iniciantes: temáticas prioritárias para a formação continuada. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 7, n. 12, p. 49-66, 2015.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen et al. *Parceria colaborativa e mentoria entre experientes e iniciantes a partir da pesquisa-formação: possibilidades de ações de indução profissional*. 2022.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. *Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência*. 2016. 243f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GURGEL, Iure Coutre.; MENDONÇA, Luciana de Oliveira Souza; AMARAL, Maria Gerlaine Belchior. Professores iniciantes e as estratégias de ação frente aos desafios da docência partilhadas em uma pesquisa-formação. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, p. e6478009, 2024. DOI: 10.14244/198271996478. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6478>. Acesso em: 31 jul. 2024.

HUBERMAN, Michael et al. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (coord). *Vidas de professores*. Porto/Portugal: Porto, v. 2, p. 31-61, 1992.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Educação*, p. 85-98, 2004.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, p. 81-109, 2005.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Revista de ciências da educação*, v. 8, p. 7-22, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação docente*, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, v. 7, n. 13, p. 85-98, 2015.

NEPOMUCENO, Carolina Domingues; SILVESTRE, Magali Aparecida. Inserção profissional de professores iniciantes: dificuldades e desafios. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, [S. l.], v. 7, n. 23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3368>. Acesso em: 31 jul. 2024.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 05-16, dez. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312004000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 nov. 2024.

NONO, Maévi Anabel. Professores iniciantes na educação infantil: dissertações e teses publicadas no Brasil no período 1996-2018. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. 1, p. 447-462, 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 11, p. 66-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, 2017.

NUNES, João Batista Carvalho. Aprendendo a ensinar: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

OLIVEIRA, Sandra de; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti; NEVES, Antônia Regina Gomes. Professores iniciantes e coformação: indicações para as políticas públicas de formação continuada. *ETD Educação Temática Digital*, v. 24, n. 4, p. 882-902, 2022.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de; APARICIO, Ana Silva Moço; COSTA, Elana Cristiana dos Santos. Comunidades de Aprendizagem e práticas colaborativas nos processos de inserção profissional. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4261115, 2020. DOI: 10.14244/198271994261. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4261>. Acesso em: 31 jul. 2024.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A relação professor–pesquisador: conquistas, repercussões e embates da pesquisa colaborativa. *Dossiê: Formação docente em múltiplas perspectivas*, v. 25, n. 1, p. 55, 2007.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 745-771, set./dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. *O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. Relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. São Paulo: FVC, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, p. 47-60, 2004.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Políticas de indução profissional docente: análises de programas realizados pela UFSCar, os mentores e sua formação. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 18, p. e6456006, 2024. DOI: 10.14244/198271996456. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6456>. Acesso em: 31 jul. 2024.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues et al. A construção da identidade de uma mentora: o Programa de Formação Online de Mentores em foco. *Práxis Educativa* (Brasil), v. 13, n. 2, p. 330-347, 2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; OLIVER MARTINS, Pura Lúcia. Desafios da formação de professores iniciantes. *Páginas de Educação*, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013.

SAMPAIO, Adelar Aparecido. *Vivências de docentes e de seus licenciandos no final de formação e passagem para o mundo do trabalho: mal/bem-estar docente/discente, autoimagem e autoestima*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3815>. Acesso em: 30 jun. 2024.

SENA, Erica Cristina de Souza; CAMACHO, Fernanda Pinheiro Lopes; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. Processo de indução do professor iniciante: o papel da coordenação pedagógica. *Revista Exitus*, v. 11, 2021.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 125-135, 2001.

SIMAS, Vanessa França. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

SIMON, M. S. *Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica*. 2013. 211 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, p. 93-111, 2003.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, v. 21, p. 209-244, 2000.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *O ofício de professor na América Latina e Caribe: trabalhos apresentados na Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”*. Brasília: Fundação Victor Civita, 2002.

VARELLA, Clarita Eveline Moraes. Caminhar para si: palavra-chave na vida espiritual, existencial e intelectual da autora Marie-Christine Josso. *Póiesis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 199-204, 2010.

VIEIRA, Marili da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro Souza de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*, v. 6, p. 83-92, 2008.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. *Revista Eletrônica de Educação*, [S. l.], v. 14, p. e4139112, 2020. DOI: 10.14244/198271994139. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 15 jul. 2024.