

ROSANA MARIA TORRES

**PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO:
NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande, MS
Fevereiro – 2023**

ROSANA MARIA TORRES

**PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO:
NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO**

Versão final da dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação
Orientadora: Profa. Dra. Flavinês Rebolo



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande, MS
Fevereiro – 2023

T693p Torres, Rosana Maria

Professores iniciantes na função de coordenador pedagógico:
narrativas dessa Constituição/ Rosana Maria Torres
sob orientação da Profa. Dra. Flavinês Rebolo.-- Campo
Grande, MS : 2023.

138 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023
Bibliografia: p. 120- 133

1. Coordenador pedagógico. 2. Professor iniciante.
3. Narrativas autobiográficas I.Rebolo, Flavinês.
II. Título.

CDD: 371.12

**“PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO:
NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO”**

ROSANA MARIA TORRES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profº. Drº. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca



Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus (UEMS) Examinador Externo

Profº. Drº. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande/MS, 28 de fevereiro de 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida irmã divinal Benedita e a todos os meus amigos da ancestralidade...

Aos meus amados filhos, Natasha e Leony, outra metade do meu coração, que souberam vivenciar comigo os desafios, as renúncias e as descobertas da minha experiência de mestrande. Ao meu amado esposo (*in memorian*) Celso Nunes, aquele que Deus me presenteou e que sempre esteve presente nas minhas lembranças, pois foi grande incentivador para que eu chegassem à realização desta conquista.

À minha querida mãe Vicência, grande mulher, pessoa forte, persistente e dedicada; sonhou comigo nesse percurso de formação e sempre fez o que pôde para me ver realizada.

Obrigada a todos vocês por permanecerem compreensivos todas as vezes em que eu disse “não posso ir”, “está difícil” e prossegui. Nesse momento vocês disseram: “vamos contigo”. Grata pela parceria e pelo apoio incondicional. Não há palavras que dimensionem minha gratidão e amor a vocês.

Com todo meu amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu suporte na vida, minha firmeza em todos os momentos, e a toda a ancestralidade. Minha eterna gratidão...

Aos meus familiares: minha mãe Vicênci, meus filhos, meus irmãos Genésio e Antônio, minha cunhada Maria de Fátima, minha sobrinha Laura e demais familiares.

Aos meus colegas de grupo de estudo e do grupo de pesquisa, em especial à Jaqueline Mello, Michele Serafim, Karoline Riquelme, Andreia Leonarsk, Suziane e ao Eudes Ferreira. Vocês foram primordiais nessa caminhada.

À querida professora e orientadora Dra. Flavinês Rebolo, pois sem sua compreensão e paciência no que diz respeito às minhas dúvidas, eu estaria ainda entre meus devaneios. Você é realmente uma profissional competente e uma professora presente, dedicada e humilde, que muito me ensinou, oportunizando-me conhecimentos e leituras novas, que ampliaram minha visão de mundo e minhas perspectivas de saberes. Muito obrigada!

Aos professores do Mestrado (PPGE/UCDB) o meu muito obrigada pelas palavras de incentivo e pelo compartilhamento dos conhecimentos!

Aos coordenadores/professores iniciantes e participantes desta pesquisa. Vocês foram fundamentais.

Aos professores doutores Djanires Lageano Neto de Jesus e Marta Regina Brostolin, por aceitarem ler minha dissertação e contribuir para a sua finalização. Vocês são os melhores!

Aos colegas de profissão e de vida do CEFAPRO/DRE Rondonópolis: Andreia de Oliveira, Jane Iris, Verondina Mamoré, Eudes Goes, Aline Fernandes, Juscimar. E também os da Escola Estadual Ramiro Bernardo da Silva: Vany Teixeira, Rosana Gonçalves, Rita Matos, Jordan Talon.

Aos amigos Renam (Cargil), Luciana (PPGE/UCDB), Fábio de Jesus, Alex Nascimento, Greyce Bezerra e Caroline Carreira.

Aos amigos e irmãos de fé, que constantemente me auxiliaram nessa caminhada. Obrigada pelos incentivos, pelas orações e pelas palavras acalentadoras, que me mantiveram forte, seguindo os meus objetivos.

Aos que de alguma maneira contribuíram para que eu chegassem à realização do sonho de

concluir o mestrado.

A ordem em que menciono essas pessoas não é a de importância, porque todos, em alguma medida e de algum modo, foram imprescindíveis, já que a concretização de sonhos requer de nós algumas qualidades como a paciência, a coragem, a persistência, a humildade, a determinação e a fé em Deus, em si e na vida. As pessoas fazem parte desse processo, assim como os seres que fazem parte da vida, como a Divindade Maior.

Com vocês, sentia a energia da vitória e o cansaço passava rápido. Todos foram essenciais em minha trajetória. Sou imensamente grata pela existência de cada um.

Muito obrigada!

TORRES, Rosana Maria. *Professores Iniciantes na Função de Coordenador Pedagógico: Narrativas dessa Constituição*. Campo Grande, 2023. 138p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

A pesquisa com o título “Professores Iniciantes na Função de Coordenador Pedagógico: Narrativas dessa Constituição” teve como objetivo geral analisar o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes que exercem a função de coordenadores pedagógicos e como se constitui o professor coordenador a partir da sua formação e autoformação, das suas relações com a comunidade escolar e das diretrizes normativas da função. O trabalho se desenvolveu com abordagem da metodologia qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2004) a partir das narrativas autobiográficas (NÓVOA; FINGER, 2010; GALVÃO 2005; RIBEIRO; VASCONCELOS, 2020). Com apoio teórico dos seguintes autores: Orsolon (2010); Almeida e Placco (2018); Vieira e Souza (2018); Groppo e Almeida (2015); Carvalho (2017); García (1999), Cavaco (1995), Tardif (2014) e Hüberman (1992). Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram 07 coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis. Os dados foram organizados em categorias de análise e possibilitaram constatar que os desafios enfrentados configuram-se pela inexperiência profissional, mas também pela pouca formação do professor iniciante na função de coordenador pedagógico. Conclui-se que é imprescindível a oferta de uma formação continuada mais consistente, que aconteça anterior à entrada do coordenador pedagógico na função, com aquisições significativas dos saberes da coordenação para uma prática mais segura, propícia ao desempenho do trabalho e que contribua para alcançar os objetivos curriculares e do Projeto Político Pedagógico da escola. O ato de acolher e a boa relação interpessoal foram fatores decisivos que permitiram a construção dos novos saberes, sendo fundamental para uma execução mais assertiva das atividades e para a própria adaptação na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico; Professor Iniciante; Narrativas autobiográficas.

TORRES, Rosana Maria. *Solving additive structure problems by 3rd grade elementary school students: cognitive and didactic aspects*. Campo Grande, 2023. 138p. Paper (Master's) Dom Bosco Catholic University – UCDB.

ABSTRACT

The research entitled “Beginner Teachers in the Pedagogical Coordinator Function: Narratives of this Constitution” has the general objective of analyzing the work and challenges faced by beginning teachers who exercise the role of pedagogical coordinators and how the coordinating teacher is constituted from their training and self-training, their relationships with the school community and the normative guidelines of the function. The work was developed using a qualitative methodology approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2004) based on autobiographical narratives (NÓVOA; FINGER, 2010; GALVÃO 2005; RIBEIRO; VASCONCELOS, 2020). Having theoretical support from the following authors: Orsolon (2010); Almeida and Placco (2018); Vieira and Souza (2018); Groppo and Almeida (2015); Carvalho (2017); García (1999), Cavaco (1995), Tardif (2014) and Hüberman (1992). Data were collected through semi-structured interviews. 07 pedagogical coordinators who work in schools of the State Education Network of Mato Grosso in the city of Rondonópolis participated. The collected data were organized into analysis categories and made it possible to verify that the challenges faced are shaped by inexperience, but also by the lack of training of the beginning teacher in the role of pedagogical coordinator. It is concluded that it is essential to offer a more consistent continuing education, which takes place before the coordinator enters the function, with significant acquisitions of coordination knowledge for a safer practice, conducive to the performance of the work and that contributes to achieving the objectives curricula and the Pedagogical Project of the school. The act of welcoming and the good interpersonal relationship were decisive factors that allowed the construction of the new knowledge, being fundamental for a more assertive execution of the activities and the adaptation in the school.

KEYWORDS: Pedagogical Coordinator; Beginner Teacher; Autobiographical narratives.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDCE | Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar |
| CEFAPRO | Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Básica de Rondonópolis |
| CLT | Consolidação das Leis Trabalhistas |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| DOE | Diário Oficial do Estado |
| DRE | Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis |
| GEPFAPe | Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| LC | Lei Complementar |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MS | Mato Grosso do Sul |
| MT | Mato Grosso |
| PCP | Professor Coordenador Pedagógico |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência |
| PNAIC | Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa |
| PNEGEPB | Programa Nacional Escola de Gestores de Educação Básica Pública |
| REE | Rede Estadual de Ensino |
| RM | Retardo Mental |
| SAGE | Secretaria Adjunta de Gestão Educacional |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online - Biblioteca Eletrônica Online |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso |
| SEE | Secretaria Estadual de Educação |
| SIGEDUC | Sistema Integrado de Gestão da Educação |
| UCDB | Universidade Católica Dom Bosco |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Síntese dos Estágios de Vida Docente Segundo Hüberman..... | 39 |
| Quadro 2 – Categorizações dos Saberes Docentes Segundo Tardif..... | 49 |
| Quadro 3 – Perfil dos Coordenadores Participantes da Pesquisa..... | 70 |
| Quadro 4 – Atribuições do Coordenador Pedagógico – Normativa 2022..... | 73 |
| Quadro 5 – Atribuições do Coordenador Pedagógico/MT – Plano de Carreira..... | 74 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| Do ontem para o hoje: uma breve apresentação da gênese da pesquisa e da minha constituição como professora | 13 |
| Apresentando a pesquisa realizada: da formação aos desafios do desconhecido..... | 17 |
| | |
| CAPÍTULO 1 – O estado do conhecimento: um estudo que impulsionou a pesquisa..... | 23 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – O professor iniciante como Coordenador Pedagógico: seu papel, suas funções e os desafios que enfrenta na escola..... | 34 |
| 2.1 O professor iniciante: quem é e os desafios que enfrenta | 36 |
| 2.2 O coordenador pedagógico: seu papel, suas funções e os desafios que enfrenta - uma breve introdução sobre o coordenador pedagógico..... | 43 |
| 2.3 O professor iniciante como coordenador pedagógico..... | 55 |
| 2.4 A Rede Estadual de Ensino (REE) de Rondonópolis/MT – Os movimentos da coordenação pedagógica em Mato Grosso..... | 58 |
| | |
| CAPÍTULO 3 – O Percurso Metodológico da Pesquisa | 62 |
| 3.1 As leis e normativas para o exercício da função de coordenador pedagógico em MT..... | 71 |
| | |
| CAPÍTULO 4 – Professores Iniciantes na função de coordenador pedagógico: sua atividade, seus desafios e seu bem-estar..... | 81 |
| 4.1 Perfil dos participantes da pesquisa | 81 |
| 4.2 As atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho | 85 |
| 4.2.1 As atividades dos coordenadores pedagógicos..... | 86 |
| 4.2.2 As dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos..... | 90 |
| 4.3 Os apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho | 99 |

| | |
|--|------------|
| 4.4 Os fatores determinantes do bem-estar/mal-estar docente dos professores iniciantes que atuam como coordenadores pedagógicos..... | 107 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 113 |
| REFERÊNCIAS | 120 |
| APÊNDICES | 134 |
| Apêndice A – Roteiro da Entrevista | 134 |
| Apêndice B – Termo de Autorização – CEFAPRO/MT..... | 136 |
| Apêndice C – Carta Convite | 137 |
| Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 138 |

INTRODUÇÃO

Ofertas de Aninha
Eu sou aquela mulher
A quem o tempo muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
(Cora Coralina, 2017, p.92)

DO ONTEM PARA O HOJE: UMA BREVE APRESENTAÇÃO DA GÊNESE DA PESQUISA E DA MINHA CONSTITUIÇÃO COMO PROFESSORA

Essa narrativa tem como ponto de partida um pouco daquilo que já fui¹ e do que continuo construindo. São lembranças das coisas que me trazem saudades e das experiências (de principiante ou não) que norteiam meus passos e o fazer da minha interação social, forjada por meio de pessoas que passaram pelos meus processos de constantes incentivos para mostrar que refletir sobre um ato pode modificar as respostas, oportunizando novas escolhas.

Há um certo tempo, frequentei uma creche coordenada por freiras, local em que minha mãe trabalhava e onde obtive muito aprendizado no que diz respeito à obediência a várias regras. Um momento marcante nesse período foi quando tive a oportunidade de construir enfeites e montar minha primeira árvore de Natal.

Em outro período da infância, já mais ambientada nas relações escolares, minha mãe matriculou-me numa escola que já havia funcionado como um orfanato e, nesse ambiente, cursei a pré-escola, termo utilizado naquela época, final do século XX, para se referir ao início da fase de escolarização. Foi assim que conheci a professora Maria Auxiliadora, a professora Dorinha. Rememorando essa fase, vem um saudosismo daquele pequeno espaço de tempo e do local onde conheci o que seria receber a “ternura” em forma de pessoa.

Nessa escola, na hora da chamada, meu nome ficava sempre por último e isso para mim era motivo de tristeza e ansiedade, pois todos os meus colegas saíam primeiro e ganhavam o mundo. Essa professora, sempre carinhosa, enxugava minhas lágrimas, confortava-me e, algumas vezes, repartia comigo um pedaço do seu bolo.

¹ Nesta pesquisa, adoto o tratamento na primeira pessoa do singular na introdução, no capítulo 3 e nas considerações finais, por se tratrem de experiências por mim vivenciadas. Nos demais capítulos, adoto a primeira pessoa do plural.

Os dias foram passando e ingressei no primeiro ano. As lembranças me trazem o início da escrita, da leitura das palavrinhas e da cartilha com belos desenhos para serem coloridos. Eu tinha uma bela caixa de lápis de cor com tons diversos e, para mim, o máximo da realização nessa época era abrir meu estojo de madeira e ver esses lápis todos apontados, revelando o sinal da lâmina da faca que meu velho pai usava para isso.

Com essas recordações, reitero a minha perspectiva de que os registros escritos daquilo que conseguimos traduzir de nossas emoções são feitos que perpassam por momentos sócio-históricos de cada sujeito, os quais são permeados de realizações individuais e grupais.

Ainda revivendo minhas recordações, essa menina agora está com um pouco mais de meio século de vida, aperfeiçoando-se nas práticas da pedagogia, seguindo o caminho do magistério e trilhando o processo de formação continuada. Nesse período tive a oportunidade de ser uma pessoa motivada pelos meus familiares e alunos para não desistir dos meus sonhos, sempre mantendo vivas as lembranças dos aprendizados recebidos.

As lembranças são registros na alma e para que esses registros se tornem mais encantadores, precisamos dos movimentos do pensamento e das atitudes, por isso, as mudanças que foram acontecendo no campo pedagógico foram essenciais para que conseguisse me graduar e me tornar professora.

Enfim, ao chegar na graduação, a imersão nos conhecimentos acerca das práticas pedagógicas, das políticas públicas, da conjectura que se faz da educação no Brasil e no mundo se fortaleceram com minha entrada no curso Normal Superior, no entanto as dúvidas aumentaram conforme as disciplinas eram abordadas, fazendo com que meus anseios aumentassem.

Chegando nos estágios, fui surpreendida com a possibilidade de ingresso na regência de uma sala de aula. Cumpri o estágio em uma escola particular afiliada à faculdade e, nos dias em que não aconteciam os estágios, atuava em sala de aula numa escola municipal, onde era professora da turma da pré-escola. Isso me trouxe uma certa experiência na docência.

Em meio às transformações que o mundo nos coloca, ocorreu que, no ano de 2005, antes do término do Normal Superior, assumi a coordenação de uma escola confessional sem fins lucrativos, e a única certeza que mantive foi a de que estava fazendo aquilo de que gostava. Foi então que percebi a possibilidade de aplicar as didáticas e os conhecimentos até então apresentados na graduação, os quais, na sua consolidação, ficavam a desejar, pois a realidade se apresentava distante das aulas e dos textos. Embora as dúvidas surgissem, a função assumida

era um desafio pedagógico a ser percorrido, então comprehendi que essa seria uma realidade a ser enfrentada constantemente.

Nesse período, houve uma reformulação na grade curricular do Curso Normal Superior e, no seu lugar, a Instituição de Ensino Superior adotou o curso de Pedagogia. Com isso, em 2008, cursei de maneira complementar a segunda graduação no curso de licenciatura em Pedagogia.

Diante das necessidades formativas, a Instituição ofertou também um curso paralelo de Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Assim, concluí a segunda graduação e, por conseguinte, a Pós-graduação *lato sensu*. Foram momentos de grande aquisição de conhecimentos e de sensação de realização pessoal, mas havia mais conquistas em mente.

No decorrer desse processo, as dúvidas me despertaram para a superação e, centrada nesse movimento incessante do ser professor, no caso professora alfabetizadora da Educação Básica, foram-me exigidos novos conhecimentos e, consequentemente, a possibilidade de alcançar novas oportunidades.

Em 2010, eu atuava como professora contratada da Rede Municipal de Educação em Rondonópolis, quando prestei concurso para a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT. Com a aprovação, no ano seguinte me tornei professora efetiva do estado, assumindo a regência de turma em uma escola da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso.

As dificuldades em relação à nova modelagem de práticas pedagógicas, bem como sobre a reformulação e a implantação de políticas públicas da educação e sobre as metodologias de avaliação de desempenhos tanto para os alunos quanto para os professores exigiram de mim muita concentração e dedicação em tudo que eu fazia. Além disso, deparei-me ainda com a falta de acolhimento por parte da equipe gestora e de alguns professores mais experientes da escola, que, a todo momento, questionavam se a continuidade do atendimento aos alunos continuaria com a chegada dos novos concursados.

Em virtude disso, em alguns momentos era possível sentir uma indiferença no tratamento dispensado aos recém-chegados. Foram muitos os pedagogos e professores de áreas que passaram por essa experiência nessa unidade. Isso nos remete a algumas reflexões sobre a inserção na profissão, considerando os apontamentos de Cavaco (1999), Garcia (1999) e Vaillant e Garcia (2012), que consideram esse momento “[...] como um período marcado por tensões e impasses em que se espera que o professor iniciante desenvolva, em um curto espaço

de tempo, competências e aptidões para a docência”.

Os autores se referem aos iniciantes na profissão, e aqui destaco a simples comparação de profissional iniciante, que foi como nos consideraram, ressaltando, porém, que os professores ingressantes não eram iniciantes no exercício do magistério.

As circunstâncias evidenciadas pelos trabalhos desenvolvidos fez com que eu fosse selecionada pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), em 2013, para tutora do curso do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), fato que ampliou minhas competências pedagógicas e meus conhecimentos.

Após cinco anos, recebi convite da assessoria pedagógica para ser coordenadora pedagógica em uma outra escola. Dessa forma, seguia para novas conquistas e desafios, mas com uma diferença: nessa outra unidade escolar ocorreu o acolhimento, fator que preponderou no êxito das minhas atribuições.

Assim, com o desenvolvimento do trabalho junto aos professores, equipe gestora, Conselho Deliberativo Escolar, comunidade escolar e alunos (principais atores do processo), consegui desempenhar as funções que o coordenador possui, obtendo bom desempenho nas avaliações. As ações resultaram no restabelecimento de parcerias, construção de boas relações interpessoais, promoção de conquistas nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e aumento no desempenho escolar, fato que impulsionou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da unidade. Isso incentivou minha transferência definitiva para essa nova escola.

Consolidando esse período, prestei processo seletivo para a SEDUC/MT e atuei como formadora na área da alfabetização no Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação Básica de Rondonópolis (CEFAPRO). Concomitante a isso e pautada por novos conhecimentos, adentro a academia agora como mestrandona Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com perspectivas de imersão no mundo da pesquisa.

APRESENTANDO A PESQUISA REALIZADA: DA FORMAÇÃO AOS DESAFIOS DO DESCONHECIDO

Ao estudar as legislações em busca de entender o trabalho desenvolvido por professores iniciantes que estão coordenadores pedagógicos, verifiquei imprecisões na interpretação quanto à definição dessa atividade. Assim, como não foi possível obter clareza sobre o papel a ser desempenhado por esses profissionais, há diferentes compreensões sobre o seu trabalho e, consequentemente, diferentes práticas realizadas por eles, sendo observado que há indícios de que esses profissionais têm enfrentado acúmulo de atividades diante de demandas que são específicas de professores e gestores, além das inerentes à sua função.

Sabe-se que a atividade do coordenador pedagógico (CP) perpassa por vários processos de dúvidas e estranhamentos e, sem o apoio dos gestores escolares, sem uma formação contínua, sem apoio emocional, entre outros, o seu desenvolvimento pedagógico fica à deriva, e a complexidade das suas tarefas torna-se maior.

Realizar uma pesquisa que tem como tema professores iniciantes na função de coordenador pedagógico é uma maneira de apresentar condições para desenvolver meios que atendam às necessidades pedagógicas do CP que está em início de carreira. Portanto, os objetivos se destinam a compreender os entremeios que essa experiência exige no que diz respeito à passagem de professor iniciante à coordenador pedagógico, bem como seus desafios e o papel que esse profissional desempenha.

Para Groppo e Almeida (2015, p. 94) “[...] o momento de passagem do papel de professor para o de professor coordenador é de regra, um momento de turbulência afetiva”, considerando-se que essa experiência é encarada como novidade no campo profissional do professor iniciante, já que as atribuições como CP ainda não estão bem definidas para ele. Por essa razão, ocorrem entraves durante esse processo, pois quem está gerindo muitas vezes impõe vários afazeres a esse profissional, dificultando ou delimitando seu espaço de atuação.

Isso não quer dizer que o CP não possa atender a outras questões não ligadas diretamente à atividade pedagógica, pois embora sua função não seja burocrática, ocorre a necessidade de sua atuação em determinadas situações, resolvendo questões emergenciais para as quais ele ainda não constituiu elementos para esse atendimento.

Nesse processo, percebi a importância de ouvir o professor iniciante no trabalho como coordenador pedagógico, bem como as relações dessa função nas diretrizes educacionais. Por essa razão e pela inquietação que trago pela experiência vivida, considero oportuno o estudo acerca dos fatos relatados no desenvolvimento profissional do CP para compreender como essa

rotina acontece e como se manifestam suas reações diante da prática desenvolvida. Portanto, torna-se importante investigar os desafios encontrados, a formação recebida e o estado de humor desse profissional nessa função.

Por esse entendimento e reforçando a falta da fala dos professores iniciantes como coordenadores pedagógicos no início da carreira nas pesquisas realizadas, bem como nos relatos de experiências profissionais e emocionais que ocorreram durante a sua atuação na coordenação pedagógica, a problemática desta pesquisa se destina a dar voz aos professores iniciantes na condição de CP para compreender suas dúvidas sobre esse fazer e as angústias vivenciadas por eles nesse processo. Dessa forma, são levantadas as seguintes indagações: Como o coordenador pedagógico desenvolve seu trabalho sem possuir experiência? Quais competências o coordenador pedagógico deve possuir para desenvolver sua prática de formação com os docentes da unidade escolar em início de carreira? Como se sentem e como percorrem os caminhos na aquisição de saberes para exercer essa função? Como ficou seu estado emocional nesse período? As emoções repercutem de que maneira nesse professor? Quais sentimentos de bem-estar e mal-estar são vivenciados nesse enfrentamento? Em face a essas reflexões, elegemos como objeto de estudo as narrativas dos professores iniciantes na coordenação pedagógica.

Essas indagações talvez não sejam suficientes para compreender o que passaram e como enfrentaram a situação, para isso, certamente, ouvi-los em suas narrativas possibilitará responder ao problema central deste estudo e, dessa maneira, determinamos como questões norteadoras do problema da pesquisa.

Para desenvolver o trabalho, buscou-se ainda compreender como se constitui o professor iniciante que atua como coordenador pedagógico, quais são suas relações com a comunidade escolar e como são estabelecidas as diretrizes administrativas para o exercício de sua função dentro das escolas do município de Rondonópolis.

Assim, elencou-se como objetivo geral: analisar o trabalho e os desafios enfrentados pelos professores iniciantes que exercem a função de CP no município de Rondonópolis/MT, e como se constitui o professor coordenador a partir da sua formação e autoformação, das suas relações com a comunidade escolar e das diretrizes normativas da função.

E como objetivos específicos: 1- conhecer as diretrizes normativas para a função de coordenador pedagógico das escolas da Rede Estadual de Ensino de Rondonópolis (MT); 2 - registrar e explicar as atividades (tarefas) desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho; 3 - investigar os apoios

técnicos e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho; 4 - identificar a existência do bem-estar ou mal-estar decorrentes das ações desempenhadas na função de coordenador pedagógico enquanto iniciante.

Tendo em vista que o CP está posto como elemento indispensável no ambiente escolar e sua atuação favorece a prática docente, além de embasar as ações educativas na escola, Vasconcelos (2002), no entanto, adverte que sua importância na história da educação e sua prática pedagógica tem sido confundida com outros papéis escolares que não são, de fato, seus, comprometendo a eficácia de seu trabalho e, ainda, o seu desenvolvimento profissional.

Com o entendimento de que o tema em estudo é atual e relevante – visto que existem necessidades de se compreender mais sobre a sistematização do campo profissional do CP e a importância das suas narrativas sobre o processo de seu trabalho, bem como suas conquistas e as ressignificações da sua prática e tendo em vista que ainda são poucos os estudos desenvolvidos sobre essa temática, esta pesquisa visa contribuir para a produção de conhecimentos científicos e reflexões teóricas sobre o tema, proporcionando um olhar mais atento, que valorize a atuação desse professor quanto à sua formação, ao seu percurso profissional e à condução de sua prática pedagógica.

Para compor o referencial teórico da pesquisa, lancei mão dos estudos de autores como Lüdke e André (2004) a partir das narrativas autobiográficas: Nóvoa e Finger (2010); Galvão (2005) e Ribeiro e Vasconcelos (2020). Como aporte teórico foram utilizados os seguintes autores: Orsolon (2010); Almeida e Placco (2018); Vieira e Souza (2018); Groppo e Almeida (2015); Carvalho (2017); García (1999), Cavaco (1995), Tardif (2014); Hüberman (1992), entre outros. A fundamentação metodológica está baseada em Oliveira (2010); Clandinin e Connelly (2015); Ferrarotti (2010); Nôvoa (1995); Bardin (2011), entre outros autores.

Esta dissertação, além da introdução e das considerações finais, está estruturada em quatro capítulos, assim intitulados: Capítulo 1 “Estado do Conhecimento”; Capítulo 2 – “Professor iniciante como coordenador pedagógico: seu papel, suas funções e os desafios que enfrenta na escola”. Esse capítulo encontra-se subdividido em: 2.1 – “O professor iniciante: quem é e os desafios que enfrenta”; 2.2 – “O coordenador pedagógico: seu papel, suas funções e os desafios que enfrenta – uma breve introdução sobre o coordenador pedagógico”; 2.3 – O professor iniciante como coordenador pedagógico.

O Capítulo 3 é intitulado “Percorso metodológico da pesquisa” e subdivide-se em 3.1 – As leis e normativas para o exercício da função de coordenador pedagógico em MT. Por fim,

o Capítulo 4, sob o título “Professores iniciantes na função de coordenador pedagógico: sua atividade, seus desafios e seu bem-estar” subdivide-se em: 4.1 – “Perfil dos participantes da pesquisa”; 4.2 – “As atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho”; 4.2.1 – “As atividades dos coordenadores pedagógicos”; 4.2.2 – “As dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos” 4.3 – “Os apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho”; 4.4 – “Os fatores do bem-estar/mal-estar docente dos professores iniciantes como coordenadores pedagógicos.

O capítulo 1 traz o Estado do Conhecimento, uma vez que o processo da investigação do estado do conhecimento é uma parte da pesquisa que se consolidou no decorrer dos levantamentos dos dados no período de 2017 a 2022, ou seja, o recorte temporal ficou estabelecido levando-se em conta os trabalhos localizados nos últimos cinco anos de publicação. Os descritores utilizados foram: Coordenador Pedagógico, Coordenação Pedagógica e Professor Iniciante, e as buscas ocorreram nos bancos de dados do Portal da Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), do Portal Periódicos/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e da Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

As análises obtidas por meio do Estado do Conhecimento evidenciaram que as preocupações sobre os desafios e tensões que o CP sofre estão relacionadas à falta de formação específica para seu ingresso na função e à ausência de preparo emocional diante das adversidades enfrentadas, mesmo assim esses apontamentos não especificam ações efetivas que estabeleçam apoio ao professor iniciante.

No capítulo 2, ao enfocar o professor iniciante como coordenador pedagógico, discutindo o papel, as funções e os desafios que enfrenta na escola, bem como a rotina e como esse profissional desenvolve seu trabalho, evidenciou-se que o coordenador pedagógico sempre será um sujeito feito de superações na jornada que a docência impõe, principalmente se esse coordenador for professor iniciante. O professor, nessa condição, também enfrenta os desafios das adversidades, as suposições de saberes que julga ter e tenta superar a realidade de dificuldades. Nos subtópicos do capítulo II, já anunciados anteriormente, salienta-se que o professor que se transforma em CP sempre será um sujeito feito de superações na jornada que a docência impõe, principalmente se esse coordenador for professor iniciante.

No capítulo 3, ao tratar do Percurso Metodológico da Pesquisa, são expostas as opções metodológicas que nortearam o estudo, tais como o campo de pesquisa e os participantes. Serão

abordados, ainda, os aspectos importantes acerca da Análise de Conteúdo segundo Bardin, (2011). O trabalho se desenvolveu mediante a abordagem da metodologia qualitativa e o uso das narrativas autobiográficas e a captação dos dados ocorreu pela aplicação de entrevista semiestruturada, acreditando que, por meio das narrativas dos participantes, é possível responder aos questionamentos propostos nesta pesquisa, pois, à medida que os CPs registram suas histórias, tornam-se protagonistas de suas narrativas, possibilitando a compreensão do objeto de estudo.

A principal fonte de dados sobre quem eram os professores iniciantes se deu pelo levantamento de informações que foram coletadas anteriormente às entrevistas. Já o questionário da entrevista foi aplicado presencialmente, seguindo todo o protocolo de segurança sanitária exigido pela SEDUC/MT por se tratar do período de pandemia da COVID-19.

A fim de se obterem melhores resultados na investigação, houve necessidade de se adotarem outros elementos para a obtenção de informações, tais como a análise documental, a leitura dos Orientativos Pedagógicos da SEDUC/MT, da legislação vigente e das Instruções Normativas, além dos textos disponíveis nos sites da Secretaria e dos documentos norteadores dos aspectos legais acerca da atuação do CP. Outro objeto da análise documental diz respeito ao plano de ação da Rede Estadual de Ensino, com vistas a evidenciar o que preconizam acerca da formação específica para os CPs, seguindo o caminho metodológico proposto.

Participaram desta pesquisa sete coordenadores pedagógicos, graduados em variadas licenciaturas e pedagogia, em sua maioria com titulação de mestre e doutor em sua área de conhecimento e que atuam em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso na cidade de Rondonópolis. Os dados coletados foram organizados em categorias de análise, visando responder aos objetivos da pesquisa.

Com os resultados, estão descritos nas análises e reportam sobre possíveis constatações que os desafios enfrentados por esses profissionais podem estar na inexistência de atenção aos fato de serem professores iniciantes na docência. As descrições das situações vividas e relatos sobre as experiências rotineiras são expostas conforme os relatos foram acontecendo.

Ainda no capítulo 3, em suas subdivisões, também foram abordados tópicos que trazem considerações e significações sobre histórias de vida e narrativas baseadas nos estudos de Moura e Nacarato (2017), dentre outros autores que tratam das entrevistas narrativas, que são utilizadas em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, por permitirem romper com a rigidez das entrevistas estruturadas ou semiestruturadas. Apresenta ainda a compreensão das

legislações sobre o CP em Mato Grosso, os movimentos que levaram ao que hoje concebemos como coordenador pedagógico, as alterações na função e como eram considerados, como também as novas leis e normativas existentes no estado para o exercício dessa função.

O último tópico desse capítulo discorre sobre o profissional que está em início de carreira em face da execução do seu trabalho na coordenação pedagógica nas escolas da Rede Estadual de Educação.

O capítulo 4 versa sobre os trabalhos, seus desafios e seu bem-estar tratados pelas autoras Almeida e Placco (2010, 2015, 2021) e outros autores que desenvolvem pesquisas sobre coordenadores pedagógicos. Apresenta o perfil dos participantes da pesquisa, as análises das entrevistas e suas narrativas com as categorias das atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho, os apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho, os fatores do bem-estar/mal-estar docente dos professores iniciantes como coordenadores pedagógicos, contemplando aos objetivos desta pesquisa.

As demandas do cotidiano do coordenador pedagógico estão em patamares elevados de incumbências segundo os mesmos salientam no trabalho, e sua grande dificuldade fica evidente e a constatação inicia no estado do conhecimento revelados por outros professores em outras regiões do país. Esse percurso está repleto de experiências entre os pesquisadores do assunto e relatos dos coordenadores pedagógicos, isso pode se verificar nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 1 – O ESTADO DO CONHECIMENTO: UM ESTUDO QUE IMPULSIONOU A PESQUISA

Meu epitáfio

*Não morre aquele
que deixou na terra
a melodia de seu cântico
na música de seus versos.
Cora coralina (2017, p.166)*

Todo conhecimento reproduz um pouco daquele que o produziu. A permanência desses saberes, constituídos pelos estudiosos que o produzem, deixam o sentimento de quero saber mais, como atestam os versos de Cora Coralina que, parafraseados, deixam transparecer que não morre quem deixou algo de sua essência. Mas, como fazer para conhecer algo que ainda não foi descrito? Ponderar sobre produções que assegurem uma escrita que considere a pesquisa como fonte de saber foi o propulsor deste capítulo.

Ao refletir sobre estado do conhecimento, entendemos que ele é semelhante a um inventário da produções acadêmicas já produzidas sobre o tema. Nesse sentido, foi necessário investir por caminhos de levantamentos de dados, verificando informações sobre temas e elaboração de pesquisas, favorecendo construções de saberes para avançar na pesquisa e, corroborando esse pensamento, Romanowski e Ens (2006, p. 43) atestam que:

[...] levantamento é uma revisão do conhecimento produzido sobre o tema e um passo indispensável para desencadear um processo de análise qualitativa dos estudos produzidos nas diferentes áreas do conhecimento. Este tipo de estudo caracteriza-se por ser descritivo e analítico [...].

O levantamento dos acervos pesquisados no estado do conhecimento requereu cuidados, que foram indispensáveis para que os objetivos fossem alcançados, auxiliando em modelos de estrutura e campos teóricos de pesquisa, convergindo com nosso propósito de pesquisa.

Para Morosini e Fernandes (2014, p. 155):

Estado de Conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Analizar e compreender o processo do estado do conhecimento demanda atenção e leitura profícua, pois as dimensões sobre determinado tema, em diferentes espaços de tempo e determinada área, fazem referência às sínteses e às condições de produções que foram produzidas e passam a ser referencial aos trabalhos posteriores, como neste caso. Contudo, é

importante salientar que, nas pesquisas levantadas, nosso objeto de estudo possui poucas produções a respeito.

Para organização da pesquisa que se iniciou no mês de março de 2022, terminando em abril do mesmo ano, e as análises concluídas em julho também do mesmo ano, foi necessário delimitar nossos descritores, que ficaram assim definidos: Coordenação Pedagógica, Coordenador Pedagógico e Professor Iniciante.

Iniciamos as buscas com a temática “O professor iniciante como coordenador pedagógico”, mas não foram encontrados trabalhos com essa titulação. Assim, realizamos os desmembramento desse descritor e uso de aspas. Para situar a pesquisa em um contexto de produções acadêmicas produzidas no Brasil, fizemos uso do recorte temporal nos trabalhos entre dissertações, teses, artigos e dossiês produzidos no período dos últimos cinco anos de publicação, isto é, de 2017 a 2021.

As buscas e pesquisas se deram nos bancos de dados das plataformas do Portal da Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Portal Periódicos/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CTD/CAPES) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO). Foram necessárias várias aplicações de refinamentos, bem como utilizar os resultados expandidos ofertados pelas plataformas de pesquisa para encontrar trabalhos relevantes ao nosso propósito.

Adentrar em campos qualitativos e aportes teóricos semelhantes para encontrar trabalhos que atendessem ao nosso objetivo foi a alternativa primordial, pois a temática coordenadores pedagógicos possui um grande número de publicações, contudo ainda não encontramos na maioria dos trabalhos o professor iniciante na coordenação pedagógica como objeto de pesquisa e como seus objetivos, conjuntamente.

Nesse trabalho de busca, encontramos um número considerável estudos, contudo, após os delineamentos necessários e a leituras deles, selecionamos trinta pesquisas reunidas nas plataformas, as quais elegemos por possuírem maior semelhança com o nosso trabalho de pesquisa. Ao realizar as descobertas sobre a temática da pesquisa e sobre os estudos da pedagogia crítica e pós-crítica desses trabalhos, adentramos nos campos das pesquisas.

Iniciamos no Banco de Dados da Biblioteca da UCDB e, ao digitar Coordenador Pedagógico, apareceram 20 trabalhos relacionados aos anos de 2017 a 2021, dentre os quais selecionamos dois trabalhos: uma dissertação publicada no ano de 2020 e uma tese no ano de 2021. Com esse descritor ainda, nos anos de 2017/2018/2019, ao serem pesquisados separados por cada ano, não houve sucessos na busca.

Foram utilizados vários recursos dentro das buscas refinadas tais como: tipo de obra, ordenação, classificação, assunto, título, ano de publicação para encontrar outros trabalhos, contudo não houve sucesso.

A dissertação “Experiência com a Ação Saberes Indígenas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel”, publicada no ano de 2020, por Jabez Gabriel, aborda basicamente as entrevistas que ocorreram com a participação dos coordenadores da escola pesquisada. Assim, esse trabalho apresentou narrativas da trajetória desses profissionais, permitindo nos referenciar nos aportes sobre esse viés, contudo não se referiu diretamente à função do CP, no entanto destacamos a sua relevância pelo uso das narrativas.

A tese “Formação e Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no Município de Ji-Paraná- RO”, de Ednéia Maria Azevedo Machado, do ano de 2021, que tem por objetivo analisar como ocorre a formação continuada do coordenador pedagógico e sua atuação na Educação Infantil. Esse estudo teve como metodologia a abordagem qualitativa, entrevista semiestruturada, análise documental e questionário. A produção de dados ocorreram em dois momentos: aplicação de um questionário para as coordenadoras e realização das entrevistas com os mesmos sujeitos.

Os resultados evidenciaram que a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento profissional, o que está relacionado a esta pesquisa sobre a função do CP, permitindo atrelar saberes teóricos com saberes da experiência.

No período de buscas, pesquisamos dentro do recinto da própria biblioteca, a fim de obter auxílio do tutor da biblioteca da UCDB para esclarecer sobre dúvidas a respeito dos trabalhos. Foi um processo esclarecedor, mas não encontramos trabalhos nessa temática.

No que diz respeito ao descritor Coordenação Pedagógica, foram encontradas duas dissertações e uma tese, entretanto, com a verificação e leitura do corpo das dissertações, chegamos à conclusão de que não atenderia a nosso objetivo de pesquisa. A tese encontrada foi a mesma descrita quando selecionamos o descritor Coordenador Pedagógico, ou seja, o trabalho intitulado “Formação e Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no Município de Ji-Paraná- RO”, de Ednéia Maria Azevedo Machado.

Encontramos ainda na biblioteca a dissertação publicada no ano de 2020 intitulada “Planejamento Colaborativo na EJA – Uma Experiência Baseada no Diálogo entre Coordenação Professores e Tecnologias”, de Giovana Barreto Nogueira Escavassa. O objetivo da pesquisa é analisar o processo desenvolvido na prática do planejamento colaborativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola do município de Campo Grande/MS.

A pesquisa baseou-se na percepção dos docentes sobre sua prática pedagógica e no diálogo permanente com a coordenação, identificando o uso das tecnologias a favor do processo de elaboração e aplicação do planejamento nessa instituição. Trata-se de uma pesquisa qualitativa utilizando a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dados. Esse trabalho nos proporcionou verificar as contribuições acerca da pesquisa qualitativa e da entrevista narrativa, mas ainda não abordou dados específicos sobre a coordenação pedagógica.

Sobre o descritor Professor Iniciante, adotamos diferentes estratégias de refinamento dos dados e obtivemos nos bancos de dados da biblioteca da UCDB somente uma tese produzida no ano de 2020, com o título: “Do Estágio à Docência: Bem-Estar e Mal-Estar Docente na Travessia de Uma Professora Iniciante”, de Eliane Terezinha Túlio Ferronatto. Convém salientarmos que esse trabalho só pode ser encontrado no banco de dados no ano de 2021.

O objetivo da referida pesquisa foi analisar como os professores iniciantes, formados em Pedagogia, atribuem as vivências e as experiências do estágio supervisionado para a construção do seu bem-estar/mal-estar docente. Com abordagem qualitativa, o estudo teve como instrumentos para coleta de dados a análise dos relatórios, com entrevistas narrativas. Os resultados indicaram que o professor iniciante necessita de auxílios múltiplos para enfrentar toda a diversidade da profissão. Esses auxílios devem vir de vários campos: dos gestores da instituição escolar, dos professores mais experientes e do curso de formação inicial.

No Portal Periódicos/Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC), encontramos 26.347 trabalhos com o descritor Coordenador Pedagógico. Após a aplicação de alguns filtros que a própria plataforma oferece para refinamento da pesquisa e leituras, verificamos que muitos não estavam lançados na plataforma como anunciado, ficando reduzido o número para acesso, perfazendo, assim, três trabalhos relevantes em relação ao nosso objetivo nesta pesquisa.

Foram publicados dois artigos no ano de 2018: um sob o título “As Condições de Trabalho das Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil”, de Eliane Guimarães de Oliveira; outro denominado “O Papel do Coordenador Pedagógico nas Escolas Públicas Paulistanas: Entre as Questões Pedagógicas e o Gerencialismo no ano de 2017”, de Isabel Melero Bello e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna. O outro trabalho encontrado foi uma tese do ano de 2020 com o título “O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e a Política de Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos: Que Coordenação Pedagógica?”, de Maria Cristina Moraes de Carvalho. Todos os três trabalhos tiveram como objetivo investigar o percurso do coordenador para se constituir na profissão e os mecanismos ofertados

para isso. As semelhanças percebidas no corpo do trabalho dizem respeito à sua formação e desenvolvimento profissional, com abordagem qualitativa, roteiro de questões para entrevistas semiestruturadas e embasamento teórico com autores da linha de formação de professores. Nos resultados, os autores apresentaram dados que demonstram que, apesar do forte apelo à importância da formação de professores, não houve incentivo oficial para a formação continuada específica para os coordenadores pedagógicos.

Sobre o descritor “Coordenação Pedagógica” encontramos um artigo de 2020 intitulado “Conversas de Corredores: Coordenação Pedagógica, Narrativas, Experiência e Formação Continuada de Professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de Marcela Lopes de Santana e Harryson Júnio Lessa Gonçalves. O objetivo do estudo foi investigar como os coordenadores pedagógicos discutem a formação continuada voltada para o ensino de Matemática no ensino fundamental. A metodologia consiste em ir das narrativas de coordenadores a um conversar orientado ao pensamento. Neste trabalho consideramos somente autores que tratam das narrativas.

Com o descritor “Professor Iniciante” no banco de dados da CAPES, foram encontrados 51.509 trabalhos com a busca simples. Ao processar os filtros de resultados expandidos da plataforma, buscas refinadas da própria plataforma tais como: tipo de obra, ordenação, classificação, assunto, título, ano de publicação na junção dos refinamentos, das novas leituras e da aplicação de nossos recortes, o número reduziu para nove trabalhos, confirmado, a princípio, a dificuldade em encontrar resultados com professor iniciante na função de CP.

Temos assim três dissertações que se assemelham: uma do ano de 2019, intitulada “Caminhos da Prática Docente Alfabetizadora: Diálogos/Interações entre Alfabetizadoras Iniciantes e Experientes”, de Rosanne Pereira de Sousa Correia; outra, do ano de 2018, sob o título “O Professor Iniciante, Egresso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o Seu Fazer Profissional na Escola”, de Jucyelle da Silva Sousa; e a terceira, do ano de 2019, com o título “Professoras Iniciantes: Relação entre a Formação Inicial e a Prática do Planejamento Curricular”, de Érika D’Ávila de Sá Rocha. Nesse conjunto de trabalhos, observamos, em seus objetivos, constituições similares a fim de analisar professores iniciantes e professores experientes em suas vivências docentes.

Foram pesquisas que fizeram o uso da narrativa, da abordagem autobiográfica como método e de natureza qualitativa. Os participantes da pesquisa foram professores iniciantes na condição de coordenadores pedagógicos. Para a coleta de dados, utilizaram entrevistas

semiestruturadas. Os dados foram organizados, categorizados e analisados com base na análise de conteúdo proposto por Bardin.

Os resultados evidenciaram que os professores atribuem relevância aos momentos de diálogos e interações que se efetivam dentro das escolas, em que o compartilhamento das práticas docentes vivenciadas no percurso profissional se constitui como espaço centrado de aprendizagens significativas para suas práticas docentes alfabetizadoras. E ainda: que os programas voltados para a prática pedagógica permitem uma reelaboração da formação inicial de docentes, articulando teoria e prática.

O quarto e quinto trabalho foram uma dissertação do ano 2019 com o título “O Trabalho do Coordenador Pedagógico (professor-pedagogo) no Período de Iniciação: Dilemas e Dificuldades no Ensino Público Estadual de Ponta Grossa”, de Helena Gutoch Barbosa e uma tese, de 2018, sob o título “Professores Iniciantes e Ingressantes: Dificuldades e Descobertas na Inserção na Carreira Docente no Município de Goiânia”, de Rodrigo Fideles Mohn. Ambos os trabalhos apresentam particularidades que permeiam o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos.

Esses trabalhos abordam também o problema com características semelhantes, buscando compreender quais seriam as dificuldades e as descobertas que marcam o trabalho docente dos Professores Iniciantes e dos Professores Ingressantes nas instituições de Educação Básica, como também quais são as particularidades que percorrem o exercício da coordenação pedagógica em seus primeiros cinco anos. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e de um caderno de registros livres e foram analisados por meio da análise de conteúdo, a partir de uma pesquisa quantitativa e de outra qualitativa com revisão bibliográfica.

Os dois trabalhos informam que praticamente não se encontram literaturas a respeito da coordenação pedagógica no período de iniciação e apresentam a importância de serem ofertados periodicamente processos de formação continuada específicos para os coordenadores pedagógicos com o objetivo de viabilizar movimentos reflexivos que possam colaborar com uma maior compreensão do coordenador acerca de seu papel na escola e de suas atribuições.

Na tese de Deusodete Rita da Silva Aimi, do ano de 2019, com o título “Desenvolvimento Profissional de Professores Iniciantes: Narrativas de Experiências no Contexto da Escola Pública”, o objetivo principal é compreender, por meio das narrativas, como os professores iniciantes vão produzindo sentidos, se apropriando e compartilhando significados sobre as experiências da docência. Foi utilizada a metodologia de pesquisa narrativa proposta por Connelly e Clandinin (2015), com o uso de entrevista narrativa, elaboração de memorial construído no curso de graduação, conversas informais, textos e áudios

produzidos e enviados a partir da plataforma *WhatsApp* e outros textos produzidos pelos professores, como blogs.

As análises destacaram um contínuo e desafiador processo complexo de tornar-se professor no contexto da escola pública, dialogando com as questões formativas ainda recentes, vivenciadas na transição entre deixar de ser alunos no curso de Licenciatura em Pedagogia para se tornarem professores.

Outra dissertação, publicada no ano de 2020 e intitulada “Professores Iniciantes no Exercício da Coordenação Pedagógica em Mato Grosso: Por Entre Nós e Laços”, de Andreia Cristiane de Oliveira, tem como objetivo investigar o professor iniciante na função de coordenador pedagógico que atua na Educação Básica das redes municipal e estadual de Rondonópolis/MT. Participaram da pesquisa cinco coordenadores pedagógicos que se encontram na condição de professores iniciantes e, como metodologia a autora optou pela abordagem qualitativa, a análise documental, as entrevistas narrativas e a observação dos momentos formativos. Evidenciou-se que o maior desafio enfrentado pelos professores iniciantes que atuam na coordenação pedagógica consiste na operacionalização das demandas institucionais oriundas das redes de ensino às quais estão vinculadas, na burocratização que envolve a sua função, bem como na organização da coletividade fundada nos aspectos relacionais.

Esse trabalho muito se assemelha a esta pesquisa, no entanto os participantes, os procedimentos e os instrumentos das coletas de dados são diferenciados, uma vez que as indagações e o foco dessa pesquisa estão centrados na formação continuada e o nosso trabalho nas narrativas experenciais do professor iniciante na CP. Assim, o ponto convergente está nos autores que preferencialmente nos ancoram, ou seja, Almeida e Placco.

Como nono e último resultado da busca temos a dissertação “A Atuação do Coordenador Pedagógico com o Professor Iniciante/Ingressante do ano de 2017”, de Leonardo Bezerra do Carmo. A pesquisa focaliza as categorias da atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante numa perspectiva do trabalho docente, com o objetivo de compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o CP e o professor iniciante/ingressante. O autor utilizou o questionário como instrumento de coleta de dados qualitativos e quantitativos, sendo possível a elaboração de questões fechadas e abertas.

Em suas considerações ele aponta que o trabalho do CP merece aprofundamento no campo científico para melhor compreender a sua atuação desse profissional, como também sua formação continuada e o desenvolvimento na sua profissionalidade, bem como seu bem-estar

de maneira geral. Porém a pesquisa não realiza a investigação acerca do professor iniciante na coordenação pedagógica.

Na plataforma da SciELO, localizamos seis trabalhos sobre Professor Iniciante. O primeiro diz respeito ao artigo “Socialização, Profissionalização e Trabalho de Professores Iniciantes”, de 2019”, dos autores Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta e José Cerchi Fusari. O segundo, de 2017, refere-se ao artigo “Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante”, de Itale Luciane Cericato.

Esses dois estudos discutem os primeiros anos profissionais de professores da rede pública paulista. O primeiro estudo objetivou compreender o como ocorre a socialização, percurso adotado para profissionalização dos professores e a prática pedagógica dos professores iniciantes e o segundo sobre o trabalho com os sentidos e significados atribuídos pela participante da pesquisa ao seu trabalho e a sua profissão destacando os significados atribuídos pelo professor iniciante aos meandros que perpassam o trabalho desse professor.

Nesses trabalhos foram entrevistados professores iniciantes, de distintas áreas de conhecimento que estavam atuando em escolas públicas nos primeiros cinco anos após a formatura. Os dados qualitativos, obtidos nas entrevistas semiestruturadas, foram analisados na confluência com a literatura sobre o tema e à luz da concepção crítico-dialética, o que permitiu evidenciar a complexidade e as contradições dos processos de socialização e profissionalização, bem como as competências do trabalho docente pelo professor iniciante.

O dossiê de 2021, “Memoriais e Narrativas na Formação de Educadores da Saúde: Escritas de Si, Acompanhamento e Mediação Biográfica”, de autoria de Alessandra Martins dos Reis e Elizeu Clementino de Souza, insere-se na área da educação e da saúde e busca discutir questões sobre narrativas e escritas de si em memoriais de formação inscritos nas experiências de educadores da saúde. As narrativas desses educadores configuram-se como dispositivo que favorece a compreensão de aprendizagens, fator que se identificou com autores de nosso repertório teórico.

O quarto artigo tem como título “Professores Iniciantes: Egressos de Programas de Iniciação à Docência” e foi publicado em 2018, por Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. A pesquisa objetivou analisar o processo de inserção profissional de professores iniciantes, egressos de três programas de iniciação à docência: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica da Universidade Federal de São Paulo/Guarulhos. A metodologia envolveu a realização de uma *survey* aplicada a 18 instituições de ensino superior de quatro regiões do país. Os resultados indicaram que 67% dos egressos estavam atuando na educação, muitos em escolas públicas. A maioria declarou receber

apoio e reconhecimento dos colegas, gestores e pais de alunos e afirmou obter respostas positivas dos alunos. Essa indicação demonstra que o apoio dos membros da escola ao professor iniciante a docência é fundamental para seu desempenho em suas atividades.

Já o quinto artigo, do ano de 2021, denomina-se “Narrativas Compartilhadas na Formação da Professora Iniciante”, de Vanessa França Simas. O objetivo do artigo é revelar como ocorreu o processo de interlocução entre uma professora iniciante e um grupo de profissionais da educação, através de narrativas que a primeira escrevia sobre a própria prática pedagógica e enviava a esse grupo. Revelou-se que os movimentos de narrar e de compartilhar esses escritos potencializaram excedentes de visão de si, das relações e dos acontecimentos. Os atos de narrar a própria prática e compartilhar essas narrativas se mostraram potentes no processo formativo de professoras iniciantes na carreira docente.

O sexto e último artigo, “Professores Iniciantes: Análise da Produção Científica Referente a Programas de Mentoria (2005-2014)”, do ano de 2017, de autoria de Viviani Dias Cardoso, Joni Luiz Trichês dos Santos, Gildo Volpato e Victor Julierme Santos da Conceição, objetiva compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria. Trata de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa. Conclui que o debate acerca dos programas de mentoria para professores iniciantes é recente, no entanto sua relevância abarca a preocupação de abrir espaços que auxiliem na construção dos saberes e fazeres da profissão, visando minimizar os impactos gerados no início da carreira docente.

Na pesquisa sobre Coordenador Pedagógico na base de dados da SciELO, após as delimitações, encontramos três trabalhos. Ao fazermos as análises, verificamos que esses trabalhos já foram selecionados e descritos na Plataforma da CAPES com o mesmo descritor.

Em relação à pesquisa utilizando o descritor Coordenação Pedagógica, ainda na mesma base de dados, encontramos dois artigos. O primeiro, publicado em 2017 com o título “Coordenação Pedagógica e Seus Elementos Fundamentais”, de Sonaly Carvalho de Miranda da Silva e o outro, de 2017, intitulado “A Coordenação Pedagógica, a Formação Continuada e a Diversidade Étnico-racial: Um Desafio”, dos autores Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias. O primeiro trabalho trata de compreender quais são os elementos fundamentais presentes na coordenação pedagógica da escola que contribuem para que os sujeitos nela envolvidos possam adquirir saberes e discutir os desafios colocados ao trabalho do coordenador pedagógico como responsável pela formação continuada nas instituições escolares.

Com os pressupostos teórico-metodológicos a epistemologia qualitativa de González Rey e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, a autora trabalhou com duas escolas públicas de ensino fundamental, uma que oferece os anos iniciais e outra os anos finais. Pretendeu

contribuir com conhecimentos que possibilitem proporcionar uma visão de coordenação pedagógica, como ferramenta de enriquecimento educacional, de formação continuada do professor e de construção de um projeto Político-Pedagógico, todos necessários para a concretização de uma educação de qualidade social.

O outro artigo almejou discutir os desafios colocados ao trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como responsável pela formação continuada nas instituições escolares e a necessária inclusão nessas atividades da educação para as relações étnico-raciais. Concluindo que, se não for acompanhada de apoio institucional, a carga de responsabilidade atribuída à formação realizada no lócus da escola pelo(a) coordenador(a) dificilmente levará a uma educação que promova a igualdade racial tal qual prevista nas normativas.

Ressaltamos que as temáticas que foram selecionadas para apreciação são referentes ao nosso objetivo, mas não ao número total dos trabalhos encontrados, uma vez que alguns trabalhos foram localizados duas vezes ou mais vezes nas plataformas pesquisadas. Convém salientar também que percebemos que, quando os descritores foram utilizados separadamente, obtivemos ausência de resultados.

O resultado das buscas apresentou as dificuldades enfrentadas pelo CP no momento em que ele está se constituindo e se apropriando dos saberes da profissão e da função que irá desempenhar. Ficou evidenciado na maioria das pesquisas que o professor enfrenta empecilhos em relação ao seu próprio reconhecimento profissional, refletidos na ausência ou na escassez de políticas públicas voltadas ao professor iniciante, sua formação continuada e sua autoformação. Além disso, ficou evidente também que essas políticas públicas também são poucas em relação à formação do CP.

Na maioria dos trabalhos, evidenciou-se que as produções se pautaram nos delineamentos históricos da constituição do CP, mas não se verificou que instâncias regulamentadoras oportunizem o CP como um profissional que necessita de tempo e respaldo para aprofundar seus conhecimentos na realização de sua função.

Verificamos ainda que o reconhecimento por sua contribuição na função de formador, restringe-se a repassar informação e orientações, das quais muitas vezes o próprio CP ainda não se apropriou o que pode ser também atribuído ao volume de tarefas que o CP recebe.

Observamos dentre esses pontos relevantes que um fator desencadeante desse acúmulo de tarefas está interligado à falta de subsídios, de investimentos e de estruturação de um reconhecimento na legislação, bem como de um currículo que atenda esses profissionais nas suas necessidades, fato que restringe a formação da identidade profissional dos coordenadores pedagógicos, resultando em sua insatisfação profissional e salarial.

As análises evidenciaram que as preocupações sobre os enfrentamentos que o CP sofre são apontadas nas pesquisas, no entanto esses apontamentos não especificam ações efetivas que estabeleçam apoio ao professor iniciante. Portanto, este trabalho pode favorecer a obtenção de relevância para a continuidade de pesquisas que favoreçam essas ações.

Outros fatores evidentes foram a presença dos autores que se repetiam nos trabalhos e que tratam da categorização desse profissional e sua formação. E, as análises se coadunaram com o nosso pensamento, de que deve haver uma preocupação por parte das propostas das políticas de formação com ofertas de subsídios aos CPs para desempenho de suas funções e sua prática, especialmente com o professor em início de carreira.

Prosseguindo com nossa pesquisa, apresentamos no segundo capítulo o professor iniciante e seu percurso na aquisição dos conhecimentos específicos e atribuições na função.

CAPÍTULO 2 - O PROFESSOR INICIANTE COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO: SEU PAPEL, SUAS FUNÇÕES E OS DESAFIOS QUE ENFRENTA NA ESCOLA

*Andei pelos caminhos da Vida.
Caminhei pelas ruas do destino
procurando meu signo.
Bati na porta da Fortuna,
mandou dizer que não estava.
Bati na porta da Fama,
falou que não podia atender.
Procurei a casa da Felicidade,
a vizinha da frente me informou
que ela tinha se mudado
sem deixar novo endereço.
Procurei a morada da Fortaleza.
Ela me fez entrar: deu-me veste nova, perfumou-me os
cabelos,
fez-me beber de seu vinho.
Acertei o meu caminho.
(Cora Coralina, 2017, p.158).*

O percurso percorrido pelo professor iniciante como Coordenador Pedagógico se assemelha a esse poema de Cora Coralina; isso para soar um pouco menos turbulento. Diante de tantas indagações e incertezas, quando esse professor adentra o espaço em que vai desenvolver suas atividades, ele inicialmente tenta achar suporte para as respostas de suas indagações entre os autores com que teve contato enquanto estava na graduação, porém, percebendo que isso não é suficiente, busca amparo na figura que possui maior experiência no espaço em que agora ele se encontra: o professor que está há mais tempo na escola.

Nesse sentido, esse professor passa a se sentir fortalecido nesse amparo e “os vizinhos” assumem agora o lugar de seus teóricos e o “perfume” se resume nas práticas já desenvolvidas, ressaltando os valores das vivências conquistadas. Mesmo ocorrendo essas trocas nas relações estabelecidos com os novos colegas, cabe ao professor inexperiente continuar suas leituras e a busca por apoio nos pesquisadores da educação voltados para a coordenação pedagógica.

Para aprofundar as reflexões acerca das características do professor iniciante atuando como coordenador pedagógico, faz-se necessário um olhar atento sobre os primeiros anos de seu exercício profissional, os quais são caracterizados por Hüberman (1995, p. 39) “[...] como um aspecto da sobrevivência e descoberta”, pois, segundo ele, “[...] são marcados pelo choque do real, a confrontação, com a complexidade da situação profissional, o tatear constante e a preocupação consigo próprio, (estou-me a aguentar?) a distância entre os ideais e a realidade”.

A ambientação e apropriação da cultura dentro da escola requer muito mais atenção, pois o desafio dessa realidade está a sua frente e seus conhecimentos ainda estão se firmando, sendo essa situação e esse período conflitantes para esse professor.

Segundo o autor, alguns fatores mobilizam o professor, tais como:

[...] ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa, por se sentir colega num determinado corpo profissional. Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é só o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro (HÜBERMAN, 1995, p. 39).

Compreendemos, portanto, que o aspecto de descoberta serve como suporte para os momentos em que o professor se sente como se estivesse sobrevivendo ao início da profissão, promovendo certo entusiasmo pelo novo. A sensação de sobrevivência está relacionada às confrontações e às inquietações que o professor experimenta ao entrar em sala de aula, as quais estão relacionadas às preocupações inerentes das atribuições da profissão, bem como dos desafios ao realizar as tarefas propostas.

García (1999) questiona a percepção que acredita numa postura passiva, em que ao professor cabe apenas apropriar, integrar e flexibilizar a cultura presente na escola. O autor percebe que as vivências do professor iniciante em relação à cultura escolar estabelecida não são livres de desconfortos e confrontos. Ao adentrar a escola, o professor já possui um conjunto de valores, que correspondem à soma de seu processo de formação docente inicial e enquanto indivíduo. Partindo disso, o autor destaca que o processo de socialização é um período de adaptação, tanto da instituição quanto do professor. As concessões feitas na escola e pelo professor se expressam em posicionamentos maleáveis, que ora se adaptam, ora se colidem.

Partindo desses pressupostos, é possível considerar, então, que o próprio processo de socialização se constitui como espaço de formação profissional docente. Conforme García (1999), dependendo da perspectiva analisada, a socialização consiste num projeto de vida profissional do professor, pois nessa visão a profissão consiste numa formação em *continuum*.

Ainda segundo García (1999, p. 115), “[...] os professores podem experenciar o processo de socialização da profissão de várias formas, estas variam desde uma propositura de aceitação frente às demandas colocadas pela instituição” ou até com atitudes de resistência e confrontamento.

As inquietações e os desafios são companheiros desse professor nesse percurso, e a ampliação do seu autoconhecimento e dos conhecimentos adquiridos com o experiente e com os pares, bem como os saberes da autoformação e da formação em continuidade são

fundamentais nesse processo. Os momentos de enfrentamentos e desafios na escola são nosso próximo assunto.

2.1 O PROFESSOR INICIANTE: QUEM É E OS DESAFIOS QUE ENFRENTA

Ao adentrar na esfera do trabalho do professor iniciante exercendo a função de coordenador pedagógico, levando em conta como ele percorre caminhos e desafios que a docência ainda não se apresentou, falamos de um sujeito que está em processo de formação e autoformação, ou seja, de construção profissional constituindo seu eu e a sua profissionalidade num processo jamais ocioso.

O professor iniciante percorre todas as informações gravadas na memória para acessar alguma lembrança dessa experiência e prosseguir sem muito percalço, contudo, conforme Sousa (2018):

[...] a superação se apresenta conforme os estudos das formações, práticas e vivências já elaboradas dos pares, que de alguma maneira no momento vivido, superou a dificuldade apresentada, e este sujeito absorve esse conhecimento e desempenha sua função mesmo que este saber aconteça de maneira não delineada. (SOUSA, 2018, p. 57).

A busca pela superação das dificuldades enfrentadas pelo iniciante consiste no apoio e nas referências de outros professores, especialmente naqueles que já atuaram na coordenação pedagógica, promovendo a constituição de uma identidade que se constroi com base nas experiências de outros.

Sousa (2018) ainda aponta pesquisadores como García (1999), Cavaco (1995) e Tardif (2014) os quais consideram o início da carreira como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e identidade profissional.

Consideramos que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho, pois, conforme Lima (2007, p.148), [...] é no período da inserção profissional na docência que os professores iniciantes enfrentarão a realidade cotidiana de uma atividade de trabalho na qualidade de docentes qualificados.

O coordenador pedagógico sempre será um sujeito feito de superações na jornada que a docência impõe, principalmente se este coordenador for professor iniciante. Atualmente, “[...]

o papel do Coordenador vem sendo modificado e sua atuação está voltada para a articulação das atividades pedagógicas, exercendo um trabalho em parceria, entre outras atribuições” (ALMEIDA; PLACCO, 2001, p.21).

O professor nessa condição também enfrenta os desafios das adversidades, as suposições de saberes que julga ter e tenta superar a realidade de dificuldades. Sua pouca vivência na função de CP o torna vulnerável, e as investidas dos sentimentos de insegurança, instabilidade de humor, entre outras sensações em virtude da pouca experiência atrelada a fatores externos que são adversos a sua vontade, poderão fazer com que esse profissional encare situações conflitantes e sensações de incapacidade, podendo resultar em instabilidades psicoemocionais, insegurança nas decisões e inúmeras situações, as quais o levariam talvez à desistência da função. No entanto, essas fragilidades, mesmo que momentâneas, o impulsionam à busca de apoio nos experientes.

Larrosa (2016, p. 30) explica que “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos e, no caso do professor que está em início de carreira no magistério e enfrenta a função de coordenação pedagógica, todo o caminho percorrido para essa constituição possui dificuldades e acertos também.

Papi e Martins (2010, p. 44) ajudam a compreender o percurso inicial da docência ao esclarecerem que:

[...] é no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Por outro lado também existem situações que o indivíduo posto em situação crítica, se reforça de energias e adota atitudes de superação, o novo instiga, passando a encarar as dificuldades com maior naturalidade e consequentemente menor insatisfação. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Em razão dos momentos menos conflitantes, consideramos também aqueles em que o professor iniciante se refaz em sua subjetividade emocional com atividades em que possa estar menos apreensivo de suas tarefas diárias.

Para Csikszentmihalyi (1992, p. 82, *apud* REBOLO, 2012, p. 4), as atividades que oferecem satisfação são “[...] as que foram criadas com este propósito. Jogos, esportes e formas artísticas e literárias foram desenvolvidos durante séculos com o propósito expresso de enriquecer a vida com experiências de satisfação”.

Embora a questão de falta de tempo possa fazer parte das condições diárias, as situações de escape também estão dispostas para aqueles que, de uma forma ou outra, conseguem buscar um fôlego para continuar no cumprimento das suas funções e alcançar um bem-estar mesmo com as adversidades cotidianas.

Rebolo (2012, p. 23-60) defende a ideia de que:

O bem-estar docente entendido como a vivência, com maior frequência e intensidade, de experiências positivas, é um processo dinâmico construído na intersecção de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva, que compõem a relação do professor com o trabalho e com a organização escolar. A dimensão objetiva corresponde às características do trabalho em si e às condições oferecidas para a sua realização e a subjetiva está relacionada às características pessoais do professor e diz respeito tanto às competências e habilidades que possui quanto às suas necessidades, desejos, valores, crenças, formação e projeto de vida.

Dessa forma, delimitar as situações, as sensações, os sentimentos e a realização das atribuições não são opções que podem ser escolhidas, mas trata-se de momentos que são vivenciados e essas duas dimensões estão interligadas e colocadas para experienciação dos professores, muito embora as complexidades enfrentadas pelo iniciante sejam potencializadas pelo modo como a escola se organiza e pelo currículo que ela estabelece. Essa questão também está intrínseca nas conjunturas de vida desse professor.

Souza (2018, p. 56), esclarece que existem diferentes formas de estruturar o ciclo de vida profissional dos docentes e uma delas seria o da “carreira” numa perspectiva clássica, que pode ser delimitada em uma série de “sequências”, sendo consideradas como “de exploração”, em que são feitas escolhas temporárias, e “de estabilização”, na qual há comprometimento e as pessoas focam sua atenção nas especificidades do trabalho.

Numa tentativa de chegar à definição de conceito de professor iniciante, Mohn (2018, p. 70) utiliza vários autores como (HÜBERMAN, 1995), (IMBERNÓN, 1998), (PAPI; MARTINS, 2009), (MARCELO GARCÍA, 1999; 2006) que dizem:

O professor que se encontra no período inicial de exercício da docência, podendo esse período corresponder aos três primeiros anos de atuação profissional, ou aos cinco primeiros anos. O professor vivencia de forma diferenciada a aprendizagem da profissão, processo esse que se dá mediante as contradições presentes na realidade educacional e escola. Nessa etapa que se caracteriza pela entrada na carreira, ele faz a passagem de estudante a professor e passa a experimentar como fato real os primeiros contatos com o que existe efetivamente na escola. No início da carreira, ou do percurso do professor em uma organização, dois aspectos que podem coexistir, ou existir separadamente, como marcantes e característicos dessa etapa: sobrevivência e descoberta. O primeiro aspecto, segundo o autor, decorre da insegurança gerada pela distância entre o que foi idealizado e a realidade da escola e da sala de aula, especialmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem, às relações interpessoais e à fragmentação do trabalho. (MOHN, 2018, p. 70).

Para períodos iniciais, Nóvoa e Hüberman (2000) consideram as sequências que denominam “de exploração” e “de estabilização”, que correspondem à experiência de exploração da situação, que consiste em uma opção provisória, investigando os contornos da profissão e experenciando um ou mais papéis. “Caso essa experiência seja positiva, caracteriza por fase de estabilização, e centra sua atenção nas variadas características do trabalho, sempre na procura de aquisição de condições de desempenho e responsabilidades com maior comprometimento e estabilização”. (NÓVOA; HÜBERMAN (2000, p. 102).

Souza (2018) afirma que “[...] existem várias formas de classificar a entrada da vida do professor no magistério, na função de gestão”. Para Hüberman (1992), essa fase se classifica por “ciclos de vida profissional” e é ele quem apresenta um dos modelos mais referenciados sobre os ciclos de vida profissional de docentes, cuja classificação foi construída a partir da leitura e análise de estudos empíricos. De acordo com Hüberman (2000), a sistematização considera os anos de docência dos professores e apresenta algumas características próprias de cada fase vivenciada durante o percurso profissional: fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência), fase de estabilização (4 a 6 anos), fase de diversificação (7 a 25 anos), fase de serenidade (25 a 35 anos) e fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência). Suas pesquisas permearam os estudos dos ciclos de vida profissional docente para identificar e analisar as regularidades vividas no decorrer da carreira. Essas pesquisas apresentaram as fases vivenciadas pelos professores ao longo da vida profissional.

O mesmo autor, fundamentado em estudos de autores como Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980) identifica analiticamente as fases da carreira do professor, sendo a fase de entrada na carreira, o período que corresponde aos primeiros 6 anos de docência.

Esses períodos trazem as recordações ao quais foram marcantes na minha formação e constituição profissional, na transição da fase da diversificação ocorreu-me o interesse de algo a mais, com isso o curso de mestrado impulsionou-me à uma fase de renovação e novos olhares aos paradigmas da educação.

Situando em Hüberman (1992), este indica dois momentos geralmente vividos pelo professor em início de carreira, esses estágios foram momentos marcantes na minha constituição profissional e pessoal e os quais estão descritos no quadro 1.

Quadro 1 - Síntese dos estágios de vida docente segundo Hüberman

| 1º - Estágio de sobrevivência | 2º - Estágio de descoberta |
|--|--|
| O primeiro representa um momento de grande instabilidade pessoal e profissional, com dificuldades em torno da indisciplina e com o ato de ensinar. | O segundo estágio caracteriza-se pelo entusiasmo e a experimentação/exploração, pois o docente já se sente |

| | |
|---|---|
| | responsável pelo seu trabalho e parte integrante de um grupo profissional. |
| As pesquisas indicam frequentemente que esses dois estágios são vividos concomitantemente, variando apenas suas intensidades, sendo que o estágio de descoberta contribui para o professor suportar o estágio de sobrevivência e seguir na carreira. Também pode ocorrer de professores iniciantes vivenciarem apenas um desses estágios ou ainda apresentarem os seguintes perfis: indiferença ou quanto pior melhor; serenidade; frustração (HÜBERMAN, 1992). | |
| Fase de entrada na carreira (1 a 3 anos de docência) Fase caracterizada pela “entrada na carreira”, que ocorre entre o 1 e 3 anos de ensino. Marcada por dois estágios, o de sobrevivência e o da descoberta. A princípio, o professor iniciante depara-se com um choque de realidade devido à complexidade que caracteriza a sala de aula e a sua realidade, a fragmentação do trabalho docente, os inúmeros embates educacionais, as dificuldades com alunos, com os materiais didáticos, entre outros aspectos, que fazem parte desse estágio de sobrevivência do iniciante. Ainda segundo o autor, o período de iniciação do docente é marcado por falta de confiança em si mesmo e na sua prática, como também por insegurança. É caracterizado pelo processo de sobrevivência e por um predomínio de valores práticos; é um intenso processo de aprendizagem. | Fase de estabilização (4 a 6 anos) Fase na qual o docente adquire comprometimento definitivo e responsabilidade com o seu trabalho, constituindo a sua identidade docente. É o período de libertação, de independência e de emancipação, pois, há um domínio por parte do docente em relação aos alunos e a classe, e os professores preocupam-se mais com os objetivos didáticos e sentem-se confiantes para encarar as circunstâncias difíceis e repentinas. Ou seja, a fase de estabilização permite ao professor aperfeiçoar a sua prática, compreender os seus limites e agir com mais segurança e espontaneidade no decorrer da sua profissão. Tardif (2014) considera que é nessa fase que o professor passa a investir mais em sua profissão em longo prazo, possui uma confiança maior na sua prática, está menos centrado em si e na matéria e está voltado para os alunos. |
| Fase de diversificação (7 a 25 anos) Período de diversificação e experimentação – caracteriza-se pelo período entre o 7º e o 25º ano de docência. Os professores buscam novos desafios, experiências para evitar a rotina, mostram-se motivados nas diversas atividades da escola e experimentam e diversificam mais. Por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e o 25º ano de docência, os professores vivenciam um período de questionamento ou redelineamento. | Fase de serenidade (25 a 35 anos) Período de serenidade ou distanciamento afetivo – compreende o período entre 25º e 35º anos de docência. Representa um “estado de alma” do professor, em que as avaliações que os outros fazem de si não o afetam significativamente. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional. |
| Fase de desinvestimento (mais de 35 anos de docência) Em meio a esta fase, os professores podem passar por um período de conservadorismo e lamentações, em que suas causas variam caso a caso. Está mais cético, resistente à mudança. | |

Fonte: Ilha e Hypólio (2014) apud Hüberman (1995). Quadro sistematizado pela autora (2022).

Conforme evidenciado, Hüberman (1992, p.38) “[...] o fato de encontrarmos sequências-tipo, não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou desestabilizem”. As experiências que o professor iniciante vivenciou antes do seu trabalho nas escolas fizeram dele um sujeito que apresenta ao grupo, por meio de sua postura, divergências ou não nessas relações. Suas interpretações de cada momento histórico também revelam o quanto está disposto às situações da rotina escolar, e as demonstrações subjetivas também são cartões de apresentações desse professor. Ainda conforme o autor, a constituição do professor “[...] pode prolongar-se, uma vez que as pessoas irão medir bem as consequências de um comprometimento definitivo com a profissão que terão procurado com algum desagrado” (HÜBERMAN, 1995, p. 39). Portanto, é perceptível que professor, ao longo da carreira, passa por processos diferenciados e peculiares, que podem ser

desencadeadores de diversas dúvidas e dilemas.

Vale ressaltar que o estágio da descoberta, para o professor em início de carreira, pode ser vivenciado no sentido do entusiasmo que ocorre inicialmente, bem como da responsabilidade e do orgulho de ter a sua própria turma, seus alunos e estar incluso em um corpo de docentes. Esses dois momentos estão interligadas no período de entrada na carreira. O segundo, o da descoberta, é o que permite suportar o primeiro. Garcia (1999, p. 221) afirma que “[...] no início na docência torna-se fácil devido ao entusiasmo em relação à profissão”. Para outros, porém, os problemas vivenciados no dia a dia da sala de aula tornam o início extremamente difícil.

Em seus estudos, Hüberman (2007) colabora de forma significativa para aprofundar o significado de docência enquanto carreira profissional. Nesse sentido, o autor entende que esse processo da carreira para alguns pode parecer linear. No entanto, segundo ele:

[...] para outros, há patamares, regressões becos sem saídas, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica) (HÜBERMAN, 2007, p. 38).

Assim, compreendemos que o fato de que as sequências possam ser estabelecidas na definição da carreira docente, não significa que não existam professores que jamais parem de explorar, como há também aqueles que nunca alcançaram uma estabilidade em seu ofício.

Hüberman (2007) descreve “[...] diferentes fases da carreira docente que são vivenciadas pelos educadores, mais particularmente em nível do ensino secundário”. São professores que, ao longo da sua vida, viveram situações de sala de aula. O autor desenha uma sequência normativa no ciclo de vida profissional dos professores do ensino secundário, sendo esta caracterizada por um caminho trilhado por fases, transições, dilemas, crises e problemas.

Ilha e Hypólito (2014) afirmam que os “[...] professores no início da carreira, geralmente na primeira fase, se deparam com frustrações, visto que o que aprenderam na academia durante sua formação se concretiza de forma distinta na prática da docência”. Dessa forma, apontam que na graduação os futuros docentes não vivenciam, de fato, a profissão com todas as suas demandas.

Com Souza (2018, p. 64), por intermédio da análise dessas fases, compreendemos que o caminho profissional do professor está repleto de etapas e desafios, que servirão para agregar valores no decorrer da sua jornada docente e auxiliá-lo na construção da sua identidade

profissional, levando-o a entender que seu desenvolvimento profissional está atrelado à construção da sua carreira.

Para D'Ávila (2009), esse é um período importante na construção da identidade docente, uma vez que os sujeitos se transformam nas relações que estabelecem com o meio social. Já na concepção de Tardif (2014, p. 38) é na:

[...] formação inicial que o futuro docente vai se deparar com os chamados conhecimentos teóricos ou saberes curriculares acadêmicos, “estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais.

É, sobretudo, no decorrer de sua formação, que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Franco (2015, p. 35) destaca que:

É o próprio professor que saberá quais são suas necessidades, e, já no início da carreira, ele deverá se apropriar de seu projeto de formação, o que terá a supervisão do professor coordenador pedagógico (PCP), ajudando-o a vislumbrar as carências do momento. Nesse sentido, destacamos a importância do PCP que, em conjunto com outros professores da escola, auxiliará os professores iniciantes a administrarem os dilemas que se apresentam em seu cotidiano escolar.

Uma fonte de subsídio na vida do professor iniciante é a presença do PCP (professor coordenador pedagógico), para que esse profissional o acompanhe em suas formações e projetos, mantendo um sistemático processo de diálogo e trocas de informações que estabeleçam reflexão e sintonia a fim de alcançar alternativas para as inseguranças nas tomadas de decisões e no período de sensibilidade e instabilidade pelo qual o iniciante passa. Para que essa relação de trocas possa gerar segurança nessa parceria de trabalho e informações, ela deve ser assertiva, visando ao bom desempenho em relação aos alunos e a toda a unidade escolar.

As ocorrências de evasão dos professores em seu início de carreira ou mesmo o seu estabelecimento na profissão por necessidade são situações frequentemente constatadas. Para Franco (2015, p. 34), essa situação “[...] pode ser atribuída por encontrarem dificuldade em administrar a teoria dos cursos de graduação com a realidade encontrada na sala de aula”, portanto essa nova realidade torna-se um choque para esse professor.

Ainda com a contribuição de Franco (2015, p. 36), uma alternativa para esse impasse seria o professor se empenhar em “[...] desenvolver um projeto em conjunto com o grupo e participação do coordenador”, uma vez que “[...] o coordenador pedagógico é de extrema importância nessa etapa inicial do professor”, porque ele pode auxiliar a incorporação desse docente ao ambiente escolar, levando-o a aliar a teoria com a prática escolar, assim como na

troca de experiências.

A relação com os saberes que o coordenador experiente possui no exercício da função se apresenta, na maioria das vezes, quando o principiante no magistério, que atua em sala de aula, passa para o cargo de coordenador pedagógico. Ela está seguramente relacionada também com as tomadas de decisão perante o sistema de ensino que o município, o estado ou a rede particular estabelece, bem como na aplicabilidade de soluções para os desafios que a cada dia surgem na escola.

Participando da ideia de que a formação continuada deve estar relacionada com a formação inicial, Ramalho e Nuñez (2014, p. 30) informam que “[...] a formação inicial prepara para o início da atividade profissional na docência e a formação continuada potencializa o desenvolvimento profissional, subsidiando a consolidação/reconstrução das identidades dos professores [...]”.

Dessa forma, a formação continuada fortalece o desenvolvimento profissional ao gerar transformação nas práticas e possibilitar a construção de novos saberes e melhoria das atividades desenvolvidas no contexto escolar. É importante ressaltar que os desafios são constantes numa profissão tão dinâmica, já que trabalhar em ambiente escolar é desafiador, contudo, quando se está amparado por teorias e aprendizagens já desenvolvidas, isso pode atenuar o distanciamento da boa prática pedagógica.

Vale salientar que o professor iniciante, quando está na função de CP, também necessita de determinados meios e conhecimentos para que sua autoridade na atuação de gestor possa estabelecer critérios próprios na sua atuação e os adotados e os configurados pelos mecanismos das autarquias educacionais. Ao adentrar no campo de conhecimentos da Coordenação Pedagógica, partiremos do princípio e da necessidade de falarmos sobre a figura centrada nessa função: o CP, ao qual nos reportaremos como sujeito desta pesquisa.

2.2 O COORDENADOR PEDAGÓGICO: SEU PAPEL, SUAS FUNÇÕES E OS DESAFIOS QUE ENFRENTA - UMA BREVE INTRODUÇÃO SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico está entre os profissionais que são imprescindíveis na escola, porém ele passa por determinadas situações que prejudicam o seu desempenho, devido ao acúmulo das demandas na sua função. Dessa forma, a possibilidade de desencadear variáveis no seu comportamento se deve ao fato de acreditar que seja somente ele o pilar de sustentação

das ações escolares e isso se torna uma fonte de esgotamentos. Orsolon (2010) ressalta que o coordenador é apenas um dos atores que compõe o coletivo da escola. Para coordenar, direcionando suas ações com vistas à transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo.

Na sua constituição de gestor, o coordenador deve tomar decisões rápidas, manter a formação dos colegas e as suas atualizadas, sendo estas concernentes ao currículo escolar e do estado. Ele deve também atender às especificidades que somente quem está nessa função desempenha, portanto “[...] o coordenador como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto”. (ORSOLON, 2001, p. 22).

Sem a compreensão do coletivo, pode haver conflitos, inclusive internos, levando a questionamentos sobre seu desempenho. Dessa forma, possivelmente decorrem situações conflitantes entre os pares, e o intercâmbio entre as relações com a comunidade escolar num todo pode estremecer o fazer pedagógico, inviabilizando o processo de aprendizagem e de convivência. O coordenador medeia o saber, o saber fazer, o saber ser e o saber agir. Orsolon (2010, p. 22) ainda enfatiza:

Essa atividade mediadora se dá na direção da transformação quando o coordenador considera o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar do professor, bem como cria condições para questionar essa prática e disponibiliza recursos para modificá-la, com a introdução de uma proposta curricular inovadora e a formação continuada voltada para o desenvolvimento de suas múltiplas dimensões.

Propor uma prática inovadora é um desafio e isso propõe um movimento em que as relações devam se estabelecer, serem efetivas e a parceria precisa ser o centro dessas ações. Por conseguinte, a convivência com o mais experiente pode influenciar seu desenvolvimento e desempenho profissional e uma das alternativas para tal seria o apoio de legislações que atendam essas realidades.

Almeida (2006, p. 39) relata:

O dia-a-dia do CP é um dia eminentemente de relações interpessoais: com os elementos da equipe escolar (direção, professores, inspetores de alunos, pessoal da secretaria) com os alunos, com os pais, com outros coordenadores, com os técnicos dos órgãos centrais da Secretaria da Educação. Relações que se efetivam dentro da sala de aula, nos laboratórios, nos corredores, na sala dos professores, na diretoria, nas salas de coordenação, nos pátios, nos encontros de coordenadores fora da escola. Alguns encontros descritos como desgastantes, outros como gratificantes. A palavra conflito aparece em muitos depoimentos, na afirmação de que os coordenadores são

frequentemente chamados pelos professores para resolvê-los.

Para a contribuição na autonomia e na autorrealização efetiva das relações, são necessárias habilidades interpessoais, sendo importante que o coordenador identifique as habilidades que já possui e que estão presentes em seus relacionamentos. No aprimoramento dessas habilidades dos relacionamentos ocorre que o sujeito constitui-se nessas relações que se estabelecem no transcorrer da vida. O cotidiano da escola, segundo Placco (2006, p. 59) “[...] é um momento marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista, às vezes até frenética e contínua”.

Domingues (2014, p. 41) afirma que, o CP, “[...] significa estar imbricado a um emaranhado de situações que o forma continuamente e orienta as suas escolhas, suas atitudes e sua posição frente à formação dos professores na escola”. Ao pensar sobre a função do CP e sobre seu papel no desenvolvimento pedagógico na escola, é necessário verificar a etapa percorrida para que fique melhor esclarecido como ocorreu a evolução política dessa função, que é essencial nos desdobramentos da vida escolar.

Ao apresentar quem é o CP comprehende-se que é um educador a serviço do coletivo da escola, comprehende-se que a sua práxis deve estar cingida ao pressuposto da pedagogia, enquanto instrumento fundante da mediação do processo de formação permanente (CARVALHO, 2017).

Percorrendo o centenário da existência do curso de Pedagogia, comprehendemos que, por muito tempo, foi negligenciada a formação desse profissional, assim como não houve consideração para a formação específica para qualquer membro que esteja na gestão da escola, considerando que estas formações poderiam estar também direcionadas a professores que exerçam a gestão escolar.

No início, com a implantação dos cursos de graduação de Pedagogia e do Normal, ocorreram variadas vezes alterações em seus currículos e essas alterações foram provocadas pelas constantes mudanças promovidas em virtude de vieses políticos e de desencontro nos entendimentos sobre movimentos dos educadores que, embora discutissem essas prerrogativas, as condições eram insuficientes para as alterações desejadas.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (título IV),

[...] a gestão da educação nacional se expressa através da organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios; das diferentes formas de articulação entre as instâncias normativas,

deliberativas e executivas do setor educacional; e da oferta de educação escolar pelo setor público e privado. No âmbito do Poder Público, a educação é tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal (DF) e os Municípios, sendo organizada sob a forma de colaboração (BRASIL, 1996).

As definições advindas da Constituição e da LDB/1996 permitem situar prerrogativas da gestão educacional como espaço das ações dos governos, sejam eles federal, estaduais e municipais. Dizem respeito, portanto, aos seus diferentes órgãos, assim como aos seus integrantes, desde os mais elevados cargos aos mais simples servidores em ocupação de cargo.

De acordo com Vieira *et al* (2018, p. 472), a LDB/1996 “[...] é um importante marco legal, pois deixa claro que, para o trabalho como coordenador pedagógico, é necessária a formação em nível superior, no curso de Pedagogia”. Em seu artigo 64, especifica-se que:

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

Sobre a discussão pela importância desse profissional, a LDB/1996 foi a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, atribuindo um significativo número de incumbências às unidades de ensino. Dessa forma, discutir acerca do CP iniciante demonstra que esse profissional merece um olhar atencioso, e o critério relacionado ao cuidado da passagem do professor iniciante para o trabalho na coordenação pedagógica merece receber melhor estudo.

Groppi e Almeida (2015, p. 94) ressaltam que:

Acostumados a cuidar da sua própria sala de aula, passam a conviver com uma diversidade imensa de obrigações e a visualizar não somente a sua classe, mas também o conjunto de classes de uma escola, com toda sua complexidade inserida em um sistema escolar mais amplo. O momento de passagem do papel de professor para o de professor coordenador é, via de regra, um momento de turbulência afetiva.

Compreendemos que, caso haja o entendimento da administração pública de que a função de professor coordenador é fundamental na escola, na elaboração das propostas de trabalho e currículo interno, assim como nas fomentações dos grupos para as ações docentes, haverá a possibilidade de se ofertarem condições para que o papel desses profissionais seja mais bem aproveitado, favorecendo promoções na qualidade do ensino.

A presença de um CP na escola por si só estabelece vínculo entre os professores e os alunos, por se tratar de uma figura de importante representatividade, seja pelo seu tempo na função, seja por ser o elo entre o saber pedagógico e a sua capacidade de interligar os sujeitos na escola com os seus afazeres.

Para Carvalho (2017, p. 117) “[...] dessa forma as divisões acabam direcionando as responsabilidades e cabe ao CP o ato de desenvolver e facilitar essa condução do trabalho pedagógico”. O mesmo autor esclarece que:

Compreender que o CP é um educador a serviço do coletivo da escola, compreende-se que sua práxis deve estar cingida ao pressuposto da pedagogia, enquanto instrumento fundante da mediação do processo de formação permanente, da ordenação do Projeto Político Pedagógico e dinamização do currículo centrado na escola (CARVALHO 2017, p. 117).

Sob essas perspectivas, as dificuldades encontradas pelo CP na diversidade de suas atribuições escancaram o desafio de se encontrar em período inicial na escola e atuar como CP nessa unidade, desempenhando sua função na promoção de reflexões do grupo de maneira a emancipar a intelectualidade dos envolvidos.

As condições enfrentadas para o desempenho da escolarização passam diretamente pelas incumbências do coordenador pedagógico. Dessa forma, o entendimento de que ele poderia resolver as demandas do ensino são interpretações equivocadas, uma vez que a escola é uma estrutura alicerçada em vários pontos convergentes ou não e com importância de responsabilidade direcionada a todos os seus membros.

Para Guimarães e Villela (2018, p. 38), o coordenador tem:

Pelo menos, três níveis de atuação, que não se excluem. São eles: 1) o de resolução dos problemas instaurados; 2) o de prevenção de situações problemáticas previsíveis; 3) o de promoção de situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio-afetivo. Todos esses níveis são necessários e fundamentais. Entretanto, não é difícil perceber que um trabalho voltado apenas para o nível 1, além de pouco produtivo, desgasta a figura do coordenador e de toda escola. A instituição fica à mercê dos humores, das imagens distorcidas que um tem em relação ao outro; o coordenador fica “correndo atrás do prejuízo”.

Diante do contexto em que trabalha o coordenador, faz-se necessário sua capacidade de identificar cada fase dessa trama comunicativa para que possa exercer seu papel com sucesso. Pensar no CP como agente que possa propor melhoria na educação significa também refletir sobre o fato de que sua habilidade em desenvolver sua função está atrelada a sua formação inicial e contínua durante seu exercício na função. Essas são condições para que ele possa articular seu conhecimento, ampliar novos e promover momentos de encontros coletivos, além da reflexão da proposta do projeto político da escola para alinhá-lo com a aprendizagem satisfatória dos alunos.

Há que se considerar também que, na sua constituição pessoal e profissional, o professor coordenador está constituído pela função de formando e de formador e esses atributos são parceiros num diálogo constante. (ALMEIDA, 2015).

Almeida (2015, p. 81) ainda nos remete a uma reflexão sobre o cultivo da leveza, sendo “[...] uma atitude muito importante no processo de formação – o formador precisa perceber que o outro está com o peso da responsabilidade de seu trabalho, de suas turmas, de seus deveres de uma estrutura nem sempre adequada”. Sem parceiros para discutir e encontrar saídas para as dificuldades, muitos podem considerar o coordenador, devido a sua falta de tempo e talvez empatia, como o vilão responsável pelo fracasso do aprendiz durante esse processo.

Consolidando esse pensamento, Calvino (1994, p. 19) define a leveza como “[...] esforço para retirar o peso das pessoas, das coisas, das cidades. Embora estivesse focalizando a literatura e, nela, a busca da leveza como reação ao peso de viver, entende-se que leveza é muito mais que um valor literário”. É um valor de vida, importante no processo de formação e no ato de se realizar algo a que se submeteu.

Calvino (1994, p. 19) considera que:

Cada vez que o reino humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu deveria voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos...[...].

Devemos observar que o trabalho do CP também está em ouvir, compreender, promover reflexão e essas percepções trazem, na sua prática, uma autogerência entre perceber e ser percebido. Ao valorizar, demonstrando humanização nas suas relações, o CP estará se colocando apto a receber essa mesma consideração. No processo de aprender a ser, os professores estão sempre nesse movimento, portanto resistir a isso seria uma oposição e desvalorização do que cada um, na sua atuação, sofreria pela falta da sutileza que as transformações operam e a ressignificação que as formações continuadas propõem em suas variadas áreas de desenvolvimento.

Santana e Gonçalves (2020, p. 20), refletindo sobre qual o papel do coordenador, defendem que ele “[...] é formador, co-formador, mediador, interlocutor, orientador, articulador, transformador, autor, parceiro”. Ele tem muitos papéis na escola: junto aos professores, junto à direção, junto aos alunos, junto aos pais.

Esses autores ainda reiteram que também é papel do CP restabelecer a estruturação pedagógica de professores e direção, alunos e professores, professores e pais. Mas esse papel

não pode ser semelhante a um papel de parede, ou seja, ser decorativo ou servir de enfeite no ambiente escolar. Os autores também defendem que é preciso que esse papel seja leve, voe com os outros papéis ao vento, seja avião e, dependendo do contexto, transforme-se em barco ou em chapéu que abriga.

O CP é um profissional que auxilia os professores a deixar de conjugar os verbos aceitar trabalhar e operacionalizar, porque essas ações estão de acordo com a visão que o professor tem sobre os compromissos em relação à escola e ao aluno. Ajuda também a rejeitar as ações que lhe parecem inadequadas como propostas de trabalho para a escola e para o momento histórico. Almeida (2018), nessa premissa, adverte sobre compreensão dos saberes e do entendimento do caráter pedagógico do coordenador pedagógico que são desenvolvidos pelo professor.

Na visão de Tardif (2014, p. 36), o saber docente é definido “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. O coordenador deve possuir uma variedade de saberes que, durante o seu fazer pedagógico, são mobilizados nas mais variadas situações problemáticas do cotidiano escolar.

Dentre toda gama de conhecimentos e saberes atribuídos aos saberes docentes e, consequentemente, ao coordenador pedagógico, apresentamos no quadro 2, considerações distribuídas na sistematização do seu estudo.

Quadro 2 - Categorização dos saberes docentes segundo Tardif (2014)

| |
|---|
| a) Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. Subdividem-se em: Saberes das ciências da educação, que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores; e os Saberes pedagógicos, que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais, que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa. |
| b) Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, História, Literatura, Biologia, etc. |
| c) Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). |
| d) Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos. |

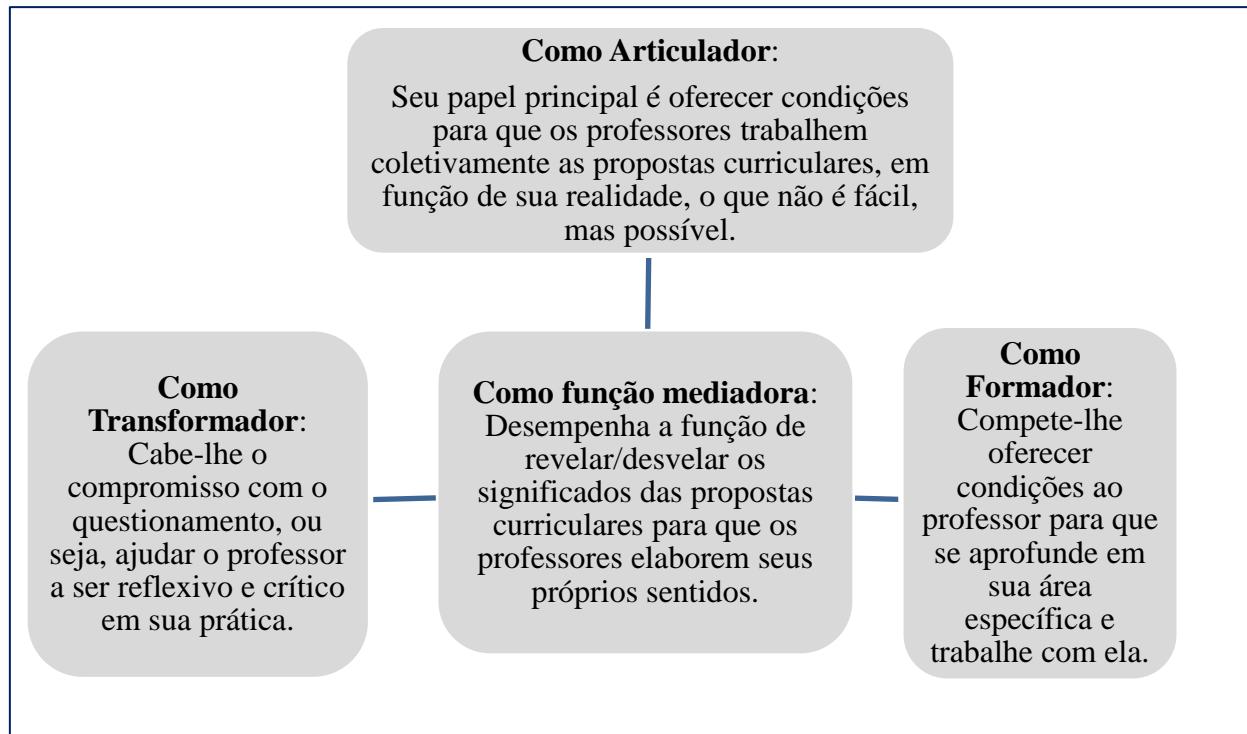
Fonte: Elaborado pela autora com base em Tardif (2014).

Percebemos que as categorias utilizadas por Tardif (2014) são abrangentes e significativas, sendo essas características verificadas em outros autores que estudam os saberes da docência. Assinalamos que os saberes disciplinares, curriculares e das ciências da educação estariam ligados ao saber (conhecimento), e que os saberes pedagógicos estariam mais relacionados ao saber fazer (saber prático) e ao saber-ser. Delimitamos ainda os saberes experienciais, muito embora o saber-ser esteja imbricado com os demais saberes e não derive

exclusivamente da experiência, mas surge e se expressa na e pela experiência, mediatisado pelos demais saberes.

Almeida e Placco (2001) categorizam em suas pesquisas as ações e as atuações de coordenadores em três dimensões que se assemelham nas centenas de unidades de ensino do país e que se articulam dentro dos saberes.

Figura 1 – Dimensões das ações dos Coordenadores



Fonte: Almeida e Placco (2001, p. 12). Elaborado pela autora.

Apontar os saberes e as dimensões constitutivas do coordenador pedagógico reforçam as conquistas na área das pesquisas que colaboram com a autoformação do CP, podendo ele usufruir desses conhecimentos, a fim de identificar seu papel nas diversas funções que desempenha.

Na compreensão das ações que estão sob a coordenação do professor coordenador e da escola como instituição social, segundo Carvalho (2017, p. 101),

[...] interposta por diferentes agentes sociais, partindo de pressupostos que a educação seja uma prática social, embora não compreendida por muitos e desrespeitada muitas vezes por governantes e suas políticas públicas, está colocada na posição de se preocupar com a questão de formar o cidadão, e o ato de ensinar se entende que seja da responsabilidade coletiva desse aglomerado conjunto educacional.

Ainda conforme Carvalho (2017), o CP tem como função básica organizar o trabalho pedagógico na escola, problematizar e promover o processo de formação e ordenação da constituição do projeto político no espaço escolar.

Nessa perspectiva, comprehende-se que a constituição da formação continuada e do projeto político pedagógico constituem uma junção que solidifica o processo da organização pedagógica. Com isso, comprehendemos ainda que o trabalho que o CP desempenha no espaço escolar deve ser desenvolvido de forma sincronizada, mediante uma prática educativa crítica e construtiva, permitindo aos docentes e aos discentes envolverem-se num processo de autoformação, cuja possibilidades possam promover aprendizagens e saberes, estimular a prática social dos valores da sociedade, bem como articular as mediações de acessos a culturas e a novos conhecimentos.

Sobre o papel do CP, Domingues (2014, p. 26) defende que:

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade.

Com o caráter de incentivador e fomentador de conhecimentos que se configura na ação prática, materializando uma teoria que ajude a intervir frente às demandas de seu trabalho, em especial, na condução dos processos de formação do docente sistematizadas na escola, o CP trabalha apresentando ideias para o grupo escolar, supervisionando a aplicação das políticas públicas de ensino, auxiliando e aprovando projetos, assim como trabalhando nas relações estabelecidas entre cada sujeito na escola. Ele ainda tende a ser o protagonista de ações e soluções pedagógicas no ambiente escolar, tornando seu papel relacionado à qualidade da educação, devido à importância da sua atuação.

Em suma, a coordenação pedagógica está gerenciada por instrumentalizações com características próprias, que impedem o CP de exercer sua rotina de acordo com o que a unidade escolar necessita ou gostaria e, em determinados momentos, o seu querer está restrito por ainda não possuir conhecimentos suficientes para uma atuação que produza resultados positivos às necessidades de sua função. Dessa forma, esse profissional está fadado à inoperância na realização das formações e da sua autocapacitação, bem como do acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores e suas formações e de toda as outras incumbências destinadas a sua orientação e supervisão.

Segundo Souza (2018), ao ser analisada a palavra prática, entende-se que ela deriva

do grego *práxis/ praxéos* e tem o sentido de agir, produzir, executar ou acabar algo. Em nossa língua, a palavra prática assume várias conotações e habitualmente está associada à posse de certas habilidades para fazer ou produzir algo. Garcia (1999, p. 125) assim reforça o pensamento sobre prática:

[...] é um exercício habitual de certas atividades que, de tão rotineiras e comuns, passaram a ser consideradas como referências de uma ação que produz determinados resultados esperados, a prática significa uma ação que executamos para alcançar determinados resultados.

Dessa forma, comprehende-se a prática como sentido de *práxis* e esta “implica a existência de determinadas finalidades, que são inerentes a toda ação ativa que movimenta e transforma. O termo a *práxis* do coordenador pedagógico está associada à concepção de educação, de ensino-aprendizagem e gestão de trabalho pedagógico na escola” (Carvalho 2017, p.116).

A figura do CP vem apresentando suas proposições e necessidades já há algum tempo e, na atual circunstância, essa situação ocorre desde o surgimento dessa função. Sabemos que as atribuições desse profissional possuem características próprias, contudo ainda não existe um consenso entre a classe para que suas normativas estruturantes sejam iguais em todo o território nacional.

Convém ressaltar que toda a prática do coordenador pedagógico está centrada na autoridade que adquiriu pela execução de sua *práxis* e, mesmo que ele seja iniciante, possui em sua especificidade uma ação que executa para alcançar determinado resultado. Enfrentando as possibilidades de acertos ou erros, esse profissional se supera e organiza suas atribuições, sempre almejando que tais circunstâncias possam atender as suas expectativas e promover a sua capacidade para um desempenho ainda melhor.

Para Souza (2018, p. 78), “[...] a prática pedagógica pressupõe, portanto, uma compreensão de uma complexidade do processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor deve privilegiar a produção coletiva dos conhecimentos, orientando essa construção”. Assim, observamos que o sistema educativo necessita de sujeitos que possuam consciência do seu sentido e, por isso, não pode se deixar levar pela espontaneidade da dinâmica social.

Todavia, ao pensarmos na prática pedagógica, logo nos ocorre a ideia de uma ação entre pessoas ou de uma pessoa sobre outra. É evidente que tal prática tem seus fundamentos e sua justificativa no próprio ato de educar (GARCIA, 1977).

Com as demandas na função, o coordenador pedagógico passa por situações que afligem o seu desempenho, dessa forma isso pode desencadear variáveis no seu comportamento, provavelmente afetando sua práxis, tendo em vista que o coordenador, na sua constituição de gestor, deve tomar decisões e manter a execução de suas funções, manter a formação dos colegas e as próprias atualizadas, todas concernentes com o currículo escolar e do estado, e essa condição pode gerar descontentamentos, levando-o a questionamentos sobre seu desempenho.

Nas situações de aflições e desafios no desenvolvimento de sua função, há que se entender que o cidadão atual tem de possuir saberes que o habilitem também na manipulação de meios tecnológicos, não sendo diferente para o coordenador pedagógico, especialmente nesses tempos que esses recursos estão em maior uso. Dessa forma, observamos que tempos atrás, as escolas eram relativamente precárias no atendimento e entendimento dos mecanismos tecnológicos, no entanto, em tempos atuais e com as mudanças ocorridas na sociedade bem como com a sistematização dos avanços dessa modalidade no sistema de ensino, a tecnologia, segundo Sarmento (2015, p. 67) “[...] não pode ser confundida com aparato tecnológico, com máquina, pois tecnologia é conhecimento aplicado, é saber humano embutido em um processo, seja esse processo automático ou não, implique artefato ou não”.

A autora nos explica que a principal função do CP é contribuir na formação continuada e em serviço dos professores. Também defende a ideia de que o CP deve ter intimidade com o computador e suas expressões, no entanto ela não pretende distribuir receituário de como trabalhar com novas tecnologias, já que, após a pandemia, para alguns elas não são tão novas mais. Assim, propõe algumas ações que considera básica para contribuir com os professores:

- **É preciso conhecer alguns dos softwares chamados de aplicativos** – conhecer processadores de textos, planilha eletrônica e software de apresentação (por exemplo: Word, Excel, Power Point). Conhecendo esses aplicativos será possível ao coordenador orientar seus professores no sentido de melhor prepararem suas aulas, como também pesnarem juntos sobre como utilizar esses aplicativos como ferramentas pedagógicas.
- **É preciso conhecer o maior número possível de softwares educacionais** – Por alguns agregarem materiais pedagógicos; verificando para que possam ser utilizados os que agregam qualidade ao processo de ensino e aprendizagem. Devem ser explorados e verificados suas potencialidades reais aos objetivos do projeto pedagógico da escola. Verificar sua potencialidade didático pedagógica, se motivam os alunos e promovem a produção de conhecimento, e está isento de certas discriminações além de entrelaçar-se com outra disciplinas curriculares.
- **É preciso procurar, ler e difundir materiais produzidos sobre essa temática** – Relembrando que tecnologia não é aparato tecnológico, é conhecimento aplicado e, portanto, fruto de teorias e gerador de novas teorias. Vivemos, portanto, um período

de grande produção teórica, sendo que muitas delas surgem a partir de pesquisas em experiências concretas. Precisamos entrar nessa roda para não perder o trem da história. É preciso saber o que estão escrevendo; é preciso também produzir materiais sobre nossas experiências e divulgá-las, ainda que seja no âmbito interno de nossa escola; isto já é um começo, mas vamos tentar não parar por ai.

• **É preciso conhecer a maior rede de informações do mundo, a internet** – A capacidade de obter e manipular informação é fator decisivo na construção do conhecimento. A internet amplia a possibilidade de comunicação, de troca e, portanto, se faz mediadora no processo de ensino-aprendizagem. Ao ajudar nossos professores a entrar nesse mundo novo, navegando pelos saberes da humanidade, perceberemos as constantes transformações do conhecimento e seu caráter efêmero. Em última instância, a incorporação por parte dos professores de uma atitude investigativa, que pensamos ser a única e verdadeira forma de viabilizar uma educação contemporânea. (SARMENTO, 2015, p. 69).

A mesma autora também esclarece que:

[...] muitos outros pontos poderiam ser explorados; orientar, educar e cooperar para que nossos alunos e professores entendam a linguagem de nosso tempo, ajam criticamente e com criatividade, sejam capazes de aprender e considerar o aprendido a cada instante, sejam capazes de perceber, conviver e compreender a diversidade cultural, tudo isso num mundo altamente mutante e permeado pelas novas tecnologias, é o desafio constante e emergente, processo instigante para os coordenadores pedagógicos. (SARMENTO, 2015, p. 71).

Reflexões sobre os desafios, papel e função do CP provocam descobertas até em momentos conflitantes, as quais podem surgir não só para o professor coordenador, mas para todos os outros profissionais da escola, como ocorreu durante a pandemia da Covid 19, momento em que profissionais de muitas escolas sentiram necessidade de conhecimentos tecnológicos, e o coordenador que já tinha essa experiência se sobressaiu nas suas formações e orientações, enquanto outros se ampararam nos colegas que possuíam maiores conhecimentos nessa área.

Dessa forma, o coordenador, mesmo que sem experiência na coordenação, mas conhece os caminhos das tecnologias, está à frente de muitos outros que ainda precisam dessa competência tecnológica.

Conforme (2020, p. 74), para que “[...] o coordenador mantenha uma relação com os conhecimentos oriundos da formação acadêmica, esses saberes passam por um processo de ressignificação, infiltrando suas impressões pessoais e suas crenças”. No desenvolvimento de sua prática, esse profissional desempenha diversas atividades que, segundo Vasconcellos (2002, p. 85) “[...] envolvem questões de currículo, construção de conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos, entre outros”.

Assim, para que o Coordenador realize um trabalho eficiente, é fundamental a integração de diversos saberes capazes de dar suporte a sua atuação no contexto escolar.

2.3 O PROFESSOR INICIANTE COMO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O percurso inicial do professor nas considerações entre a formação inicial e continuada passa por aprofundamentos nos estudos e pesquisas, isso em conjunto com questões políticas, econômicas e sociais, conforme apresentam Oliveira e Rocha (2021). Para Franco (2015, p. 33), o período inicial do docente “[...] é marcado por sentimentos e sensações como angústias, insegurança, fracasso e desmotivação, e também por anseios em realizar as atribuições com dedicação, motivação de fazer o melhor e desenvolver bem os desafios que aparecem”.

Essa fase é essencial no processo de formação do professor, pois contribui para a construção da sua identidade docente, bem como para o seu conhecimento profissional, segundo nos indica Nono (2011). A vontade de desenvolver bem o seu trabalho também acrescenta subjetivamente nos anseios desse profissional, sendo mais uma preocupação assumida pelo professor que se torna coordenador pedagógico. Franco (2008, p. 118) afirma que “[...] não é apenas a questão da interdependência que dificulta o trabalho do coordenador pedagógico, mas também [...] as urgências da prática [...] e as carências de sua formação inicial”.

A respeito de urgências em realizar a tomada de atitude frente a uma situação nova, ocorre a necessidade de definir o professor iniciante, conforme Oliveira e Rocha (2021) define-se como professor iniciante aquele que, tendo concluído a graduação, inicia a carreira docente, quer seja como professor interino ou concursado, e encontra-se nos primeiros anos de efetivo exercício da profissão, principalmente o professor iniciante que se torna coordenador pedagógico.

Afirmar sobre o que ocorre no processo inicial não é tarefa fácil, por isso, primeiramente, numa análise dos trabalhos da revisão teórica, buscamos esclarecer, de algum modo, os termos “professor iniciante” e “professor ingressante no magistério”. Garcia (2009), para definir o professor que está entrando na docência, utiliza a terminologia “professor principiante”. Alguns autores como Lima (2006), Mariano (2006), André (2012), Corsi (2006), Romanowski e Martins (2013) utilizam o termo “professores iniciantes”, não diferenciando professores que estão na primeira vez em sala de aula de docentes com experiências anteriores.

Tendo o professor ingressante experiências anteriores na docência, utilizaremos o termo “professor iniciante” referindo-nos àquele docente que atua em sala de aula, com probabilidades de esse professor não possuir experiências na docência, a não ser práticas educativas, estágios e talvez atividades de monitorias em sua formação inicial.

Garcia (2010, p 23) entende que a fase de professor iniciante “[...] é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizam a transição de estudantes para docentes”. O autor afirma que o período é cercado por tensões e aprendizagens intensivas em situações, em sua maioria, inéditas, momento em que os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter o *status quo* de sua inteligência emocional.

Isso reflete na questão sobre a experiência inicial de iniciação à docência, que se difere do início e entrada na profissão docente. Nono e Mizukami (2006, p. 3) afirmam que:

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001) os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Para muitos, essa fase corresponde ao início da vida adulta e da realização profissional docente. Trata-se de um momento crucial para o desenvolvimento da docência, pois, segundo Garcia (2010, p. 29), “[...] é quando os professores devem realizar a transição de estudantes a professores, por isso surgem as dúvidas e tensões, devendo adquirir um conhecimento adequado e competência profissional num curto período de tempo”. E, com isso, nos primeiros anos de docência, os professores são iniciantes e estão lutando, de acordo com o autor, para constituir sua própria identidade pessoal e profissional. (GARCIA, 2010). Nesse processo, decorrem os enfrentamentos e as tensões na presença da realidade que a educação e a sala de aula apresentam.

A esse respeito Garcia (2010) explica que a construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante na escola, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Por isso, ressaltamos a importância de se pensar nessa constituição de identidade profissional dos professores iniciantes.

A formação inicial vai além do período em que o professor inicia suas atividades, pois é um processo dotado de especificidades e de certo espaço no tempo para compreensão e assimilar de toda a informação de que ele necessita. Trata-se de um “[...] processo no qual os professores iniciantes aprendem e interiorizam as normas, os valores e as condutas da escola que se caracterizam como a cultura escolar”. (GARCIA, 1999, p.25).

O distanciamento da realidade de cada escola verifica-se também na própria graduação entre esses profissionais, devido o coordenador pedagógico ser professor que tem formação em

áreas diferentes, uns com formação em licenciatura na pedagogia e outros licenciados nas áreas do conhecimento, mas também na organização pedagógica da escola. Tal fato se identifica no campo da realização da função, nas expectativas, e objetivos para seu desempenho, dessa forma as diferenças se acentuam no campo da execução da prática pedagógica, ocasionando reflexo no seu desempenho, com isso seu reconhecimento profissional fica a deriva.

Correspondendo a esse entendimento quanto ao âmbito profissional do docente, estudos como os de Vaillant e Garcia (2012) e de Garcia (1999) apontam que, ao ingressar na profissão, o professor apresenta expectativas, idealizações, planos e metas a respeito do seu trabalho, que nem sempre são materializados em sua prática pedagógica, devido à dinâmica da realidade escolar em que ele se encontra ou que sua formação inicial o tenha preparado.

Ao pesquisar sobre as maiores preocupações dos professores em início de carreira, Hüberman (1995) enfatizou reiterada vezes que o cerne das inquietações reside nos fatores externos, tais como a disciplina, a gestão da classe e o domínio da matéria, o que por vezes resulta em sentimentos angustiantes de frustração e insatisfação. Essas preocupações refletem diretamente nas questões formativas.

Placco e Silva (2015, p. 25) retomam a discussão sobre formação docente:

É antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores, atual porque, nos últimos anos, a formação do professor tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina, dadas as necessidades e exigências culturais e tecnológicas da sociedade.

Há que se considerarem os fatores relacionados à formação que estamos buscando, ao modo como os docentes aprendem e como ocorre a prática desse professor, já que ela está articulada com as formalidades e com os ajustes colocados pelas instâncias educacionais. Portanto, para compreender como foi a formação inicial e as continuadas, seria pertinente recordar os processos pelos quais esses docentes passaram.

Ao verificar essa responsabilidade, que percorre as formações nas instituições de ensino, o que é oferecido nos espaços escolares, bem como o formato e os modelos curriculares, entendemos que são múltiplas as formas existentes para que o professor possa se formar. Placco e Silva (2015) indicam que as propostas tornam-se precursoras no atendimento e no trabalho pedagógico, fato constatado nos variados resultados do trabalho no qual se encontram nossos professores e coordenadores pedagógicos.

Oliveira e Dantas (2021, p. 154) discorrem sobre a fragilidade social do CP:

Esse profissional foi se forjando na prática e demonstrando que existia uma lacuna na dinâmica escolar, e que este espaço não era contemplado por outros profissionais já existentes, pois seria necessário ocupá-lo com um profissional que mediasse a organização do trabalho pedagógico na escola. Assim esse papel pode ser preenchido pelo coordenador pedagógico.

Nessa perspectiva apontada pelas autoras, verificamos que esse profissional foi inserido na rotina da escola para suprir uma demanda de que a organização escolar, tanto burocrática quanto administrativa-pedagógica, estava necessitando.

2.4 A REDE ESTADUAL DE ENSINO (REE) DE RONDONÓPOLIS/MT – OS MOVIMENTOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM MATO GROSSO

Em Mato Grosso, os movimentos que levaram ao que hoje concebemos como coordenador pedagógico tiveram seu início na década de 1990. (OLIVEIRA, 2020). De acordo com os estudos de Oliveira (2015), a função de supervisão escolar, até meados dos anos de 1970, era exercida pelo vice-diretor, o qual era responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores, fiscalizava e dava vistos nos planejamentos de aulas construídos semanalmente por eles.

Ainda segundo Oliveira (2020), é importante esclarecer que, até o ano de 1995, a estrutura organizativa da rede estadual preconizava que os então supervisores escolares só teriam acesso ao cargo se comprovada a habilitação em Pedagogia, ou seja, essa habilitação era considerada como “habilitação específica na área”. A Portaria Normativa 002/95/SEE/MT4, de 15 de janeiro de 1995, preconizava em seu artigo 5º § 1º que: “[...] só poderá integrar a equipe técnico-pedagógica profissional com habilitação específica na área”. (MATO GROSSO, 1995). Para esclarecer a nomenclatura da Portaria Normativa 002/95/SEE/MT, que até 1995 era assim denominada, a Secretaria de Estado de Educação – SEE/MT passou neste ano a ser denominada Secretaria Estadual de Educação e Cultura e, atualmente, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT.

Pela normativa, surgiram indícios de uma mudança estrutural e política na gestão das escolas, visto que na alínea 6 do Artigo 6º, preconizava-se que, na ausência de um profissional habilitado na área, ou seja, na ausência dos especialistas da educação, qualquer profissional poderia assumir a função.

Para Oliveira (2015) e Oliveira (2010), isto gerou uma dualidade no acesso à gestão, visto que ao profissional que tivesse habilitação específica, corresponderia à função de

supervisor educacional e, no caso dos profissionais de outras licenciaturas, à de coordenação pedagógica. Essa configuração, segundo Oliveira (2020, p. 61), “[...] postou-se apenas na identificação da função, visto que, grosso modo, ambos estavam incumbidos das mesmas funções, não sendo diferenciadas nas normativas as atribuições da supervisão e da coordenação pedagógica”.

Essa organização da normativa manteve-se vigente até o dia 28 de dezembro de 1995, quando outra Instrução Normativa, a 006/95/SEDUC/MT, foi publicada no Diário Oficial, dispendo sobre os critérios de organização e reestruturação do quadro de pessoal em escolas públicas estaduais. O documento estabeleceu, no seu Artigo 1º, que: “[...] ficam desativadas as funções de Supervisor Escolar, Administrador e Orientador Educacional” (MATO GROSSO, 1995), indicando que os atuais supervisores escolares permaneceriam na função até a seleção dos coordenadores pedagógicos.

Em seus Artigos 2º e 3º, a Instrução Normativa 006/95/SEDUC/MT regulamenta as atribuições do CP:

As atribuições de coordenação pedagógica na escola serão exercidas por coordenador pedagógico, escolhido através de critérios de conhecimento, dentre os professores efetivos, estáveis ou contratados temporariamente, com formação na área de educação.

- a) Coordenar e subsidiar a construção do Plano Político da Escola;
 - b) Acompanhar e avaliar a execução do Plano Político pedagógico;
 - c) Articular a formação continuada dos professores e membros do Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar;
 - d) Viabilizar as estratégias e ações necessárias à garantia da qualidade do ensino.
- (MATO GROSSO, 1995, p. 1).

O início da transição da função de supervisor escolar para a coordenação pedagógica foi oficializada em 30 de janeiro de 1996. Devido a mudanças na SEDUC, publicou-se a Instrução Normativa 001/SEDUC/MT, revogando a Instrução Normativa 006, de 28 de dezembro de 1995. No seu parágrafo 2º e 3º do Art. 3º, determinava-se que:

Os coordenadores pedagógicos serão professores efetivos, possuidores de qualificação profissional em nível de 3º grau, escolhidos pelo conjunto dos professores em exercício na unidade escolar. Se não houver no quadro da Escola professores habilitados em nível de 3º grau, a escolha deverá recair naqueles que estejam cursando o 3º grau, ou, se persistir a ausência, naqueles que possuam habilitação em nível de 2º grau, (MATO GROSSO, 1996, p. 1).

A partir da publicação do novo documento, entende-se como definitivamente extinta a função de Supervisão Escolar e a consequente institucionalização da função de CP no estado de Mato Grosso. Com relação às atribuições, o documento de 1996 mantém as anteriormente

normatizadas na instrução 06/95, todavia acrescenta que será função do coordenador “[...] desempenhar papel integrador das práticas pedagógicas na escola” (MATO GROSSO, 1996, p. 1).

2.5 O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA REDE ESTADUAL DE RONDONÓPOLIS/MT – O PROFESSOR INICIANTE NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Em Rondonópolis/MT, atualmente há 34 escolas da rede estadual, contando com 2.179 professores no seu quadro de atribuição, com escolas que atendem aos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio, com organizações de escolas na zona escola rural e urbana. Com a pesquisa qualitativa, temos na fase exploratória o mapeamento sobre os coordenadores atuantes nas unidades, totalizando 74 (setenta e quatro). Após levantamentos para saber quantos seriam os iniciantes, encontramos o total de sete professores coordenadores mediante pesquisa realizada com apoio da Diretoria Regional de Educação de Rondonópolis (DRE) para participarem da pesquisa.

A pesquisa teve como foco investigar a coordenação pedagógica exercida por professores iniciantes e não por área de atuação. Oliveira (2017), em seus estudos, aponta que a SEDUC/MT, por meio de suas normativas, não prioriza o licenciado em Pedagogia para assumir a função de CP nas escolas públicas estaduais, o que ratifica a análise das instruções normativas expostas.

Domingues (2009) e Oliveira (2017) salientam que as lacunas na Pedagogia implicam a potencialização das dificuldades para se apropriar dos múltiplos saberes necessários à atuação como CP. Ao verificar o perfil desse profissional pelo tempo de serviço em sala de aula, observamos diferenças de atuação no seu trabalho efetivamente com os alunos. Temos 04 (quatro) professores que estão atuando como professor abaixo de 05 (cinco) anos, 03 (três) professores que estão completando 04 (quatro) anos de sala de aula, contudo são profissionais que estiveram ligados de alguma maneira ao trabalho em escolas, todos são graduados em licenciaturas.

Segundo Oliveira (2020), Pinto (2011) e Carvalho (2017), a experiência docente exigida para o acesso aos cargos de coordenação pedagógica, outorga ao CP maior legitimidade e reconhecimento da função que ocupa dentro da unidade escolar. Essa legitimidade e reconhecimento advém da trajetória profissional como professor, comprometido com a melhoria da qualidade de ensino. Consequentemente, o empenho do profissional e o

compromisso com a própria qualificação, para o melhor embasamento nas questões escolares, são fatores que habilitam o professor para a atuação na coordenação pedagógica.

De acordo com os estudos de Lima (2017):

Embora a literatura aponte ser esse profissional extremamente relevante para a garantia da qualidade de ensino, há indícios de que, no início de suas atividades, deparam com grandes dificuldades, pois suas atribuições são numerosas e o foco de seu trabalho se modifica, já que vários desses novos coordenadores eram professores antes de assumir a nova função, não apresentando experiência anterior em suas novas tarefas (LIMA, 2017, p. 9).

As experiências em sala de aula pouco contribuem para que este professor possa atuar numa coordenação pedagógica, sendo estritamente necessário uma formação continuada na escola ou inserção em cursos de gestão escolar e até coordenação pedagógica.

Placco, Souza e Almeida (2011, p. 248), com base em pesquisa realizada com CPs, evidenciaram que “[...] é no encadeamento de aspectos como experiência, tempo na função e a atualização profissional, que se constitui a base que dará ao coordenador o suporte necessário para o exercício da sua função articuladora junto à equipe escolar” e, consequentemente, potencializará a aprendizagem dos alunos.

Apontam ainda as autoras que os CPs da investigação por elas realizada divergem em relação a duas questões, consideradas pelas autoras como fundamentais: “[...] a necessidade de ter exercido a docência e de ter formação específica para a função”. Já Oliveira (2020, p. 76) defende que “[...] mediante as dificuldades do exercício da função de CP, se torna imprescindível que o professor que assume a coordenação pedagógica tenha respaldo da rede em que atua para a sua constituição enquanto CP”, que só é possível com formação específica e autoformação, para que tenha condições de desenvolver os saberes necessários para sua atuação. No próximo capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que foram percorridos para o desenvolvimento da pesquisa.

CAPÍTULO 3 – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, com o objetivo de mostrar o caminho percorrido na investigação do objeto da pesquisa. O método, o tipo de pesquisa utilizado e a técnica da entrevista permitiram conhecer as narrativas dos coordenadores pedagógicos, os quais são os participantes da pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram teorizados no sentido de construir fundamentos para a compreensão das ações narradas dos coordenadores pedagógicos que são iniciantes no magistério e que atuam nas escolas da Rede Estadual de Educação no Município de Rondonópolis/MT.

Apresento também, neste capítulo, o percurso para a escolha dos participantes da pesquisa, incluindo a forma de identificação e o perfil desses participantes. Retrato, ainda, uma descrição básica do *lócus* da pesquisa, o qual compreende cinco escolas em que o CP em início de carreira atua. No processo desta investigação, foram feitas visitas à DRE para organizar as documentações necessárias para a autorização dos encontros com os CPs, possibilitando, assim, a realização das entrevistas.

A função de coordenação pedagógica em Mato Grosso é uma atividade recente, garantida pelas mudanças democratizantes da Lei 9.394, de 1996. Entendo que o coordenador pedagógico é agente fundamental para que a prática pedagógica no cotidiano da escola possa atingir os objetivos propostos em seu plano de educação. Esses profissionais estão presentes em um cenário que é pleno de múltiplas determinações, construídos com desafios, dilemas e conquistas constantes, situações conferidas especificamente aos protagonistas nesta pesquisa: o professor iniciante na função de coordenador pedagógico.

Sendo assim, pesquisar o professor no início da carreira na função de coordenador pedagógico é contribuir para os rumos na pesquisa em educação sobre esse profissional. Cabe destacar que, a partir dos anos 80, houve um grande crescimento das pesquisas em educação no Brasil, estendendo-se pelos cursos de pós-graduação em muitas universidades em todo o Brasil, com a apresentação de novas temáticas, diferentes subsídios teóricos, novos problemas, novos objetivos e diversas abordagens metodológicas.

De acordo com André (2007, p. 121-122):

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos ‘qualitativos’, que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida.

No contexto das produções de trabalhos científicos ocorrem mudanças e notei que a pesquisa de natureza qualitativa tem tido um espaço cada vez maior, com status de metodologia do pesquisador da atualidade, fato verificado pelo número de trabalhos que priorizam as pesquisas voltadas para estudos reais do cotidiano da escola e da sala de aula.

A pesquisa em questão traz a análise dos relatos de professores por meio de entrevistas com roteiro de perguntas semiestruturadas gravadas. Ressalto que a análise dos relatos produzidas por mim, na condição de pesquisadora, fez-se a partir de um conhecimento teórico e empírico sobre a função da coordenação pedagógica. Assim, descrevo uma reflexão própria, um “olhar de dentro”, pois exercei a função de coordenadora pedagógica num período que ainda era iniciante no magistério.

A pesquisa é voltada para a compreensão das narrativas, das atividades, das funções e da autoformação do coordenador pedagógico e as implicações em seu trabalho, numa abordagem qualitativa. Para tanto, seguimos as orientações propostas por Lüdke e André (2004, p. 18), “[...] é a que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A análise dos dados será realizada a partir da análise de conteúdo segundo (Bardin), visando a responder os questionamentos propostos neste trabalho.

Dessa forma, na produção desta pesquisa, metodologicamente segue a proposta de Lüdke e André (2004), ou seja, primeiro realizei um estudo para verificar referenciais e pesquisas sobre o tema da pesquisa, a fim de que levantasse dados sobre o coordenador pedagógico como professor iniciante na CP. Além disso, fiz o levantamento de dados documentais, os quais são norteadores sobre a função do coordenador no MT.

A pesquisa de natureza qualitativa objetiva compreender um fenômeno social, envolvendo a descrição de dados obtidos pelo pesquisador no contato direto com a realidade investigada. De fato, como afirma Moreira e Caleffe (2008, p. 73), “[...] a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, os dados é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação”, ou seja, leva em consideração o ser social e suas ações, por meio da realidade vivida e das relações partilhadas.

A investigação foi realizada inicialmente por meio de leituras de autores que tratam das concepções acerca do que é ser professor iniciante, tais como Hüberman (2014), Tardif (2014), Almeida (2010) e Placco (2010), assim como por intermédio do estudo de pesquisadores que realizaram os trabalhos selecionados no estado do conhecimento.

Com relação à análise documental, neste estudo, investigou-se a legislação vigente que normatiza a função de CP, visto que compreendo ser pertinente analisar essa prática do CP no contexto das normativas e diretrizes da Rede de Educação, com o propósito de vislumbrar como é constituído legalmente o seu perfil.

Os instrumentos de coleta de dados se deram por meio de leituras e pesquisas em documentos como leis, legislações, portarias, instruções normativas e registros do Diário Oficial de MT, assim como por buscas em sites da Secretaria de Educação. A aplicação da análise documental, de acordo com Yin (2001, p. 36), trata-se de “[...] importante fonte de evidências, devido ao fato de ser estável, discreta, exata e de ampla cobertura”.

Nesse processo, verifiquei na análise documental a coleta de dados para organização e sistematização do trabalho do CP. E, após esse reconhecimento, elaborei o material de identificação do pesquisador, o roteiro de perguntas semiestruturadas e os meios para aplicação dessa entrevista. Na sequência, fiz a conferência de todo procedimento e a verificação junto aos órgãos governamentais estaduais que autorizam as entrevistas, depois iniciei as marcações das datas para realização das entrevistas com os coordenadores.

No exame da literatura, além dos livros estudados, considerei também as pesquisas de buscas na internet e no banco de dados da CAPES, do SciELO e da Biblioteca da UCDB, no propósito de encontrar teses, dissertações e artigos que discorriam sobre a temática em estudo.

Dessa forma, ressalto que esta dissertação possui abordagem qualitativa, com uso de narrativas autobiográficas realizadas com sete professores coordenadores, todos professores com até cinco anos de experiência em sala de aula, que atuam em cinco escolas da Rede Estadual de Ensino no município de Rondonópolis/MT.

Com esse amparo metodológico, me senti mais segura para a composição do nosso trabalho. Ao analisar a metodologia referente à escrita narrativa (auto)biográfica, entendi que ela pode ser organizada e/ou produzida com vários aspectos que a caracterizam, de acordo com a necessidade dos dados a serem obtidos.

Sendo assim a:

[...] narrativa (auto) biográfica possui uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação; como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido (ABRAHÃO, 2006, p. 166).

Pensando no processo inicial pelos quais os professores passam como um momento em que seus conhecimentos são aprendidos e apreendidos, o uso de memoriais ou narrativas (auto)biográficas podem:

[...] possibilitar a análise das singularidades de professores, as formas como esses se constituíram e como se relacionam consigo e com os outros nos espaços escolares. Permitem, também, a (re) construção da constituição da profissão docente em diferentes tempos e espaços [...] as contribuições dos relatos para investigar a interdependência de fatores socioculturais que deram origem a combinações específicas na história de vida de cada indivíduo. As memórias pessoais são fontes valiosas para ajudar a compreender também as injunções históricas e culturais preponderantes em determinada época e contexto cultural (NACARATO, 2010, p. 135).

Para apoiar esse momento, Moura e Nacarato (2017, p. 17) defendem que as entrevistas narrativas “[...] têm potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira autorreflexiva”. Esse momento permitiu a minha reflexão sobre a função, as sensações, as experiências adquiridas e as relações que se estabelecem durante esse processo, dando notoriedade à função que os CPs exercem nas instituições escolares.

Sobre as entrevistas, que foram organizadas com roteiro semiestruturado, recorri a Duarte (2004), o qual defende que a realização de entrevistas busca propiciar situações de contato ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado.

As entrevistas, conforme Duarte (2004), ocorreram no contexto das narrativas autobiográficas, que trazem em si o pressuposto de que os participantes relatam, de maneira significativa, suas experiências e trajetórias, com o objetivo de possibilitar a compreensão do contexto em que tais experiências e trajetórias foram construídas.

Sobre o contexto do local deste trabalho, foi realizado em escolas da Rede Pública Estadual do município de Rondonópolis, precisamente em cinco escolas. Ao todo, na cidade, funcionam 34 escolas em períodos matutino e vespertino e uma escola funciona também no período noturno, com atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

As escolas estão localizadas na região Sul do estado de Mato Grosso, município de Rondonópolis, e funcionam sob supervisão e orientação geral da SEDUC/MT, tendo a DRE responsável pela coordenação e pelo gerenciamento das atividades e gestão.

Após levantamentos prévios juntamente com o setor de Coordenação de Formação Continuada da DRE Rondonópolis, como a organização do roteiro dos encontros e os levantamentos dos dados sobre quem seria o participante que se encaixaria no perfil de professor iniciante, descobri o quantitativo de professores que são iniciantes na profissão,

totalizando sete professores coordenadores participantes da entrevista, os quais serão identificados como PC seguidos de numeração de 01 até 07.

Ao receber a autorização do Comitê de Ética, no período de novembro de 2021, que foi o período do retorno das aulas presenciais efetivamente no município, iniciei os contatos na escola e na DRE para dar continuidade aos encontros para que as entrevistas acontecessem a partir do início de junho de 2022.

Após os trâmites sobre as entrevistas, foi construída uma ficha de identificação do participante para conhecer o seu perfil. A identificação e o contato foram feitos via telefone e todos os participantes envolvidos declararam o aceite em participar da investigação e, assim, foram realizadas as entrevistas dos coordenadores.

Na escola foram apresentados os documentos de identificação da pesquisadora, os documentos sobre a pesquisa juntamente com o da universidade e o roteiro da entrevista. Estes se converteram em instrumentos primordiais para esclarecer aos participantes e a outros profissionais sobre a disposição da entrevista e os roteiros a serem realizados entre o entrevistado e pesquisador, a fim de se organizarem com relação ao tempo e local para o atendimento, tendo em vista que a pesquisadora estuda em outro estado.

Para que tudo acontecesse legalmente, consultei ainda a Rede Estadual de Educação por meio da Assessoria Pedagógica da Gestão e Gerência de Formação da DRE, que até o ano de 2021 ainda era CEFAPRO, onde iniciei as tratativas para realizar as entrevistas, desenvolvendo a complementação dos dados e a realização das tomadas das informações em conformidade com a anuência da gestão da escola.

Em minha visita para a entrevista, observei que as unidades escolares estão situadas em bairros periféricos da cidade, com atendimento a alunos em sua maioria de famílias de renda per capita baixa. A maioria dos alunos não residem com seus pais biológicos, sendo criados somente pela mãe ou avós, e muitos vão a pé para a escola. Todas as escolas contam com pavimentação asfáltica, iluminação pública nas ruas e adjacências, serviços de água tratada, encanada, rede de esgoto e com arborização dentro do seu espaço e no entorno. Há também atendimento de transporte coletivo e algumas escolas possuem pontos de embarque e desembarque em frente da escola. Foi observado ainda que essas escolas seguem a rotina de cuidados básicos para a prevenção da transmissão do Covid19 com uso do álcool e distribuição de máscaras para alunos e visitantes que não apresentem as máscaras.

Todas essas unidades escolares estão protegidas por muros e portões, contando com espaços limpos e arejados, mas que necessitam de reparos estruturais como, por exemplo, nova

pintura e construção de mais salas, isso segundo relato dos próprios coordenadores pedagógicos. Informo que decidi não estender esta pesquisa às redes particulares de ensino da cidade devido ao tempo para sua execução. Nesse período, ainda com os cuidados relativos à prevenção da pandemia, fui orientada sobre o uso dos equipamentos de segurança.

Com a chegada do período das férias, muitos coordenadores pediram adiamento das entrevistas por terem reuniões de pais para entrega dos boletins ou mesmo conselho de classe das turmas. Isso afetou nosso cronograma, mas não alterou as etapas. As entrevistas, por fim, iniciaram e, conforme foram realizadas, efetuei as transcrições.

As entrevistas aconteceram com as falas gravadas e depois foram transcritas integralmente. A análise teve como foco responder aos questionamentos propostos nos objetivos deste trabalho a fim de construir um documento de leituras das experiências dos professores que passaram pela coordenação pedagógica em início de carreira.

Para aplicação da entrevista, foi apresentada a carta convite, a carta de apresentação do pesquisador e a carta de anuência do Programa de Pós-Graduação. Antes da gravação, os CPs fizeram uma leitura prévia das perguntas e concordaram com as questões, assinando o termo de aceite da entrevista. As perguntas foram estrategicamente resumidas com o intuito de não tornar longa a entrevista e deixar o tempo livre para as considerações dos coordenadores.

A entrevista foi composta por nove questões com roteiro semiestruturado, com o objetivo de orientar o ritmo da conversa e permitir aos entrevistados manifestarem suas percepções livremente e narrar sua trajetória como professor e coordenador, sem a interferência da pesquisadora.

As questões abertas são assim consideradas por Marconi e Lakatos (2003, p. 203): “[...] questões livres ou não limitadas são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões”. Dessa forma, procedi com as entrevistas em salas escolhidas pelos entrevistados, mas nem sempre a sala escolhida foi a sala da coordenação, mas um ambiente que oferecesse maior liberdade de comunicação e possibilidade de menos interferências.

O trabalho e os dados foram organizados a partir das orientações proposta por Bardin (2011) e Franco (2008), seguindo três pontos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Seguindo a caracterização de Bardin (2016, p. 131), a pré-análise corresponde à fase da organização, da escolha dos documentos, das entrevistas. A exploração do material “[...]

consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função das regras previamente formuladas”.

O desenvolvimento da primeira fase (pré-análise) é realizado para sistematizar as ideias iniciais obtidas pelo referencial teórico abordado e estabelecer indicadores para a decodificação das informações obtidas. Nessa fase, é realizada uma leitura geral e, no caso desta dissertação, foi feita a análise das entrevistas já transcritas. Essa fase compreende ainda a organização do material a ser investigado, cuja sistematização serve para que o pesquisador possa agenciar operações consecutivas de análise. Essa fase, segundo Bardin (2016, p. 64) compreende as seguintes etapas:

- I. Leitura flutuante: consiste no primeiro contato com os documentos da coleta de dados, período em que se inicia a conhecer os textos, entrevistas e demais fontes a serem analisadas;
- II. Escolha dos documentos: consiste na definição do corpus de análise;
- III. Formulação das hipóteses e objetivos: a partir da leitura inicial dos dados;
- IV. Elaboração de indicadores: a fim de interpretar o material coletado.

A segunda fase integra na exploração do material, que corresponde à construção das operações de codificação, respeitando os recortes de textos, das unidades de registros, bem como a delimitação de regras de contagem e a categorização e a associação das informações em categorias com dois tipos: simbólicas ou temáticas.

Essa codificação acontece da seguinte forma: a partir das orientações do autor, realizamos *a priori* tanto a organização das categorias de análise, perpassadas pelas leituras flutuantes e uma pré-análise para a elaboração e a preparação do material, até o momento do tratamento dos resultados num processo de codificação, em que são realizadas as inferências. Assim, chegamos no tratamento dos resultados. O tratamento da informação é o momento em que os resultados iniciais são tratados de maneira a serem significativos e válidos e são organizados para as categorias de análise.

Realizei a leitura e releitura das transcrições das entrevistas dos participantes da pesquisa de modo que inferisse os pormenores nas falas e as categorias foram destacadas pelos interesses dos objetivos. Como afirma Franco (2008, p. 61): “[...] as categorias não são definidas *a priori*, emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

Foram definidas três categorias: as atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho; os apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho; e os fatores determinantes do bem-estar/mal-estar docente dos

professores iniciantes que atuam como coordenadores pedagógicos.

Ao escolher o método da análise de conteúdo de Bardin (2016), comprehendo que deve haver um cuidado com a descrição e a execução de cada fase, pois, por mais que se conservem a flexibilidade e a criatividade, precisa haver o princípio de suscitar confiabilidade e validade.

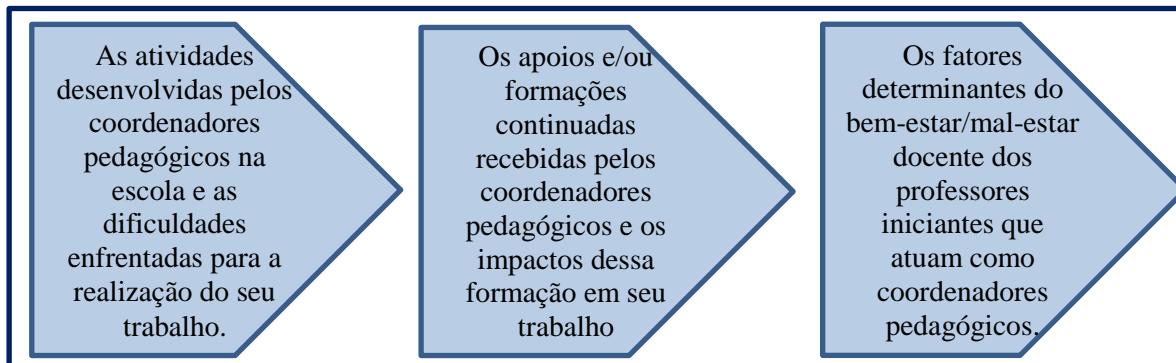
Diante disso, emergem as unidades de análise com tópicos dentro das categorias já definidas, tendo como referência os objetivos propostos pela pesquisa, entretanto o que determinará sua definição serão as narrativas dos participantes, pois “[...] as unidades vão sendo criadas, à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas” (BARDIN, 2016, p. 62).

Compreendo a unidade de análise “[...] como uma classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação seguinte de um reagrupamento baseado em analogia, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59).

Posteriormente, identifiquei as unidades temáticas a partir dos dados da observação realizada e dos recortes que fiz nos depoimentos obtidos nas entrevistas, fato que possibilitou a formação das categorias de análise da pesquisa.

Dessa forma, na figura 2 estão registradas as categorias que foram analisadas.

Figura 2– Categoria de análise da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora com base nas categorias das entrevistas.

Conforme Bardin (2016, p. 101), com a identificação das temáticas, foi possível a realização da “[...] categorização que se trata de um processo estruturalista e consiste no agrupamento de dados organizados seguindo uma ordem determinada pelo que há em comum entre eles”. Na perspectiva da análise do conteúdo, as categorias são vistas como rubricas ou classes que agrupam determinados elementos reunindo características comuns. Seguindo nessa premissa, prossegui no desenvolvimento das análises.

A pesquisa foi realizada em ambientes escolares, a entrevista ocorreu levando em média 60 minutos e transcorreu de forma tranquila, com momentos de descontração por parte dos coordenadores e outros momentos em que eles apresentaram reflexão, com características emotivas. Reforço sobre esse ponto, que se deve o crédito para o fato de ter sido realizada a entrevista narrativa, a qual possibilita esse momento em que os entrevistados ficam à vontade para se expressar, comentar e opinar sobre todas as temáticas abordadas na entrevista.

Os coordenadores participantes se encntram na faixa etária de 30 a 46 anos, formados em ciências biológicas, licenciatura em história, matemática e pedagogia, com até cinco anos de experiência em regência de sala de aula. Alguns professores possuem somente a primeira graduação e outros professores possuem mestrado e doutorado em sua área de atuação. A maioria não é nascida no município de Rondonópolis nem no estado de Mato Grosso. O quadro a seguir foi elaborado com o objetivo de apresentar o perfil dos coordenadores participantes.

Quadro 3 – Perfil dos coordenadores participantes da pesquisa

| Coordenador | Idade | Formação | Tempo de Exercício na Docência | Tempo na Função de Coordenador | Pós-Graduação |
|-------------|-------|--|--------------------------------|--------------------------------|--|
| PC 01 | 37 | Pedagogia | 04 anos | 01 ano | Pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Especial Mestranda em Educação |
| PC 02 | 39 | Licenciatura em Ciências Biológicas | 03 anos | 02 anos | Pós-graduação em Ensino de Ciências |
| PC 03 | 35 | Pedagogia | 05 anos | 01 ano | Pós-graduação em Psicopedagogia |
| PC 04 | 38 | Matemática/Secretariado Executivo Bilingue | 04 anos | 01 ano | Mestrado/Profmat |
| PC 05 | 46 | Pedagogia | 04 anos | 01 ano | Pós-graduação em Coordenação Pedagógica |
| PC 06 | 36 | Licenciatura em Ciências Biológicas | 05 anos | 01 ano | Mestrado e Doutorado em Genética e Melhoramentos |
| PC 07 | 34 | História | 01 ano | 01 ano | Mestrado e Doutorando em História |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do questionário.

Esses participantes se enquadram na fase proposta por Hüberman (2000), o qual comprehende como início da docência os três anos de carreira e por Cavaco (1993) e Gonçalves (1995), que definem o início da docência até os quatro primeiros anos, como também Tardif (2008), que comprehende este início até os cinco primeiros anos de carreira.

Durante a permanência na escola, observei que os coordenadores seguem uma rotina de trabalho diário, realizando acompanhamento de frequência e permanência dos alunos em sala de aula, efetuando registros em documentos pertinentes e mantendo contato com os

familiares diariamente, se o aluno persiste na falta. Foi observado também o acompanhamento da presença dos professores para que estes, se faltarem, logo sejam substituídos pelo próprio coordenador pedagógico, isso quando a falta é somente por um período ou poucos dias e não há professor substituto. Outro fato notado foi a ação do coordenador de atender todos os chamados de alunos em sua sala, com a finalidade de fornecer lápis ou caneta, ou mesmo para contactar um familiar para ir buscá-los na escola por motivo alegado como dor de cabeça. Essas foram algumas situações de atendimento observado durante o período que estive no local para nossa entrevista.

Afirmo que meu interesse como pesquisadora foi também de analisar e compreender como são percebidos pelos participantes da pesquisa os processos da coordenação pedagógica e as significações que atribuem ao processo formativo pessoal e profissional do qual fazem parte enquanto professores iniciantes, proporcionando novos olhares aos que ingressarão nessa função, de modo que possa provocar minha reflexão sobre esse período, na ótica de outros profissionais, fazendo paralelo com minhas considerações. Vale ressaltar que em nenhum dos coordenadores observou-se o uso de cadernos de registro ou diários de campo durante a realização da entrevista.

A seguir destaco o processo e desenvolvimento de como ocorreu a concepção de coordenador pedagógico e sua função.

3.1 AS LEIS E NORMATIVAS PARA O EXERCÍCIO DA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MT

Os documentos oficiais do sistema escolar e os diversos estudos vêm demonstrando a importância do coordenador pedagógico na construção coletiva do projeto da escola. Sua função no âmbito escolar passou a ser, dentre outras, promover o desenvolvimento das reflexões sobre a aprendizagem. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), que estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado enquanto agente provedor da educação escolar pública, é um importante marco legal, pois deixa claro que, para o trabalho como o do coordenador pedagógico, faz-se necessária a formação em nível superior no curso de Pedagogia. Hoje, por meio de Portarias e Normativas, a Secretaria Estadual de Educação/MT não mais preconiza que seja somente professor com formação em Pedagogia a exercer a função de Coordenador Pedagógico.

Em seu artigo 64, a LDB especifica que:

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

Vale salientar que a promulgação da LDB, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu à expectativa para direcionar as formações e, no Brasil, a formação docente sempre foi exigência para atender a comunidade interna e a externa da educação, fato que justifica a existência de trabalhos e pesquisas que se voltam para a compreensão da profissão docente e o que ela expressa. Se por um lado há a complexidade do tema, por outro, a busca da comunidade universitária para compreender a questão no direcionamento para as formações continuadas torna-se questão expressa também na insistência dos governos em participar no trabalho docente, moldando-o de acordo com o projeto esteiado pela sociedade.

Saviani (2009, p. 150) destaca que a “[...] formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função”. Dessa maneira, entendo que a organização do currículo formativo reflete diretamente na realização das formações sejam em universidades, institutos ou nas escolas em que ocorrem formações para os professores com pessoal que atendam essas demandas.

Pereira e Minasi (2014, p. 7/19) ressaltam que a “[...] política de expansão da formação de professores, fundamentada nos interesses ideológicos e políticos dos setores econômicos e financeiros, tem inviabilizado a construção de um projeto de formação de professores que tenha como centralidade a *omnilateralidade*”. Nesse aspecto, destaco que discutir as diretrizes gerais da política de formação de professores no Brasil e analisar suas contradições, limites e possibilidades refere-se a ampliar o conhecimento sobre como realizar mudanças na didática e desenvolvimento das formações continuadas.

Cada município brasileiro possui suas Portarias e Normativas sobre exigências e atribuições da função do coordenador pedagógico. Embora as realidades escolares sejam postas diferentemente, a realização desse desempenho desenvolve-se de maneira semelhante pelos CPs nas unidades de ensino da Federação, apresentando classificações de funções diferentemente, mas, na prática, sempre se volta aos mesmos afazeres.

Para Domingues (2014, p. 16), o papel da coordenação pedagógica se pauta:

Pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições, normalmente descritas no regimento das escolas, entre as quais responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor, supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto-político-pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação;

organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico, atender a pais e alunos em suas dificuldades; propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Almeida (2001, p. 74) destaca que “[...] o professor tem muita expectativa em relação à fala do CP porque sabe que essa fala tanto pode ajudar, tranquilizar, dar segurança, oferecer pistas, como mostrar ameaça ou causar tensão”. Diante disso, as relações se estabelecem, criando ambiente favorável às relações interpessoais e respeito mútuo pelo profissional.

Além da concepção da função do CP de estabelecer e zelar pelas relações cordiais com o grupo escolar, considera-se de suma importância a sua práxis em coordenar pedagogicamente uma função elementar nesse desenvolvimento profissional. Isso está ligado ao fato de ele manter a sintonia do grupo e, principalmente, problematizar as questões relativas ao desempenho dos alunos, à promoção do processo de formação, ao acompanhamento e à organização da construção do Projeto Político Pedagógico da escola. Essas premissas são colocadas no rol da funções e da organização das atividades que o CP deve atender, tudo entrelaçado com as normativas que cada governo institui.

O que difere entre a função e a tarefa realizada pode ficar evidenciado em normativas de cada região e nos relatos dos próprios coordenadores, embora as tarefas se pareçam, em Rondonópolis seguem as orientações elaboradas via SEDUC/MT.

O quadro 4, a seguir, foi elaborado para demonstrar as atribuições do Coordenador Pedagógico dispostas no Art. 7º, considerando o processo SEDUC-PRO-2022/24558 de 2021 para exercício em 2022:

Quadro 4 – Atribuições do Coordenador Pedagógico – Normativa 2022

| | |
|-------|---|
| I - | orientar e monitorar os docentes na inserção do registro de dados e informações no Sistema Informatizado da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT; |
| II - | realizar as atividades, articulado com a secretaria escolar, para assegurar o cumprimento de todos os registros pertinentes à vida escolar do aluno quanto à frequência, conteúdo ministrado, resultado da avaliação, ajuste de desistência, justificativa de faltas, resultado dos estudos de progressão parcial, classificação, reclassificação, aproveitamento de estudos, conforme a organização de cada curso; |
| III - | fazer cumprir os prazos definidos no Calendário Escolar, inserido no Sistema Informatizado da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/MT, referente ao início e término do período bimestral, recesso e férias escolares; |
| IV - | elaborar e manter atualizados os horários de aulas dos professores atribuídos na unidade escolar. |
| V - | efetuar os registros na Ficha de Identificação do Aluno Infrequente/Indisciplinado/Infrator – (FICAI), para os estudantes menores de 18 anos, apresentando as medidas adotadas e os resultados obtidos. |

| | |
|--------|--|
| VI - | comunicar os pais/responsáveis dos estudantes que faltarem, por e-mail, aplicativo de mensagens ou documento físico simples, de acordo com a Lei Estadual n. 10.509/2017. |
| VII - | orientar o professor pedagogo, lotado na coordenação pedagógica da unidade escolar, para que auxilie na orientação e acompanhamento do corpo docente nos registros do diário de classe, no formato digital e no formato impresso, conforme estabelece a Portaria nº. 176/2022/GS/SEDUC/MT. |
| VIII - | monitorar os registros realizados pelos professores nos diários de classe; |
| IX - | notificar os professores que não apresentarem os registros atualizados nos diários de classe; |
| X - | encaminhar, ao Diretor da unidade escolar, relatório referente ao professor que já tiver sido notificado por 02 (duas) vezes, para que tome conhecimento e providências cabíveis. |

Fonte: Orientativo Seduc/MT – 2022. Elaborado pela autora.

As funções estabelecidas para o Coordenador Pedagógico, constam na Lei Complementar n. 206, de 29 de dezembro de 2004, de autoria do Poder Executivo e Republicada no Diário Oficial do Estado, de 22/03/05, p. 01, alterada pela Lei Complementar 211/05, 442/11.

O Art. 1º da lei complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: “Esta Lei complementar cria a carreira do Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, tendo por finalidade organizá-la, estruturá-la e estabelecer sobre o regime jurídico de seu pessoal”. Parágrafo único (BRASIL, 1998).

A carreira estratégica é aquela essencial ao Estado para o oferecimento de um serviço público de qualidade, priorizado e mantido sob responsabilidade do Estado, com admissão exclusiva por concurso público, ressalvado os casos descritos no art.79 desta Lei complementar, e revisão anual dos subsídios a cada 12 (doze) meses.

A função de Coordenador Pedagógico é composta das seguintes atribuições, que estão descritas no Plano de Carreira:

Quadro 5 – Atribuições do Coordenador Pedagógico/MT – Plano de Carreira

| | |
|---|---|
| 1. investigar o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento do educando; | 10. desenvolver e coordenar sessões de estudos nos horários de hora-atividade, viabilizando a atualização pedagógica em serviço; |
| 2. criar estratégias de atendimento educacional complementar e integrada às atividades desenvolvidas na turma; | 11. coordenar e acompanhar as atividades nos horários de hora-atividade na unidade escolar; |
| 3. proporcionar diferentes vivências, visando o resgate da autoestima, a integração no ambiente escolar e a construção dos conhecimentos onde os alunos apresentam dificuldades; | 12. analisar/avaliar junto aos professores as causas da evasão e repetência, propondo ações para superação; |
| 4. participar das reuniões pedagógicas planejando, junto com os demais professores, as intervenções necessárias a cada grupo de alunos, bem como as reuniões com pais e conselho de classe; | 13. propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores e técnicos, visando à melhoria de desempenho profissional; |
| 5. coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas da Unidade Escolar; | 14. divulgar e analisar, junto à Comunidade Escolar, documentos e diretrizes emanadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Conselho |

| | |
|---|--|
| | Estadual de Educação, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às peculiaridades regionais; |
| 6. articular a elaboração participativa do Projeto Pedagógico da Escola; | 15. coordenar a utilização plena dos recursos da TV Escola pelos professores, onde não houver um técnico em multimeios didáticos; |
| 7. coordenar, acompanhar e avaliar o projeto pedagógico na Unidade Escolar; | 16. propor e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a formação integral e desenvolvimento da cidadania; |
| 8. acompanhar o processo de implantação das diretrizes da Secretaria de Estado de Educação relativas à avaliação da aprendizagem e ao currículo, orientado e intervindo junto aos professores e alunos quando solicitado e/ou necessário; | 17. propor, em articulação com a Direção, a implantação e implementação de medidas e ações que contribuam para promover a melhoria da qualidade de ensino e o sucesso escolar dos alunos; |
| 9. coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando à correção e à intervenção no Planejamento Pedagógico; | § 1º A ocupação das funções de Diretor Escolar, Secretário de Unidade Escolar e Coordenador Pedagógico é privativa de servidores de carreira, efetivos, estáveis e em atividade, em regime de dedicação exclusiva e serão designados através de portaria automática, observando-se, no que couber, a Lei nº 7.040, de 1º de outubro de 1998, que trata da Gestão Democrática do Ensino Público Estadual. (Nova redação dada pela LC 211/05). |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de: Governo de Mato Grosso/Secretaria de Estado de Fazenda, pesquisado em 22/02/2022.

As atribuições do CP, elencadas neste rol de 17 atribuições, estão alinhadas com outras mais diversas situações que o coordenador atende, que diariamente ocorrem numa escola e estas estão alinhadas em suas especificidades.

Está convencionado que professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizado sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Por fim, o professor precarizado é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório, pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino, na maioria dos casos, sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias e/ou 13º salário.

Ressaltamos que, a partir do ano de 2016, a Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso encaminha às escolas um documento anual denominado Orientativo Pedagógico. Analisando-se este documento, é perceptível a intencionalidade da intervenção SEDUC/MT na implementação da política pedagógica a ser instituída nas escolas da rede estadual de Educação Básica do estado.

Oliveira (2020) esclarece que este Orientativo perfaz a terceira edição e comprehende os anos de 2016, 2017 e 2018, que contemplam os aspectos estruturais e pedagógicos das diferentes modalidades e/ou etapas referendadas pelo sistema de ensino estadual.

O documento preconiza que é função do coordenador pedagógico “[...] zelar pelo desempenho pedagógico das unidades escolares, com eficácia e eficiência, identificando as necessidades de conhecimentos específicos que resultem em saberes essenciais à função (MATO GROSSO, 2016, p. 71).

Em conformidade com a Lei Complementar 206/04, além dos Orientativos Pedagógicos, são publicadas todos os anos as Instruções Normativas, que regulamentam os processos seletivos como forma de ingresso dos professores à função de coordenador.

Sobre essas e outras situações, há documentos disponíveis, que a SEDUC/MT disponibiliza, os quais se constituem como norteadores das práticas do CP às escolas, O Orientativo Pedagógico/SAGE/SEDUC/MT tem como objetivo orientar sobre o acolhimento do início do ano letivo, o plantão tira-dúvidas, o continuum curricular, a carga horária complementar, o registro da carga horária complementar, os registros das habilidades no sistema SIGEDUC, bem como as propostas de planejamentos para a séries existentes nas unidades escolares, os planos de trabalho interventivos, as listas das habilidades a serem retomadas no bimestre, os anexos, o orientativo da Semana Pedagógica para todas as etapas da educação básica separado por momentos formativos. Esses itens seguem as determinações anuais que a SEDUC/MT estabelece a cada ano para as escolas para ser aplicado nas unidades de ensino. Esse documento norteador visa transformar a educação no estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade e equidade.

O Projeto de Atualização denominado Práticas Pedagógicas abrange todas as ações formativas voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica e promovidas pela Secretaria de Educação, e profissionais da DRE e Assessoria Pedagógica, atuando como facilitador nas mediações administrativas e pedagógicas, é responsável pelo assessoramento técnico pedagógico-administrativo das unidades escolares de educação básica da rede pública e privada do estado do Mato Grosso. Esses orientativos foram estabelecidos e estão sendo alterados conforme demanda de respostas às necessidades das escolas do estado.

Ainda sobre o regime de contratação em Mato Grosso, respaldado pela LDB, o CP pode assumir essa função de diversas maneiras, dependendo do regime de contratação que o Estado adote por meio de portarias no Município em que atua. É comum encontrarmos

municípios que optaram pela contratação por meio de processo seletivo, análise de currículos, elaboração de um plano de trabalho e entrevista. Outra forma de contratação se dá por meio da indicação feita pelo diretor da unidade, seleção da assessoria pedagógica com seus mecanismos de avaliação ou por eleição envolvendo o Conselho Escolar, bem como os professores e os demais agentes da comunidade escolar, quando o candidato está entre os professores da unidade, sendo atribuído a esse modelo de eleição a forma democrática de escolha do CP, atualmente a contratação se dá por meio de seletivo com algumas etapas a serem concluídas sob supervisão do DRE.

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, passando pela organização e até elaboração do Projeto Político Pedagógico e desenvolvendo funções administrativas mais direcionadas ao diretor escolar. Nesse processo, o CP atua nas incumbências das atividades relativas ao fazer pedagógico da unidade de ensino e de apoio aos professores.

Dentre essas incumbências, são citadas: 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, planejamento das avaliações, conferência dos lançamentos de planejamento e frequência dos alunos nos portais da SEDUC/MT, cronograma e aplicação das avaliações externas, organização e acompanhamento dos conselhos de classe, organização do material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, instalação de equipamentos midiáticos, tendo em vista que muitas escolas não possuem profissional para acompanhamento das aulas de informática. Assim, o CP também auxilia nesse momento, realizando encaminhamentos de alunos às instituições de apoio à saúde, ao pedagógico e ao social, e também atendimento aos pais, organização das festividades e acompanhamento nos momentos com aulas externas e passeios, além da formação continuada dos professores.

Para acompanhar e realizar momentos formativos, os orientativos recomendam que sejam esses momentos sejam explicitamente formativos, dessa forma fica evidente o papel do CP como agente formador, inegavelmente constando mais uma função nessa imensa relação de afazeres que esse profissional desempenha.

São inúmeros os desafios que este professor enfrenta, contudo, as atividades pedagógicas estão sempre em desenvolvimento e, mesmo com os entraves, toda unidade escolar possui CP. Esse profissional é conhecido nos corredores e por todos da escola e, algumas vezes, recebe alcunhas como “faz tudo”, “quebra galho”. Por esses e outros nomes fica evidente que

a espinha dorsal que se acopla ao cérebro da escola ainda está fixada na figura do CP. Essas situações reverberam no conhecimento necessário que o CP deve ter para sua constituição profissional e desenvolvimento da função.

Em análise a tais normativas publicadas no Diário Oficial do Mato Grosso ao longo dos últimos anos, depreende-se que a única exigência legal é que o profissional, ao concorrer à função de coordenador pedagógico seja concursado, não havendo nenhuma referência na legislação quanto a possuir formação específica para tal, com exceção da Portaria 036, publicada no Diário Oficial n. 26705, de 26 de janeiro de 2016, que altera consideravelmente o processo de atribuição dos coordenadores pedagógicos na rede estadual. (OLIVEIRA, 2020).

No seu Artigo 2º, a normativa recomenda que:

Art. 2º Para a função de Coordenador Pedagógico exigir-se-á, preferencialmente, professor efetivo ou estabilizado, habilitado em Pedagogia ou Normal Superior que se disponha a concorrer ao exercício da função.

I - na ausência de professor efetivo e/ou estável, habilitado em Pedagogia ou Normal Superior, poderá concorrer ao exercício da função de Coordenador Pedagógico o professor com Licenciatura Plena e Pós-graduação em Educação, respeitando os mesmos critérios do Art. 12 da LC 206/04 e as informações desta Portaria;

II - na ausência de professor efetivo e/ou estável na unidade escolar, excepcionalmente poderá concorrer ao exercício da função de Coordenador Pedagógico o professor concursado em cumprimento de estágio probatório;

III - não havendo professor efetivo e/ou estável, caberá à Assessoria Pedagógica do município designar preferencialmente um professor efetivo e/ou estável de outra unidade escolar interessado, respeitando o disposto nesta portaria (MATO GROSSO, 2016, p. 38).

Uma prerrogativa a ser destacada sobre as Portarias, se dá no contexto que todas destacam a importância do servidor profissional da educação esteja estabilizado ou efetivado. Segundo Oliveira (2020, p. 68), um fato a ser destacado é que a portaria determinou a

[...] análise de perfil do professor, candidato à coordenação, a ser realizada no âmbito das Assessorias Pedagógicas, atualmente direcionado ao DRE, e, somente depois de passar pela supervisão desses departamentos, os candidatos suscetíveis à função passariam pela eleição na unidade escolar.

Os candidatos a serem votados deveriam submeter uma proposta de trabalho, em atendimento à estrutura do Projeto Político Pedagógico, contendo base legal e teórica e, em consonância com os Orientativos Pedagógicos, respeitando cada etapa e modalidade, bem como as normativas vigentes. O documento, no seu artigo 12º, ampliou as atribuições constantes na Lei Complementar 206/04, de 17 para 30 atribuições, descritas dessa forma:

Art.12 As funções e as atribuições do coordenador pedagógico são:

I - Articular a elaboração participativa e execução do Projeto Pedagógico da Escola;
II - Ser mediador na formação continuada (Sala de Educador);
III -assessorar o diretor em todas as ações pedagógicas;

- IV - Promover articulação e integração das ações pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, de acordo com a Política Educacional da SEDUC/MT respeitando a legislação vigente;
- V - Coordenar a consecução e avaliação do Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- VI - Propor e executar ações junto ao corpo docente que possam garantir a implementação do Projeto Pedagógico da unidade escolar;
- VII - Organizar e conduzir as reuniões do Conselho de Classe em parceria com o Diretor Escolar, propondo alternativas para a melhoria do processo educacional em uma perspectiva inovadora de instância avaliativa do desempenho dos alunos;
- VIII - Articular reuniões pedagógicas, oferecendo subsídios para um trabalho pedagógico mais dinâmico e significativo;
- IX - Coordenar e acompanhar as ações nos horários de atividades pedagógicas dos professores, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
- X - Assessorar os professores no planejamento das intervenções pedagógicas na construção do conhecimento e nas progressões, considerando os índices de avaliação interna e externa;
- XI - Organizar estratégias que garantam o apoio suplementar àqueles alunos que necessitem de maior tempo para elaborar seu conhecimento;
- XII - Promover a integração e articulação entre os professores, buscando a consecução de um currículo interdisciplinar;
- XIII - promover, junto ao corpo docente, atividades de formação continuada, tendo em vista o aperfeiçoamento do processo pedagógico;
- XIV - Coordenar a escolha de livros e outros suportes didáticos, garantindo a participação dos professores e alunos;
- XV - Atuar em conjunto com as Equipes de Direção e de Assessoramento Técnico-Pedagógico, cuidando das relações entre o corpo docente, o discente, administrativo e a comunidade;
- XVI- Avaliar os resultados obtidos na operacionalização das ações pedagógicas, visando a sua reorientação;
- XVII - estimular, articular e participar da elaboração de projetos especiais junto à comunidade escolar, atendendo as orientações da SEDUC;
- XVIII- Elaborar estudos, levantamentos qualitativos e quantitativos indispensáveis ao desenvolvimento do sistema de ensino e/ou da escola;
- XIX - elaborar, acompanhar e avaliar, em conjunto com a Direção da unidade escolar, os planos, programas e projetos voltados para o desenvolvimento do sistema de ensino e/ou rede de ensino e de escola;
- XX - Possuir concepção de currículo, estimular a implantação de inovações pedagógicas, divulgando as experiências de sucesso, promovendo o intercâmbio entre unidades escolares por meio de publicação em canais próprios e no portal eletrônico da SEDUC/MT;
- XXI - Promover e incentivar a realização de palestras, encontros e similares com grupos de alunos e professores sobre temas relevantes para a cidadania e qualidade de vida;
- XXII - Promover reuniões e encontros com os pais e responsáveis, visando à integração escola/família para promoção do sucesso escolar dos alunos;
- XXIII - dinamizar o processo de utilização das ferramentas tecnológicas na escola por meio de um plano de gerenciamento do Laboratório de Informática Educativa e de Aprendizagem da escola;
- XXIV- Acompanhar e orientar a execução de programas e projetos, horas atividades, diário eletrônico/relatório descritivo de desempenho dos estudantes de Sala de Aula, Laboratório de Aprendizagens e Portfólio da Sala de Recursos Multifuncional;
- XXV - Auxiliar os professores na construção do planejamento das aulas e organizar os horários das ações nos laboratórios;
- XXVI - Selecionar sites e demais recursos pedagógicos necessários ao cumprimento do Currículo Mínimo da BNCC e SEDUC;
- XXVII - Coordenar junto aos alunos e professores a página da escola na internet, bem como coordenar atividades pedagógicas com uso de TIC;
- XXVIII - Desenvolver e executar projetos e atividades envolvendo as mídias na/da escola, junto aos professores e alunos da unidade escolar;

XXIX - Orientar, assessorar, acompanhar e propor as intervenções pedagógicas necessárias ao educando com serviços de apoio especializado;
 XXX - Diagnosticar os resultados das avaliações internas (MATO GROSSO, 2016, p. 45).

Conforme Oliveira (2020, p. 70) ao analisar as atribuições contidas nos orienttivos, “[...] percebe-se que normatizam de maneira mais direcionada as ações do CP enquanto articulador dos processos de ensino aprendizagem, estes preconizam os teóricos que discorrem sobre o tema”. Para essa análise comparativa, é considerado o exposto na Lei Complementar 206/04, cujas atribuições direcionavam as ações do CP predominantemente aos alunos, bem como aos aspectos organizativos e burocráticos da escola, ao passo que na Instrução Normativa 036/2016, a aprendizagem dos alunos está subjacente ao acompanhamento e à mediação do coordenador junto aos docentes.

Verificando a amplitude das atribuições e tendo em vista o sujeito desta pesquisa, ao professor iniciante torna-se, no mínimo, um aspecto desafiador cumprir as exigências legais para a função, a qual exige exclusivamente que ele seja professor efetivo, e seja aprovado no seletivo aplicado pela DRE com supervisão da SEDUC/MT.

Não há nenhuma referência sobre a formação exigida ou oferta em caso da inexperiência a esse profissional, tampouco o tempo de exercício na docência, entretanto a portaria prevê que, em estágio probatório, ele só concorra à vaga na ausência de candidato efetivo, ou seja, com exercício na docência, enquanto concursado, em período superior a três anos.

No caso de a escola não ter candidato à coordenação, professores de outras unidades escolares podem pleitear a vaga, todavia necessitam passar por processo seletivo via Assessoria Pedagógica. Além disso, o que altera a continuidade dos CPs na função, impedindo-os de concorrer à vaga, é o fato de os profissionais terem exercido a função nos últimos 4 (quatro) anos consecutivos na mesma unidade escolar. Dessa maneira, me enquadrei em mais um ano na função, pois não atuei mais de 03 (três) anos na coordenação pedagógica.

Ao serem analisadas as referidas Instruções Normativas, fica notório que não existe uma especificidade em relação aos critérios para o processo de eleição dos coordenadores pedagógicos, já que o seu mandato é vigente apenas para o ano letivo em curso, podendo ser prorrogado por mais um ano. Verifica-se ainda a inexistência de normativa em caso de professor iniciante e que concorre a função de CP. A rotatividade nessa função, torna-se uma dificuldade a mais no desenvolvimento do plano de trabalho do CP e sua identificação com a função, evidenciando que o tempo de mandato se torna insuficiente para que ele se efetive em todas as ações propostas nessa função.

CAPÍTULO 4 - PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: SUA ATIVIDADE, SEUS DESAFIOS E SEU BEM-ESTAR

Apresentamos neste capítulo, inicialmente, o perfil dos coordenadores que participaram da pesquisa. Para garantir o anonimato, eles foram denominados de Professor Coordenador (PC) seguidos de numeração conforme a realização da entrevista, ou seja, PC01 até PC07. A seguir, apresentamos os dados produzidos por meio das entrevistas realizadas com esses coordenadores. A organização e a análise de suas falas, visando à responder aos objetivos propostos, pautaram-se em categorias e subcategorias, sendo organizadas com os seguintes subtítulos: 4.1 Perfil dos participantes da pesquisa; 4.2 As atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho; 4.2.1 As atividades dos coordenadores pedagógicos; 4.2.2 As dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos; 4.3 Os apoios e/ou ad formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho; 4.4 Os fatores determinantes do bem-estar/mal-estar docente dos professores iniciantes que atuam como coordenadores pedagógicos.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa são todos professores formados em licenciatura (pedagogia, história, ciências da natureza, biologia, secretariado executivo bilingue e matemática), efetivados na Rede Estadual de Educação de Rondonópolis ou estão cumprindo estágio probatório². Todos possuem pós-graduação (4 possuem especialização, 2 com mestrado e 1 com mestrado e doutorado). O grupo de participantes apresenta idade entre 34 e 46 anos e atua na docência por um período que varia de 1 a 5 anos. Com exceção do PC02, que está na função de coordenador pedagógico há dois anos, todos os demais estão nessa função há 1 ano.

Nas entrevistas, os PCs iniciaram suas falas narrando o período referente ao término da graduação, seguidas do relato sobre a inserção na docência e suas relações com os pares. Assim, completaremos o perfil dos coordenadores participantes da pesquisa com algumas de suas falas.

O PC01, com 37 anos, formado em Pedagogia, possui Pós-graduação em

² É um período de adaptação em que será verificado o desempenho do servidor recém-admitido na Instituição e que servirá para determinar a efetivação ou não no cargo para o qual foi nomeado. Esse período corresponde a 36 (trinta e seis) meses, a partir da data de sua entrada em exercício, sendo o servidor avaliado por desempenho a cada seis meses. Para conseguir a estabilidade, o profissional da educação ou qualquer servidor público deverá, primeiramente, ser aprovado no estágio probatório. (<http://www5.sefaz.mt.gov.br/>)

Psicopedagogia e em Educação Especial, é mestrando em Educação, atua na escola há quatro anos e está há cerca de um ano como CP. Em seu relato, mencionou um fato que o ajudou na administração das relações com as pessoas na escola em que iniciou como CP: ter trabalhado na escola um ano antes de ser efetivado pelo concurso. Isso o apresentou ao corpo docente antes do seu ingresso como professor e também como CP, favorecendo o desenvolvimento de vínculos nas relações sociais.

Assim relatou:

[...] fiquei trabalhando nessa escola para assumir na mesma escola que eu trabalhava como contrato. Por que eu escolhi essa escola? Porque eu já conhecia os professores; assim, quando eu entrei, eu me senti acolhido; é via de regra a queixa de várias colegas mudando de escola por causa disso, não se entendem, mas, no meu caso, deu certo. Foi bom, tem sempre um ou outro que não dá certo (sorriso), mas graças a Deus é uma minoria. A maioria sempre recebe bem, me acolheram, me ensinaram, eu tive bons professores me auxiliando no começo (PC01, dados da pesquisa).

O PC02, com 39 anos, licenciado em Ciências Biológicas com Pós-graduação em Ensino de Ciências, atua como professor há três anos e na coordenação pedagógica há dois anos. Descreveu sua relação de chegada na escola da seguinte maneira: “[...] a receptividade em termos de colegas e professores foi bem tranquilo, me acolheram, daí eu fiquei em sala de aula nos anos de 2018 e 2019 e depois segui para a coordenação pedagógica no último ano do estágio probatório”.

Ressaltamos que esses dois professores são da mesma unidade escolar e já se efetivaram na Rede Estadual de Educação. Essa unidade é uma escola localizada na periferia da cidade, possui infraestrutura e meios de transportes coletivos para os alunos que moram nas proximidades e atende turmas de anos iniciais até o ensino fundamental II.

O PC03, 37 anos, formado em Pedagogia, possui Pós-graduação em Psicopedagogia, atua há quase cinco anos na escola e está há um ano na coordenação pedagógica. Relata que o fato de o funcionamento da escola ser em “[...] um prédio novo foi melhor para que todos se adaptassem ao novo contexto, até os estranhamentos foram suavizados”.

Com relação à acolhida por parte dos professores, não tive dificuldade. A recepção foi boa; mesmo com a saída da outra coordenadora, entrei para realizar o trabalho e organizar a adaptação dos alunos à nova escola. O que era complicado era a divisão de salas entre Estado e Município no mesmo espaço. Mesmo assim, acredito e nem penso diferente (risos), a adaptação a tudo foi o que desencadeou a boa relação entre todos; éramos todos novatos no ambiente, o convívio era bom (PC03).

O PC04, com graduação em Matemática e Secretariado Executivo Bilingue, possui mestrado pelo Profmat. Atua há quatro anos em escolas e está há um ano como CP; ressalta ser privilegiado em ser sempre bem recebido onde trabalha:

Graças a Deus sempre fui muito bem acolhido; Deus sempre preparou pessoas ótimas para serem meus superiores. Em relação à coordenação e direção, eu nunca tive

problema, sempre foi muito boa a relação. Estou iniciante como coordenador e ainda não sei como será, mas como professor sempre fui bem acolhido (PC04).

Notamos que a maneira como são recebidos os professores novatos nas unidades escolares viabiliza os processos da docência, o convívio entre os pares e a adaptação fica mais tranquila para o CP desenvolver seu trabalho.

O PC05 está com 46 anos, efetivou-se há um ano, trabalha há quatro anos em escola da Rede Estadual e está na função de CP há um ano. Sua graduação é em Pedagogia e possui Pós-graduação em Coordenação Pedagógica. Ele nos diz que a questão de adaptar-se estava na questão da adaptação com a comunidade onde a escola está inserida: “[...] foi bem a acolhida, o difícil foi porque a gente tem que se adaptar, conhecer a realidade da comunidade onde você está, isso foi difícil no início”. Já em relação a sua aceitação na escola, informou: “[...] sempre foi muito boa, tanto que logo depois fui convidado para ser coordenador da escola” (PC05).

Para Silva (2017), Rabello (2017) e Almeida (2017), a comunicação é a base das relações sociais e, nesse sentido, Placco e Almeida (2017, p.96 defende que “[...] na arte do conviver é importante ressaltar o papel da afetividade como fator determinante nos relacionamentos interpessoais e na construção do conhecimento e do desenvolvimento humano”.

É importante destacar que, para as autoras, a expressão “relações sociais” pode ser apreendida por diferentes conotações: relacionamentos interpessoais, relação entre indivíduo e seus grupos de pertença, relação entre o indivíduo e as instituições sociais, relações do indivíduo com seu tempo e sua cultura. Dessa forma, ressaltamos que cada escola possui seu meio cultural e isso afeta diretamente várias situações em relação ao professor e à comunidade escolar em geral.

No caso do PC06, com idade de 36 anos, formação em Licenciatura em Ciências Biológicas, Mestrado e Doutorado em Genética e Melhoramentos, ele trabalhou durante cinco anos em escolas particulares e está há um ano como CP, saindo no ano de 2022 do estágio probatório. Relata que a acolhida foi o propulsor para aceitar ser coordenador pedagógico na unidade:

[...] é sempre assim, o grupo que me recebeu muito bem, foi boa a aceitação, me ajudava no que eu precisava como professor. Tanto que é por isso que eu continuei na escola e que eu aceitei a função posteriormente, porque foi algo que foi muito bom para mim e a experiência foi bastante gratificante aqui na escola (PC06).

No caso do PC07, com idade de 34 anos, formado em História, mestrado e doutorado em História, ele está na escola da Rede Estadual há um ano, ou seja, está cumprindo o estágio probatório e com um ano se completando no final deste ano na coordenação pedagógica. Esse

professor relata que “[...] as relações necessitaram de ajustes com os alunos” e conclui:

[...] eu tive assim de início, uma pequena resistência com as turmas, mas eu acho que consegui contornar bem isso pelo fato de ter experiência como professor de cursinho. Então acho que deu certo a prática que aplicava no cursinho; eles me receberam bem depois de uns dias. O grupo da escola posteriormente nos acertamos, demorou pela situação ocorrida com os alunos, mas a própria gestão sempre me tratou bem, nunca houve uma resistência que eu percebesse (PC07).

O que fica claro nesses relatos é que a empatia, o saber ouvir e ver o outro em suas necessidades determinam as relações e como elas se darão no âmbito profissional e relacional, já que as bases de boas convivências, que também podem ser estreitadas com uma programação nas formações continuadas, as quais ocorrem na escola, transformam o ambiente de aprendizagem, facilitando o entendimento.

Almeida (2016, p. 27) assim se posiciona sobre isso:

Em meus cinquenta anos de magistério, trabalhando em diferentes níveis, descobri que poucos motivos são tão poderosos como o desejo de ser ouvido e compreendido, de perceber que nossas ideias e sentimentos têm importância para o outro [...]. Descobri ainda que uma relação interpessoal sem conflitos não significa necessariamente avanços nos processos formativos. Pode camuflar necessidades que ficaram latentes e impedem os avanços.

Dessa forma, ratifica-se o importante papel dos profissionais da escola e de toda a rede da educação em promover a sensibilização em relação ao outro, ou seja, ao novo que chega na escola, demonstrando preocupação pelo bem-estar que essa pessoa merece ter no seu ambiente de trabalho e estendendo esse cuidado para todos que transitam nesse ambiente, visto que a arte de ouvir e o compreender determinam os caminhos das relações.

A escola é um meio funcional, portanto a promoção da sensibilização funcionando como ponte, desde a criança até o adulto, muito contribuirá para o atendimento e para o desenvolvimento da cidadania, expandindo para o coletivo as boas relações e impedindo, em todos os meios sociais, que o individualismo sobressaia e atue como função social.

Almeida (2021, p. 122) nos lembra que “[...] a escola é um lugar de múltiplas aprendizagens que decorrem não só de recursos materiais até sofisticados ou de propostas pedagógicas avançadas, são aprendizagens da relação ao outro. Entendemos que a autora destaca a importância da escola em outros propósitos e ressignifica a “empatia como relações interpessoais, referindo-se aos “valores de garantia a sobrevivência de nossa espécie como humanos: a justiça, a dignidade, o respeito e a solidariedade”.

Vale ressaltar um ponto importante a autora não entra na discussão do campo filosófico, mas insere seu comentário no seu campo de estudo como a ética do cuidado.

E, Almeida (2021, p. 122) acrescenta: “a necessidade de o indivíduo perceber que suas experiências são consideradas”, concordamos com essa ética do cuidado no sentido, onde o coordenador iniciante se sinta considerado e suas contribuições façam sentido no grupo e sua presença seja positiva para o trabalho coletivo. Esse movimento de considerações é necessário num ambiente de pensamentos diversos.

Acreditamos que a inserção do profissional em formação é um processo para o qual a escola deve estar preparada a atender, assim, possibilitaria o desenvolvimento profissional com menos impactos, até que esse professor venha a ser um profissional autônomo. A adaptação ao meio produz a sensação do acolhimento, promovendo a relação cordial. A seguir, veremos os relatos sobre as atividades desenvolvidas pelo professor ingressante e as dificuldades por ele enfrentadas.

4.2 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS NA ESCOLA E AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA A REALIZAÇÃO DO SEU TRABALHO

Neste tópico conheceremos as narrativas dos coordenadores pedagógicos a respeito das atividades desenvolvidas no trabalho diário e as dificuldades enfrentadas no dia a dia, entendendo que, no desenvolvimento profissional, ocorrem transformações nas práticas pedagógicas, que possibilitam a construção de novos saberes para que haja a melhoria dessas atividades desenvolvidas.

É importante ressaltar que os desafios são constantes numa profissão tão dinâmica como a do professor, embora não haja uma rotina padrão no seu desenvolvimento. Trabalhar em ambiente escolar é desafiador, contudo, sendo o professor amparado por teorias e aprendizagens, inclusive aquelas que tratam das relações entre as pessoas, as situações conflitantes do seu cotidiano podem ser atenuadas e as atividades, aliadas aos diálogos, podem favorecer a boa prática pedagógica.

Salientamos também que o professor iniciante, quando está na função de CP, também necessita de determinados meios e conhecimentos para que sua autoridade seja estabelecida e que sua atuação de gestor possa estabelecer critérios próprios, sendo isso proveniente do apoio e do repasse de saberes já adquiridos pelos mais experientes.

Nossos participantes descreveram algumas das atribuições e situações pelas quais eles passaram, as quais reportaremos. As atividades desenvolvidas pelos coordenadores

pedagógicos na escola e as dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho serão apresentadas a seguir.

4.2.1 AS ATIVIDADES DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

O coordenador pedagógico, na condição de iniciante, segundo Placco e Souza (2015, p.48), configura-se como um “[...] profissional que não consegue encontrar espaço de atuação, nos âmbitos físico e material (tempo, local, material, acesso a todos os professores, etc.)”, nessa configuração as autoras observam que o coordenador pedagógico é um profissioanl que assim, como o professor, precisa se dedicar à sua formação e autoformação, daí a necessidade de conseguir se ambientar e superar barreiras que o impeçam de avançar nas áreas que atua, inclusive das relações. Diante disso, entendemos que leva tempo para concretizar o reconhecimento do local e de acessar todas as pessoas, bem como, o trabalho a ser desenvolvido. Diante dessas afirmativas, compreendemos que a disponibilidade de tempo repercute diretamente no resultado das ações.

Essas ponderações implicam variadas articulações, já que o ato de coordenar se volta a um único objetivo: as práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino. Nessa mediação, o CP com suas altas demandas de trabalho e as dificuldades em executá-las, tem seu tempo diminuido para realização de suas atividades, provocando os acúmulos de trabalho, como veremos nos relatos.

Em continuidade, o PC01 relata o seguinte sobre o acúmulo de atividades que cada coordenador da unidade e o diretor estavam enfrentando, causando entraves na realização dos afazeres:

Houve momentos que tivemos que parar para conversar e acertar os pontos. Nós estámos nos atropelando, eu dizia ao diretor e ao outro coordenador. Nós precisamos conversar mais, precisamos passar mais um para o outro o que está acontecendo. No inicio não foi fácil, era tanta coisa a se fazer (papéis e formulários a ser preenchido, responder e-mail, redigir atas) que não consigo enumerar, mas agora estamos caminhando. Depois que pararmos tudo e conversamos, estamos nos entendendo. Fizemos algumas divisões de trabalho, agora sempre que temos alguma coisa que não está bem ou ficando acumulado, ou ter alguma reunião, algo para passar para os professores, estamos sempre conversando e dialogando para um saber o que está acontecendo com o outro, para os dois saberem o que dizer ou fazer em conjunto, senão a escola não anda (PC01).

Com relação ao desenvolvimento de sua atividade, o PC01 também atribui que a boa relação com os alunos foi primordial para que o trabalho se desenvolvesse bem, ressaltando em sua fala “que a escola existe para atender o aluno” .

Quando precisei ficar na sala de aula, depois de vir para a coordenação, constatei que

tem muitos desafios em ser professor; e ser coordenador, também gosto muito, porque é uma satisfação você conseguir tocar um aluno. Refleti que ensinar é fazer também ele enxergar sobre a atitude correta que é melhor para ele e para todos. É muito satisfatório, eu tenho saudade de ser professor. Vou confessar: já estou com saudades por causa disso. Os alunos são muito carinhosos, muito carentes também, digo de atenção... carinho, o coordenador é professor (PC01).

Observando a fala do PC01, entendemos o quanto importante se faz uma boa relação centrada nos cuidados com as relações interpessoais, envolvendo um projeto mais amplo, que possa atender não somente as carências afetivas e relacionais nas salas de aula e na escola, mas para ressignificar a construção da cidadania e firmar o papel da escola na sua função social. Para isso, Trevisan e Liberali (2017, 2017, p. 134 e 135) defendem que:

A ideia é que haja a criação de uma rede colaborativa de estudos entre os profissionais da escola utilizando seus saberes e sua experiência para pensar em ações que deem conta da própria formação e trabalho na escola. [...] Isso não quer dizer que somente essa ação dará conta da complexidade do tema. Diversas outras ações são necessárias. Enfim, a comunidade escolar inteira necessita abraçar essa causa e criar estratégias para dar conta do problema.

Diante dessa afirmativa, Trevisan e Liberali (2017, p. 134) consideram que “[...] as dificuldades encontradas nas relações podem ser superadas com o envolvimento de todos da escola”, e um dos entraves do trabalho do CP está em identificar o crescimento pontual de cada aluno, além de vislumbrar que seu trabalho está para além da sala de aula e a sua percepção requer ainda mais da sua percepção pedagógica para que possa transpassar o pensamento micro e adentrar no pensamento macro como coordenador. O CP também precisa ter claro que sua atuação deve atingir a formação global e sistemática de todos os envolvidos na formação intelectual dos alunos. Também entendemos que as relações enfrentadas no cotidiano escolar nem sempre são resolvidas por estarem dentro do planejamento ou por serem calculadas anteriormente.

Podemos entender que, nos dois momentos relatados pelo PC01, ele interliga suas atribuições às características das relações centradas na empatia de professor/aluno e aluno/professor e no movimento relacional entre os gestores, que deve ocorrer nessa troca entre essas relações, necessitando para isso que haja uma relação de diálogo. Nessa direção, o PC01 relata que “[...] as surpresas do convívio nos pegam desprevenidos, não temos nem tempo para pensar”, exprimindo, dessa forma, que a dificuldade da sua atividade nesse período foi não saber como resolver os choques nas relações ocorridos entre os docentes e discentes.

Na narrativa do PC02, também são apontados os impasses enfrentados em suas atividades no momento de sua inserção na unidade:

Eu entrei na coordenação junto com ele (COVID-19), precisamente em janeiro de 2020. As aulas pararam em março, dessa forma mal começamos o ano e veio a pandemia.

Então assim, o trabalho da coordenação propriamente dita teve pouco contato com os alunos e professores. Foi praticamente 100% de ensino híbrido, tanto que o contato que a tínhamos era a retirada de apostilas e nem era com os alunos, os pais faziam isso. O preparo de material e reuniões com professores era tudo online, assim em 2020 foi e não foi um ano tranquilo nesse sentido, porque você tinha contato com alunos, porém era tudo online, não existia aquele cuidado, aquele mesmo controle que a gente tem que fazer presencial, de organizar, orientar, conversar sobre os comportamentos, esses controles diários numa escola. Já em 2021, foi novamente tudo igual, mudou aqui, porque no caso o outro coordenador estava em processo de aposentadoria e não poderia se manter na coordenação, foi outro sufoco. O que entra também não tem experiência e fomos até agosto sem nem conhecer os professores e alunos pessoalmente. Sobre as atividades seria melhor refazer esse caminho, nem sei dizer se foi feito, e o que dificultou foi não saber como resolver (PC02).

O PC02 expressa sua inconformidade com a pouca atenção recebida da Secretaria de Educação na época da Pandemia da COVID-19, informando a dificuldade enfrentada para realizar as atividades nesse período. Ele contou que não conseguia acompanhar a rotina dos professores, principalmente em relação a não aprendizagem dos alunos.

O que vou falar dessa época? Melhor não, porque foi muito difícil trabalhar. Foi o primeiro ano basicamente zero, muito pouco se orientou, as coisas chegavam em cima da hora, praticamente quando chegava uma resposta, o problema já estava se resolvendo, ou ficava sem dar solução. Foram tantas incertezas, sem apontar erros, mas ficamos sem rumo (PC02).

Também relembra o PC02 que essa situação fez com que os alunos e professores ficassem mais afastados e, no retorno às aulas, a relação entre alguns foi desgastante e ocupou tempo para resolver, pois “[...] os alunos não queriam aceitar ficar na sala, sentar e fazer atividade, toda hora tinha um para atender, o que poderia fazer em uma hora, fazia no dia todo”.

Essa situação está evidente nesses relatos do mesmo coordenador:

[...] não vou fazer uma crítica pontual sobre o trabalho na pandemia, pois não existe culpa pelo ocorrido e, na época, quem nos atendia diretamente era o “Cefapro”. Entendo que eles também foram pegos de surpresa, na verdade o mundo inteiro foi pego de surpresa. Então o que se conseguia fazer era basicamente aquilo, (quase nada...pensativo) só que, quer queira, quer não, ficamos quase sozinhos para atender a escola e comunidade. Passado esse tempo, quando paramos para analisar o todo da época, não foi tão pouco o que fizemos para quem não tinha experiência nenhuma, fazer cumprir tudo que era pedido dentro da escola ou em casa, o coordenador penou. (PC02).

Esse PC02 expressa que, se tivesse recebido minimamente orientações básicas de preenchimento dos dados que eram cobrados diariamente e sobre as inserções em plataformas governamentais, ou recebido uma formação em como atender as necessidades emocionais dos que procuravam por ele, estaria menos confuso em suas atribuições, deixando claro que o iniciante precisa de um suporte maior em todas as minúcias de suas atividades, especialmente nesse momento vivido por todos. Ainda diz que “[...] se tivesse aprendido a preencher formulários, estaria bem menos inseguro nas ações”. E continua

Era o primeiro ano meu como coordenador, assim, isso era a situação de muitos, as

falas que chegavam para nós era assim: faz tal coisa e os documentos vinham até com a sigla dos setores, mas sem explicar como preencher. Então quem está no primeiro ano na coordenação e não sabe nem o que é aquilo, do que se tratava, na verdade não lembraram dos “novatos” na coordenação pedagógica. Ficou claro, muitas vezes, que o setor deixou a desejar nesse sentido; o que me salvou era o outro coordenador, ele já tava aposentando e tinha anos de coordenação e direção, então ele tinha toda essa experiência com documentos e preenchimento no site da SEDUC, esse foi o meu socorro (PC02).

Ao narrar que ficou sem orientações para responder formulários, cuidar das rotinas das aulas e viver toda sensação de insegurança sobre sua saúde, o PC02 expressa que esse foi o momento mais difícil que enfrentou até aqui: “[...] não sei como consegui responder tantos formulários e ajudar montar aula e responder pais, alunos e professores e passar pelo COVID”.

O CP03, ao relatar as atividades que realiza afirma: “[...] isso exige muito de mim, porque tem dias que tenho algo para entregar ou responder, e a outra dificuldade é o sistema da Secretaria, que pede muita coisa burocrática, fichas para preencher de cada professor e aluno, relatórios, cursos online, mais relatórios e, com isso, meu trabalho não acontece”.

Já o PC05 afirma que sua atividade diária está centrada em:

[...] acompanhar os professores nos seus registros de diários online, preparação de aula e material para as aulas, organizar atividades enviadas por e-mail para impressão, atender os pais, receber atestados médicos, preencher atas de faltas e atestados médicos, registros diários de alunos faltosos, e fornecer material solicitado pelos alunos (lápis, borracha, papéis, etc...) e muitas vezes realizar ligações para avisar aos pais e ou responsáveis para autorizar alunos a saírem mais cedo da aula por diversos motivos (PC05).

Essa prática de ligação foi presenciada durante a entrevista e ele ainda nos narrou que entre suas atividades ainda estão separar textos e livros para retirada de dúvidas de professores e alunos e desempenhar tarefas ou reuniões que a DRE solicita via e-mail. Relatou também que verificou bem o dia para marcar nossa entrevista para que não houvesse nenhum curso ou reunião on line, já que “[...] é bem puxado nosso dia” (PC05).

Ao ouvir esse coordenador, muito recordo dos momentos que vivenciei essa experiência e senti toda a sensação de sempre deixar trabalho para trás. Nessa época, fazia muito e o resultado não aparecia.

O trabalho do CP, como sabemos, está posto com inúmeras tarefas e muitas funções a cumprir, isso faz com que o tempo de trabalho na escola seja pouco. Por si só, isso já justifica a falta de tempo para cumprir as metas estabelecidas ou para planejar sua própria organização diária, como afirmaram esses coordenadores.

Dessa forma, esse profissional se perde nas ações constitutivas diariamente e se preocupa em socorrer as urgências, e as tarefas emergentes ficam sempre para posterior atendimento. Para satisfazer seu próprio desempenho e manter as atividades atualizadas sem

protelar, Placco (2003, p. 49) defende que:

Ao fornecer indicadores para o coordenador lidar com as urgências do seu cotidiano, sem perder de vista a concretização do projeto político pedagógico da escola, este, sim, responsável por mostrar aquilo que emerge do trabalho pedagógico cotidiano. É fundamental que o coordenador investigue suas ações, a fim de identificar o que pode ser aperfeiçoado, e para isso regula em quatro categorias essas ações: Importância – ações prioritárias definidas para a consecução dos objetivos estabelecidos. Rotina – são procedimentos para garantir o funcionamento do cotidiano escolar, ambas são atividades planejadas. Urgências – são atividades que visam atender as necessidades e situações não previstas no dia-a-dia escolar. E as Rotinas, exigem atenção e, algumas vezes, atrasam ou redirecionam as importâncias. [...] Pausa – são as implicadas com as necessidades da pessoa e com a humanização do trabalho. Elas aperfeiçam as relações e a comunicação entre os pares.

O fato de a escola muitas vezes não saber identificar as ações emergentes constitui as fontes de tensões e até conflitos e essas situações comprometem as realizações das atividades da escola. Placco (2003, p. 51) enuncia que “[...] o que se espera é que a escola se organize nos seus espaços coletivos de reflexão e ocorra o engajamento entre docentes e gestão”, e, dessa forma, é possível constituir um ambiente propício para o enfrentamento das questões que emergem. Não distante das atividades rotineiras que foram relatadas como dificuldades e desafios, temos as próprias dificuldades também elencadas pelos coordenadores.

4.2.2 AS DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Uma questão pontuada pelo PC01 sobre sua dificuldade referente à função do coordenador, diz respeito às situações enfrentadas na falta do professor em sala de aula, que, na época pós-pandemia é constante. Segundo ele: “[...] é bem complexa, é muito diferente de ser professor... é você lidar com problemas da escola toda, alunos, pais, professores. A coordenação é bem diferente da sala de aula”.

Nesse ponto da entrevista, o PC01 relata sobre o dia que teve que substituir um professor que faltou e não enviou o planejamento da aula, enfatizando como isso afetou a rotina de suas funções, repercutindo na sua rotina da escola com os outros alunos, pais e membros da escola. Segundo ele, “[...] quase não consegui comer nesse dia, por falta de tempo”.

As dificuldades que o CP01 relata podem ser relacionadas aos fatores do planejamento, em que os riscos podem ser menores quando se sabe como e com que material os alunos poderão ser atendidos em situações da falta do professor.

Almeida (2006, p. 26) discorre sobre a importância do planejar em conjunto com o professor. “Daí a necessidade de planejar, com os professores, alternativas para ocupar

produtivamente o tempo do aluno, para assegurar que o aluno não tenha tempo ocioso”.

A autora nos informa que “[...] seguir uma rotina de assessoramento e o respaldo no planejamento assegura a continuidade da aprendizagem dos alunos e manutenção da ordem na permanência organizada dos alunos na escola”. Possuir ciência sobre o que o professor está trabalhando com os alunos, além de ser parte da função do coordenador, o coloca em melhor situação perante as ocorrências de um momento surpresa como este, da falta do professor.

Continuando com as narrativas, trazemos a narrativa do CP02, que diz:

Temos o diretor, o coordenador (mais experientes) e estão sempre me passando e repassando as coisas. Então assim, esse apoio que foi fundamental, acredito que já é desafiante a função, difícil, mas se você não tiver esse apoio ali de um (o outro) coordenador junto, parceiro, alguém te passando e fazendo trocas de ideias, que é a melhor maneira de estar resolvendo problemas e conflitos, e olha que temos muitos, e pouco se faz (PC02).

Nesta entrevista, o CP02 informa que os alunos, ao passarem para a série seguinte, mudam seus comportamentos, e ele não sabe dizer se é por mudança de professor ou se atribui isso à mudança de fase/idade que o aluno passa, “[...] mas conflitos sempre estão acontecendo”, afirma.

O PC02 relata também sobre as atividades na escola e as suas maiores dificuldades para a realização delas, que ocorreram na época da pandemia do COVID-19 e destaca: “[...] a pouca informação recebida que foi minha maior dificuldade”.

E continua:

[...] você tem que ter muito cuidado na decisão que vai ser tomada, é lógico que a questão da legalidade (normativas da Secretaria), ela ajuda até certo ponto, porém ela engessa o trabalho e tem coisas que poderiam ser mais facilmente realizado, digamos fazer sem você seguir toda uma burocracia para fazer, uma mudança no preenchimento de papéis para realizar um trabalho e você termina ficando engessado de tanta coisa pra preencher e o problema fica lá (PC02).

Dentro das Portarias e Normativas instituídas pela Secretaria de Educação do Estado, ficam estabelecidos os parâmetros e os procedimentos que devem ser seguidos mediante as situações enfrentadas pelos gestores escolares. Esses documentos direcionam, da melhor maneira, o percurso pelo qual o gestor poderá seguir diante das ações a serem realizadas. Esse CP relata que são muitos os procedimentos e que eles poderiam ser menos burocráticos.

Os parâmetros disponibilizam esses recursos justamente a fim de evitar transtornos jurídicos no futuro, com isso entendemos que as orientações precisam ser compreendidas e efetivadas de modo que evitem desgastes aos profissionais.

O PC03 comenta o que enfrentou diariamente, referindo-se à sua dificuldade em como realizar suas atividades. Essa experiência muito se assemelha às questões enfrentadas pelo

PC02, mas sem a pandemia acontecendo simultaneamente, pois entrou na coordenação no retorno às aulas pós-pandemia.

Meus colegas tanto da coordenação e direção, como os professores eles são muito bacanas comigo, assim, como o que eles pedem eu procuro atender, mas ao mesmo tempo quando eles precisam de mim eu tenho que estar pronto. Esse atendimento, esse trabalho, muitas vezes são os comportamentos dos alunos em sala e que vivo socorrendo professores. Então assim, eu acho que é importante essa parceria, mas meu serviço (preenchimento de fichas) fica sempre para depois (PC03).

Nessa afirmação do CP03, de que a escola num todo se ajuda, existe evidências de que há colaboração entre os pares, mas sua dificuldade está em realizar seu trabalho. Diante disso, podemos refletir no que Placco e Souza (2012, p. 27) discutem sobre o tema de trabalho coletivo:

Tratar da construção do coletivo escolar como uma ação permanente, sobretudo do coordenador, encaminhada sob a dimensão da prevenção aos impasses vividos na escola. [...] compreendem como trabalho coletivo aquele em que há prevalência de parcerias na direção de uma escola que garanta melhores condições de ensino, uma vez que pressupõe integração de todos os profissionais da escola, a não fragmentação de suas ações e práticas e, fundamentalmente, o compromisso com a formação do aluno.

Acreditamos que, nesse sentido, o PC03 está no processo que as autoras reportam. Segundo as considerações do PC03, no sentido de pouco conseguir realizar suas funções por ter que atender aos chamados de professores para comparecer à sala de aula ou pelo fato de os alunos o solicitarem, Placco e Souza (2012, p. 38) também esclarecem sobre essa tarefa complexa, na medida em que, nessa construção de atender, “[...] está em jogo refletir sobre o que é o próprio do singular no plural, do sujeito no coletivo, respeitando seus limites, sentimentos, valores, em uma conjuntura dinâmica e inacabada”. As autoras ressaltam “[...] de fato, cabe ao professor se reconhecer nesse campo, também poderá desenvolver-se, situando-se melhor na sua própria função” PLACCO; SOUZA, 2012, p. 13).

Conferindo sobre a dificuldade em atender professores e alunos, ainda aprendendo os mecanismos de preenchimento de dados solicitados pela Secretaria de Educação, os PC02 e PC03 discorrem também sobre encontrar dificuldades nesse sentido. Orsolon (2019) esclarece sobre demandas emergentes e urgentes e elucida, desde o princípio de sua pesquisa, o que é urgente e emergente. Para a autora, urgente pelo dicionário *Aurélio*, “[...] é o que é necessário ser feito com rapidez, indispensável e imprescindível”, ou como habitualmente dizemos, “para “ontem”. Já emergente é “[...] o que emerge, o que vem à tona, o que sai de onde estava megulhado”. (ORSOLON, 2019, p. 39).

Assim, ao se referir sobre as demandas de trabalho do CP, Orsolon (2019, p. 39) expõe sobre como devem ser separadas essas tarefas no seu fazer diário: “[...] executar as inúmeras

funções e as cumprir definindo sobre o que é urgente e o que emerge diariamente dentro de suas atribuições”. Dessa foram, o coordenador, tendo essa clareza, distinguirá a importância do fato e selecionará, de imediato, o que resolverá a curto alcance e o que poderá fazer com regulação no tempo de curto, médio e longo prazo.

Essa mesma situação acerca da dificuldade no período pandêmico o PC06 relata, afirmando que as responsabilidades recaíram sobre a coordenação pedagógica, a fim de que fossem resolvidas determinadas situações, como choros repentinos dos alunos na sala de aula, e a dificuldade estava em atender emocionalmente esses alunos e estar vivenciando as mesmas situações que eles.

Em sua fala, esse PC relata a pouca experiência em sala de aula, pois o pouco tempo que exerceu a docência foi com a turma do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola particular. Ele afirma que na coordenação pedagógica nenhuma experiência possui.

Como tudo na função do coordenador ocorreram mudanças muito grandes, durante a pandemia, estamos sendo responsáveis por questões emocionais de estudantes, de professores, de todo mundo, coisas que nunca tivemos que lidar antes. Essa obrigação da escola estar intervindo nessas questões emocionais e familiares (dificuldades financeiras), e sabemos que não conseguimos nos distanciar disso. Aqui na escola já teve muitos casos de COVID e eu acho que é isso, que é o grande desafio agora. Tenho consciência das funções da coordenação, eu não tenho problema com ela, eu até consigo fazer as coisas, mas eu sinto que, emocionalmente, com esses alunos que sofreram perdas, os professores também, essa situação está drenando totalmente minhas forças (PC06).

Em consideração ao momento pós-pandêmico, o PC06 continuou sua fala enfatizando a dificuldade em realizar sua função e a pouca atenção e orientação recebida nesse momento. Ele acredita que a escola não deve entrar em situações de “[...] dentro de casa, as famílias devem aprender a buscar ajuda em outros locais para atender a causa da falta das coisas”. Nesse relato, observamos que sua fala está pontuando a dificuldade em realizar as suas tarefas devido ao atendimento aos alunos e pais que chegam na coordenação para conversar e buscar ajuda fora do âmbito pedagógico.

Dessa forma, esses coordenadores relatam suas dificuldades no desempenho de suas funções, não só pela pouca experiência, mas por ser atribuído a eles mais essa função de atendimento psicossocial. O PC06 afirma: “[...] infelizmente eu tenho visto um monte de escola com pedido de novo seletivo para coordenador, porque os que tinham não aguentaram ficar na função”.

No relato do PC04, evidencia-se que sua dificuldade inicial estava em suas dúvidas sobre o que fazer e o como fazer, bem como na sua insegurança na tomada de decisões, na forma de compreender quais eram suas funções e nas ações diárias para resolver as demandas

de trabalho. Ele relata que:

Apesar de ter sido bem acolhido, havia acabado de formar e não tinha experiência; pensava: será que estou fazendo certo, será que é desse jeito, será que as essas dificuldades sou só eu que encontro, e é muito difícil esse momento. Eu não me sentia completamente à vontade para partilhar as minhas ideias, em especial ano passado, ano de pandemia. Eu não me sentia à vontade para me expressar, para falar das minhas ideias, que eram diferentes, eu pensava: os outros têm experiência, não fazem isso, por que que eu vou fazer? (PC04).

O que foi relatado pelo PC04 expressa o quanto o coordenador iniciante sente a falta do outro, que possui experiência, constatando que leva certo tempo para se adaptar ao meio e sentir-se seguro para falar de suas dúvidas e inseguranças, sua fala revela, assim, a dúvida de entender que está como coordenador e que essa função pode e deve apresentar sugestões.

Nesse sentido, Placco e Souza (2012, p. 14) apontam: “[...] as formas identitárias assumidas pelo profissional não são permanentes ou estanques, mas se transformam, em movimento dialético constante”. Esse sentimento de se colocar ausente nas sugestões pode ocasionar um freio na autonomia do profissional, e o desgaste na função ocorre por ele ainda não compreender a sua função, abstendo-se de desenvolver-se.

Para esse coordenador, em dois anos de pandemia e em virtude das mudanças nas relações entre a escola e família, fez-se necessário um empenho de todos os envolvidos, e isso repercutiu em suas emoções. Ele afirma que, “[...] caso houvesse direcionamento nas informações focado nas dificuldades, nas reações emocionais e atendimentos para cada necessidade do CP, provavelmente teriam melhores condições nas resoluções desses momentos” (PC04). Seguindo sua reflexão, entendemos que esses atendimentos poderiam trazer benefícios e afetariam, em menor escala, esse profissional.

Percebemos nos relatos que a falta ou o pouco conhecimentos sobre como atender as necessidades diárias, preencher formulários, orientar os professores quanto aos registros nos diários, planejar aula on-line, fazer relatórios, registros de pontualidade e presença tanto de professores e alunos foram situações que permitiram indagações sobre o que os coordenadores pedagógicos passaram, conforme atesta a fala do PC04: “[...] eu nem sabia como acessar as plataformas, como ensinaria?”,

Outro relato sobre os preenchimentos de formulários foi do CP01, que disse: “[...] uma coisa é preencher formulários com todos os professores juntos, outra coisa é fazer sozinho e com pressão de fazer e entregar dentro de prazos com tanta notícia de COVID”. As dúvidas em como atender os processos nos momentos trazidos pela pandemia expressam enorme dificuldade para realizar os atendimentos, segundo o coordenador.

Para Orsolon (2019, p.43) “[...] ebora na escola estejam alocados vários profissionais,

é preciso investir para que estes formem um grupo, isto é, estejam engajados no desenvolvimento de metas comuns". E vamos além: se as orientações e as informações fossem passadas antes de o professor assumir a função de coordenador, as fragilidades seriam reduzidas, especialmente no que diz respeito à diminuição de preenchimento de formulários, de orientação sistemática da operacionalização de plataforma digitais e do preenchimentos de formulários on-line, que possivelmente desencadeiam a sensação de não atender, não contribuir e a problemática se torna maior para o coordenador iniciante, desenvolvendo nele a sensação de impotência.

Outra situação desafiadora é a questão da indisciplina que, somada ao momento vivido, torna-se um problema maior, uma dificuldade para o coordenador iniciante.

O PC05 relata as dificuldades para um iniciante em trabalhar com alunos de faixa etária diferente daquela para o qual foi preparado na sua graduação, indicando as indisciplinas comportamentais ocorridas pela fase da adolescência.

[...] um grande desafio diário que eu aprendo tanto como pessoa, como profissional, mas principalmente como pessoa, porque a gente enfrenta muitos desafios, dificuldades mesmo. Aqui se trabalha mais com adolescentes que é totalmente fora da minha realidade, eu nunca trabalhei com adolescentes. Tem dias que a angústia é muito grande, a gente não sabe como reagir diante dos acontecimentos, não sabe como se comportar a respeito de algumas situações, essa dificuldade reflete em tudo que vou fazer (PC05).

Esse coordenador relata que as relações entre adolescente muitas vezes são diferentes da criança pequena, faixa etária na qual possui mais experiência e, segundo sua fala, “[...] as crianças se entendem melhor depois de uma boa conversa”. Ele deixa claro que com adolescentes ainda sente dificuldade de fazê-los se entenderem após uma divergência de opiniões.

Para Franco (2006, p. 168), existem vários fatores desencadeante das indisciplinas escolares.

Com vistas a constatar quais são os aspectos que estão desencadeando problemas de indisciplina na escola, [...] destacamos: a concepção de disciplina dos docentes; a relação professor-aluno; o conhecimento dos professores sobre infância e adolescência; as propostas de trabalho desenvolvidas em sala de aula; valorização do espaço escolar pelo aluno.

Ressaltamos que o autor evidencia em sua pesquisa que o CP precisa verificar como são as relações entre os professores e os alunos, pois, nessa dinâmica, pode estar o fator desencadeador de muitos conflitos que se apresentam nas escolas.

O que podemos compreender é que as estratégias adotadas pelo coordenador pedagógico em conjunto com os professores são fundamentais para o desenvolvimento do

trabalho na escola, sendo necessário entender quais são as concepções de disciplina que a escola e o regimento interno adotam para auxiliar os professores no atendimento às dificuldades enfrentadas nas lides com as indisciplinas.

Uma situação que também pode ser positiva está na oferta das organizações sobre o tema e nas orientações repassadas aos coordenadores, assim eles poderiam receber orientações/sugestões de acordo com a realidade indicada e repassar aos professores, bem como adotar a promoção da reflexão sobre a postura assumida em momentos que ocorrem a indisciplina. O fato de repensar sobre como administrar esses momentos de conflitos deve acontecer com medidas cautelosas para evitar que os próprios gestores também utilizem estratégias contraditórias ao que se pede.

Em continuidade acerca das atividades e das dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos, o CP07 relata que sua dificuldade foi o “desgaste”. Esse coordenador terminou a graduação, fez mestrado e, antes do resultado do concurso para professor, iniciou o doutorado. Dessa forma, começou na escola como CP antes de concluir seu curso, trazendo somente a experiência de ter trabalhado em cursinho pré vestibular.

[...] no início me desgastei um pouco para realizar as coisas, mas ao longo do tempo fui aprendendo. Já trabalhei vários anos como professor em cursinhos, então não foi problema essa adaptação (se referindo ao contato com alunos). A única questão que vi e tive problema em relação a essa minha chegada na escola, era dividir as funções de professor com o de orientador de área (essa escola adota característica de escola plena) e estudar, cuidar dos meus diários e tinha que cuidar de outros documentos também. Então pesava muito, tinha muito mais trabalho e levava mais tempo para fazer. Sem divisão de funções desgastou-me um pouco (PC07).

Franco (2001, p. 92) enfatiza os aspectos que são elencados como entraves na execução das tarefas dos CPs.

Um dos aspectos mais criticados pelos Professores Coordenadores de Turma (PCTs) no desempenho de sua função é o excesso de papéis que ficam sob sua responsabilidade. Em muitas escolas, as exigências para o preenchimento de atas de reunião de conselho e de avaliação, mais conhecidos como “mapões”, de fichas individuais, de relatórios, entre outros documentos, têm como objetivo o cumprimento de uma obrigação administrativa, geralmente imposta por uma instância superior (Diretoria Regional de Ensino, Secretaria de Estado da Educação...)

A mesma autora, ao pesquisar sobre o Professor Coordenador de Turma (PCT), relata que esses profissionais se queixam das mesmas dificuldades que os CPs relatam encontrar, ou seja, os preenchimentos de documentos e relatórios. Ainda em seus apontamentos, ressalta que esses registros “[...] não demonstram ter significado mais amplo nas maiorias das escolas, o que, em consequência, acaba sendo percebido por muitos docentes como tarefa inútil, uma atividade mecânica”. (FRANCO, 2001, p. 92)

Em concordância como autor verifica-se que o CP ao direcionar sua energia em preenchimento de fichas e verificação de lançamentos no sistema do site da Secretaria de Educação, pelos professores, atender casos de indisciplina entre alunos e professores, busca ativa de alunos entre outras tarefas administrativas burocráticas, atividades essas que não desenvolvem pedagógicamente os alunos, dificilmente conseguira realizar sua função pedagógica e atingir o objetivo proposto, o trabalho estará sendo executado, no entanto o desgaste físico e mental continuará por motivos alheios a sua função.

Entendemos que a dificuldade encontrada para preenchimento de documentos faz parte da rotina do CP, e esses documentos deveriam servir como apoio ao atendimento escolar ou como material de consulta para aprimoramento dos atendimentos, promovendo minimamente reflexão acerca das atividades ofertadas aos alunos, entretanto, como observado nos relatos, esses formulários repercutem em melhorias de dado estatísticos, mas causam desgastes e tomada de tempo dos CPs.

Terzi e Fujikawa (2015, p. 131) nos remetem à seguinte reflexão: “[...] no cotidiano escolar, esse profissional lida com inúmeros instrumentos de trabalho, os quais, de forma mais ou menos objetiva, explicitam, organizam e documentam as ações realizadas”. Nesse sentido, resta saber que demandas orientam essas produções e como integrarão o planejamento para coordenar as ações pedagógicas.

Uma das formas apresentadas pelos autores para atribuir sentido ao material produzido seria elaborar questionamentos, a partir das narrativas orais e da escrita dos professores, para contribuir na identificação do problema real e nas decisões tomadas para reflexão de ambos, escola e órgãos governamentais, a fim de provocar mudanças na prática, e não ficar somente na construção de documentos e fichas.

Para discorrer sobre as dificuldades encontradas na coordenação pedagógica pelo PC07, observamos que ele relata que ocupar a vaga de um colega que tinha regime de contrato, mas que atuava na escola por um longo período, quando ele assumiu o concurso, foi sua maior dificuldade enfrentada e, novamente vem à tona, a questão relacional na narrativa desse CP.

[...] há todo o sentimento de culpa quando você chega e vê que tem um professor de contrato que trabalha há muitos anos na escola, e é uma pessoa muito querida, uma das pessoas mais queridas da escola e, nesse caso, ter que tirar (ocupar a vaga) dela. Eu tive de início uma pequena resistência das turmas também, mas eu acho que consegui contornar bem isso, pelo fato de ter experiência como professor (de cursinho) há anos, então acho que deu certo, ainda estou na função (PC07).

Nesse contexto, entendemos que o trabalho da gestão está mais alongado do que já se coloca, pois dele emergem as regras e as definições que desenvolvem ações, assim como o

direcionamento das ideias e das práticas que também circulam nesse espaço de comando da gestão, adentrando na esfera das relações e formação de laços de convivência.

Desenvolver um trabalho que assegure o bom andamento pedagógico na escola e a proximidade com o grupo de gestores, alunos e professores requer do CP uma característica e, no caso do iniciante, pode ser dificultada por ele ainda não ter estabelecido essa relação pela falta da convivência. Dessa forma, os vínculos que se constituem com o passar do tempo nas relações ainda não foram instalados, cabendo ao grupo de gestores conciliar essa convivência entre os que entram, ficam e os que saem.

Para Almeida (2017, p. 29), que discorre sobre a construção da relação interpessoal do iniciante em ambiente escolar, lembra que “[...] crianças, jovens e adultos sabem que escola é o lugar do aprender, e sabem que aprender é conviver”. O desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal favorece o acesso ao conhecimento. Segundo Almeida (2017, p. 31) “[...] professores e alunos são pessoas com trajetória de vida e de formação diferenciadas. Quando chegam à escola trazem conhecimentos, sentimentos, valores, sonhos para serem partilhados e confrontados”. O que tem que se evitar é o desenvolvimento de sentimentos de oposições quando o iniciante chega no ambiente escolar. Com relação a isso, Souza e Placco (2017, p. 21) afirmam que:

O CP iniciante, ao invés do apoio ao seu colega CP mais experiente, encontra nele um opositor, que critica sua práticas e se coloca ao lado de professores, utilizando-se de estratégias voltadas à sedução, para si, e não para o conhecimento ou para os objetivos da escola. Favorece professores que o apoiam, que o acolhem, que o ajudam quando precisa, não atendendo a outros que se posicionam contrários a ele, ainda que possam estar certos em acobertar ações inadequadas.

Compreender que o que legitima o poder de mando, que assegura ao CP experiente o apoio dos professores e o desenvolvimento do movimento do diálogo, é saber ouvir e saber o que falar, fortalecendo assim o entendimento. No caso do PC07, sua fala é direcionada aos impasses que ocorreram também com os alunos, sendo sua conduta estruturada pela facilidade em relacionar-se com adolescentes e jovens devido ao fato de possuir experiência em cursinhos. Segundo ele: “[...] consegui contornar bem isso, pelo fato de ter experiência como professor de cursinho há anos”.

Isso garantiu-lhe a segurança em suas falas e posturas para resolver as situações com os adolescentes e, conforme sua narrativa, a gestão soube gerenciar a situação de troca de um professor antigo na escola pelo novato que chegou e logo conquistou a função da coordenação pedagógica, ressaltando que ele conseguiu administrar as atividades do cotidiano, e as relações pedindo “[...] a ajuda aos mais experientes na escola, especialmente nas respostas sobre

formulários e atitudes dos alunos ao cumprimento de normas da escola". (PC07).

4.3 OS APOIOS E/OU FORMAÇÕES CONTINUADAS RECEBIDAS PELOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS E OS IMPACTOS DESSA FORMAÇÃO EM SEU TRABALHO

Apresentamos neste tópico as narrativas dos apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho. Destacamos em dois grupos a organização, a formação recebida e os impactos no trabalho e, com esses recortes, organizamos as narrativas e as análises dessa categoria.

No decorrer das entrevistas, alguns coordenadores falaram se receberam ou não uma formação direcionada a respeito de como atua o coordenador pedagógico ou sobre suas funções na escola. Nesse sentido, cada CP deu seu relato. O PC01 disse: "Sim. Li sobre a função e sobre a formação que a gente tinha que dar os professores também, para me preparar para isso, para enfrentar esse desafio",

Ao ser questionado em qual documento buscou orientação, levando em consideração que esse CP foi autodidata, e se foi uma breve leitura ou se conseguiu se apropriar com segurança dessas informações ou ainda se havia ficado seguro das orientações mediante as situações que podem ocorrer, ele respondeu:

[...] antes de assumir a função já me preparei, eu mesmo, pesquisando, lendo nas Portarias, na Legislação.... depois que eu assumi, teve lá no Cefapro (hoje DRE) o encontro para formação inicial e ainda estamos tendo formação sempre, toda semana temos formação, às vezes foge o assunto mas tem (PC01).

Diante dessa fala, constata-se que o PC01 está se desenvolvendo no processo da constituição de sua profissionalidade e da sua construção identitária nas escolas estaduais de Rondonópolis, mas, por conta própria. Mediante outras narrativas, observamos que a questão não está somente na descontinuidade das formações, mas sim na forma com que a política de atendimento para a função de coordenador pedagógico iniciante se estabelece, modificando-se constantemente com as trocas dos próprios CPs, que não prosseguem nas funções, sendo essas rotatividades prejudiciais para o aprendizado da função e desenvolvimento das ações do coordenador.

Sobre os impactos da formação continuada no trabalho, o PC01 relata que "[...] as formações oferecidas pela SEDUC/MT são bem esclarecedoras, ajudam a tirar dúvidas, é focada no material, nas formações dos professores, às vezes esclarece bem". Sobre esse fato,

esse coordenador criou um ponto de interrogação em relação às outras entrevistas, visto que suas percepções sobre as formações são diferentes dos outros CPs, talvez pelo período que esse coordenador assumiu a função ser diferente dos outros participantes.

Ao rever as entrevistas, constatamos que as formações não alcançaram os objetivos para os professores iniciantes, pois foram direcionadas para o atendimento aos professores e ao material de estudos dos alunos, segundo os relatos. Ressaltamos que essas formações ocorreram após a pandemia, a partir de fevereiro do ano de 2022. Entre os coordenadores participantes, alguns entraram antes da pandemia, outros durante e outros ainda no seu término, justificando, assim, os pontos de vistas que se diferenciam em alguns momentos. Contudo, o que ouvimos foram relatos vivenciados e que marcaram significativamente suas trajetórias profissionais e pessoais até o momento da entrevista.

Na entrevista com o PC02, este relatou os apoios recebidos: “[...] o outro coordenador era um coordenador bem experiente, ele tinha bastante coisa para ensinar e a gente se dava relativamente bem”, referindo-se ao coordenador que deixou a função. Afirmou que sua relação com os professores também é bem tranquila: “[...] meu relacionamento com os professores no geral é bem tranquilo, nos tratamos com tranquilidade, não teve nenhum problema até o momento, só coisinhas pontuais que foram resolvidos em reuniões”.

Quando questionado sobre os impactos da formação continuada recebida em seu trabalho, o PC02 relata que ela não aconteceu:

[...] era o primeiro ano de coordenador (2020 – pandemia) assim como era situação de muitos. Muitas falas que chegavam para nós era assim: faz “tal coisa”. Quem tá no primeiro ano na coordenação é novato na escola, não sabe nem o que é aquilo, a formação muitas vezes deixou a desejar nesse sentido. O que me salvou no caso era o outro coordenador, que já estava se aposentando e os anos de coordenação e direção ele usou de toda essa experiência para me ajudar, o que foi o meu socorro.

E ainda continuou:

[...] eu não recebia mensagens no início do ano (2020) da assessora da escola informando sobre como seria para fazer, afinal eu estava iniciando. Depois passei um ano inteiro sem mensagens (ano de pandemia), enfim, então a gente se virou com que tinha e deu certo, eu acho. No segundo ano (2021), nós tivemos bastante formação on-line. Mas, na minha opinião, a formação on-line deixou um pouco a desejar nesse ano, porque nada foi direcionado às funções do coordenador, eram só para orientar sobre atividades com os alunos, apesar dos “trancos e barrancos” continuamos (PC02).

Sobre essa categoria acerca da formação recebida, o PC03 relata que suas dúvidas não são solucionadas dentro de uma formação formatada para um todo, já que todos são colocados

numa igual situação. Ele entende que as dificuldades são pontuais de cada escola e as características se diferenciam devido à realidade de cada uma. Sua fala diz respeito à região em que a escola está localizada, portanto entendemos por meio de sua narrativa, que a região periférica requer outras atenções para além das que recebe, e atender as demandas existentes na escola requer olhares mais atentos, especialmente de quem organiza as formações continuadas para a unidade. Em seu relato, esclarece que:

Uma formação homogênea é pouco eficaz na minha situação, as dificuldades que a gente tem sobre a formação é assim, é que cada escola é uma realidade diferente, a formação para coordenador é única para todos, só que a realidade que eu vivo aqui, é uma realidade que os coordenadores de outras escolas não vivem, esclarecem pouco (PC03).

Espera-se também do professor coordenador sua busca pela autoformação e captação de conhecimentos para desenvolver suas funções e, nessa direção, Oliveira (2016) afirma que: [...] a autoformação é entendida como processo em que o professor assume e toma em suas mãos a responsabilidade pela sua formação.

Diante disso, entende-se que ao praticar a iniciativa de captação e aprofundamentos nos saberes da profissão, espera-se desse CP contribuições nas resoluções de problemas que surgem, e no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com relação aos impactos causados pela formação continuada no seu fazer diário, o PC03 esclarece:

Uma formação diferenciada seria melhor, às vezes aplicar algumas coisas repassadas aqui, vividas aqui, nós não conseguimos fazer, aqui (esta escola) é humanamente impossível cumprir prazo, a gente não consegue cumprir prazo quase nunca. Lá (outras escolas) eles conseguem, mas aqui a gente não consegue, aqui é uma relação diferente, talvez porque lá tenha unidocência, as salas são mais tranquilas (eu acho), aqui é só adolescentes, aqui só tem ensino médio, então às vezes a gente não consegue cumprir algumas coisas repassadas da nossa formação, tal como são cobradas por conta da demanda mesmo, da dificuldade que temos, complicações diárias dessa escola, preencher dados, formulários, atas, ligar, não dá tempo.

Nesse relato do CP03, verificamos que há intenção e vontade de realizar as atividades propostas ao coordenador, mas a situação entre o fazer e o tempo que o CP diz não ter justificam sua dificuldade em operar estratégias para cumprir as metas diárias de trabalho devido ao esforço em atender as situações corriqueiras que a escola possui.

Ao afirmar que não consegue essa realização, fica evidente que as dificuldades são frequentes e a inexperiência faz com que uma ocorrência leve um tempo maior para ser resolvida. Esse profissional revela que a falta dessa formação continuada impede seu

desempenho, devido ao fato de não encontrar amparo para retirar suas dúvidas, ocasionando impactos negativos em sua atuação. Dessa forma, ressalta que a formação ainda não atende a sua necessidade ou ainda não está suficientemente de acordo com sua realidade de iniciante e fatos que acontecem.

Para o PC04, o apoio da gestão repercute positivamente na aquisição da experiência e na solução dos problemas que surgem na escola. Afirmou reiterada vezes que:

Deus sempre coloca pessoas incríveis para lhe ajudar, assim como colocou o diretor no meu caminho, com isso, eu posso aprender; pessoas pacientes e eu não tenho do que reclamar. Nesse ponto que necessita do diálogo nós sentamos, discutimos o que precisa, eu tenho espaço pra dizer que eu estou contra ou não, entendeu? para fazer minhas colocações. Então eu acho que é bem isso, está ótimo, as formações são complementadas na escola com os mais velhos.

Na perspectiva de apoio, o PC04 relata que recebe dentro da escola, junto aos outros gestores, mas não cita o apoio ofertado pela formação continuada ou o apoio de outras pessoas que atuam em outras instâncias (DRE) da Secretaria de Educação.

Ainda em seu depoimento durante a entrevista, o PC04 relata os horários que são oferecidos para as formações continuadas e o direcionamento de horários para a formação.

Assim, é muito complexo isso, temos reuniões ótimas com a DRE que acontece uma vez por mês nessas reuniões e eles passam para nós orientações sobre alguns processos e como eles devem acontecer (sobre material pedagógico) e sempre tem alguma troca de experiência. Eles trouxeram a lei que regulamenta o trabalho do coordenador que eu não sabia, não tinha conhecimento, foi tudo no “sopetão” quando entrei, entendeu? Isso contribui, as explicações, elas acontecem uma vez por mês, fora isso, a gente tem a formação com instituições de outros estados totalmente on line. O tempo da gente já é limitado, eu tive bastante dificuldade em acompanhar, a formação acontecendo e eu estava aqui na escola. Então, se a gente organizasse os coordenadores por turno, eles poderiam fazer em dois horários, porque quando a gente tá no turno, é muito difícil se concentrar para alguma coisa, os alunos aparecem toda hora, é difícil para acompanhar a formação.

Em conformidade com essa fala, temos o PC05, que relata sobre a formação ofertada por instituição parceira com a SEDUC/MT e, ao mesmo tempo, diz que essas formações ainda não contribuíram com suas necessidades.

A pouca colaboração das formações on line, a formação da FGV e do CAED, essas duas formações são totalmente on line. Gente, essa história do on line é pro aluno que tem muito tempo, algo assim, se ele (coordenador) precisar muito daquele assunto. Agora, com a demanda intensa que temos, não serve (ah, suspiro transparecendo cansaço). Olha, é muito difícil essas formações, são momentos bem complexos. Chega ser mais cansativo que esclarecedor (PC05).

As narrativas desse coordenador explicam bem como os apoios que se esperam da formação continuada poderiam ajudar nas complexidades diárias, mas a própria dinâmica em

que acontecem as formações, bem como os horários e dias, deixam a desejar, pois elas não são ofertadas nos horários em que os coordenadores podem participar, dedicando sua total atenção para esse momento. Em se tratando de quem oferta as formações, ou seja, outros setores e instituições que não são do estado de MT, percebemos que eles ocasionam um distanciamento da realidade da região, o que justifica as falas relativas ao não atendimento às realidades das escolas.

Convergindo com o pensamento do PC03, que salienta a formação ou as orientações “não se adequarem à realidade da unidade”, consideramos que isso contribui para o não atendimento das necessidades dos coordenadores pedagógicos em suas escolas, levando em consideração que as escolas por si só são ambientes heterogêneos.

Seguindo a reflexão sobre a formação recebida, o PC06 relata que:

[...] nós entramos sem saber o que fazer, nós tivemos reuniões com o pessoal da DRE, e eu sinto que não foi uma formação. Eles falaram da função, o que está na lei, qual é a função, qualquer coordenador sabe disso, mas a gente novato não sabe, e tudo que está lá naquela lei, a gente faz tudo e ainda faz mais. Eu sinto assim, que se eu não tivesse tido essa experiência com a antiga coordenadora, talvez eu estaria mais perdida. E pelo que eles falaram na reunião, tinha bastante coordenador novo, então eu acho que sim, faltou um pouco de uma formação mais específica pra gente realizar a função, mesmo porque as demandas são muito grandes, você tem que responder isso, tem fazer isso e, às vezes, a gente não sabe fazer e como que faz não sei o quê. Então, é uma desvantagem, eu ainda sempre ligo pra minha coordenadora antiga pergunto: e aí o que eu faço aqui? (PC06).

Os impactos da falta de formação para o iniciante podem ser compreendidos nas falas e talvez na avaliação de desempenho de acordo com as Portarias, que ocorrerão todo final de ano. Por meio desse documento, cada um será avaliado, mas o que poderá realmente ser verificado é se esses professores iniciantes na coordenação estarão com vitalidade para continuar na coordenação pedagógica após sua estadia na função recebendo poucos esclarecimentos. Resta-nos essa pergunta e somente eles e o tempo poderão nos responder.

Conforme seguíamos na entrevista com o PC04 sobre os impactos da formação recebida, este nos diz:

Constatou agora (expressão de surpresa) em pouco tempo agora que fiz três meses de coordenação. Pensei: Meu Deus! eu fiz três meses, (risos). Não foi fácil não. Cheio de altos e baixos, cheio de aprendizagens, e as formações foi na base das experiências, sabendo ouvir quem tem mais experiência, até porque o nosso quadro de professores são todos experientes; nós temos muitos na escola que já passaram pela coordenação. Fazer com que o “trem” ande no trilho, com que o “trem” se mantenha nos trilhos, depois disso “eu proponho mudanças”, esse foi meu pensamento. Eu acho que nesse sentido as aprendizagens foram tranquilas comigo, estão sendo, pela convivência com o experiente, não pelas formações. (PC04).

Diante dessa fala, verificamos que o sentimento de não ter recebido formação

direcionada às suas necessidades foram supridas, até aquele momento, por profissionais que já estiveram na CP, e estes estão repassando as informações necessárias para que ele consiga desenvolver seu trabalho sem muito percalço.

O auxílio do mais experiente, que ocorre nessa unidade escolar, se caracteriza como ambiente de trocas recíprocas de conhecimentos. O que se nota também é que a maioria de professores já possui esse conhecimento sobre coordenação pedagógica e que os professores que já passaram pela coordenação estão dispostos a colaborar com o iniciante. Mas, fica uma dúvida para as próximas reflexões: o que ocasionou o não querer desses professores a não retornar para a função? Em contrapartida, torna-se favorável essa decisão de não ocupar a vaga permanentemente, já que possibilita a entrada do professor iniciante, que é um fator positivo, pois propicia experiência a novos profissionais e novos olhares educacionais para a escola.

O CP04 complementa sua narrativa apontando a sua necessidade de receber ao menos indicações de literatura da área sobre gestão pedagógica ou coordenação pedagógica: “[...] faz falta algumas leituras, algumas discussões, alguns exemplos de acompanhamento, de como manter o controle em algumas situações. Eu acho que isso faria um pouco de diferença, ajudaria bastante”.

Esse fato foi identificado novamente nas narrativas dos outros entrevistados como os PC06 e PC07, que expressam sua constância em perguntar aos grupos de formação sobre a falta de certos temas nas formações ofertadas. Esse questionamento também adentra a esfera da reciprocidade dos mais experientes no período da pandemia. O PC06 transmite a sua narrativa dessa maneira:

Trabalhamos sem apoio e sem remuneração adequada, o cargo já é estressante, mas eu acho que o fato deles não nos darem um certo tipo de ajuda, sem dar apoio nas nossas dificuldades nesses assuntos (pós-pandemia) é muito pior. Piora a situação, quando a gente para e pensa: será que vale a pena? porque financeiramente não, não faz diferença nenhuma pra gente. Então eu penso: será que vale a pena estar sofrendo isso, passando por todas as sanções e continuar não tendo o apoio que a gente precisa? Pensando nisso, eu acho que piorou muito sim ser coordenador pedagógico e a formação não atende minha necessidade. (PC06).

Na sua entrevista, o PC06 deixou claro que sua atuação como coordenador está fluindo e que desenvolve suas atribuições atualmente em virtude de ter recebido apoio dos mais antigos que exerceram a função de coordenador pedagógico antes dele. Porém, seu maior incentivador é o fato de gostar da escola, dos alunos, não sendo, em nenhum momento, seduzido para a função pela questão salarial, pois como doutor em educação segundo ele, sua “[...] renda é melhor que ser apenas coordenador pedagógico e, atuando como professor, seu horário de trabalho seria menor”. Podemos entender que esse PC está na coorednção pedagógica deve-se

ao fato de gostar da sua função. Ainda em continuidade da sua fala a respeito dos apoios e das formações que foram insuficientes ou não existiram, ao ser questionado sobre as declarações das formações direcionadas ao professor inexperiente, ele respondeu:

Fiquei sem receber formação direcionada para iniciantes, não houve nenhuma nesse sentido. Foi assim: quando entramos na coordenação não tinha formação, hoje tem uma e outra; tudo o que aprendemos foi aqui no chão da escola mesmo, com os outros professores experientes e coordenadores que saíram, sempre foi assim. Comigo não foi diferente, a antiga ensinou tudo porque já tinha uma experiência, e ajuda até hoje (PC06).

Em continuidade sobre os impactos positivos que as formações alcançaram para seu trabalho se desenvolver, o PC06 nos fala:

Nós entramos sem saber nada de coordenação. Nós tivemos reuniões com o pessoal da DRE e tudo mais, só que não sinto que foi uma formação. Eles falaram da função, da lei sobre a função, tudo do coordenador, mas a gente sabe que tudo que está naquela Lei fazemos a mais, por isso mais do que nunca então eu sinto assim, que se eu não tivesse tido essa experiência de conviver com os anos de experiência da antiga coordenadora talvez eu estaria mais perdido. Então, eu acho que sim, faltou uma formação mais específica pra gente utilizar a função, mesmo porque as demandas são muito grandes, você tem que responder isso, tem que fazer isso e aquilo outro e a gente não sabe fazer e como que faz não sei (olhar distante). Eu ainda sempre ligo para minha coordenadora antiga e pergunto: o que eu faço aqui? Formulários e e mails sem fim. (PC06).

Observamos nessa fala o quanto esse coordenador sente uma sobrecarga pela falta de formação nesse período inicial, já que o período de ambientação em conjunto com novas aprendizagens representa para o professor iniciante um desafio que nem mesmo os mais experientes conseguem amenizar com seus conselhos e experiências. São vivências pelas quais cada um deve passar, são situações em que não cabe a escapatória, pois se tornam aprendizagens desse campo de conhecimento. Porém, qual resultado dessa experiência em seu bem estar?

As entrevistas prosseguiram nessa perspectiva das formações recebidas, e o PC07 relata que a formação ao iniciante foi deficitária no seu entendimento:

A formação foi a ferro e fogo aqui, na prática houve formação, mas não teoricamente, as orientações partiram dos coordenadores. Eles (DRE) mostraram e me encaminharam os documentos da escola, e falaram: este é o documento da escola. Eles falaram: qualquer dúvida fala pra gente. Mas quem atendeu foram os ex-coordenadores, e eu perguntava: como que posso fazer em relação a isso? Então, nesse ponto a gente vai aprendendo, ainda mais para alguém como meu caso, que estava ingressando pela primeira vez no estado como efetivo e tinha pouco tempo de experiência no estado (MT) como professor. (PC07).

Na continuidade de suas narrativas, o PC07 refere-se sobre os impactos da formação ofertada, afirmando que não houve atendimento quanto às suas dúvidas e que foram dias de desafios e ansiedades:

[...] na minha formação foi com os coordenadores da escola e antiga diretora. Minha formação foi aprender na marra, encarei como desafio, já apanhando no começo.

Vamos levando nossas chicotadas porque a gente erra bastante, mas eu fui aprendendo. A experiência é positiva, estou satisfeito, o que eu aprendi é que se faz o que se dá conta, mas dá ansiedade em não saber. (PC07).

Assim, como os outros coordenadores, o PC07 responde diretamente essas questões, deixando transparecer sua insatisfação em relação ao apoio recebido, e revelando como ele entende a formação continuada e o que foi ofertado para ele. O não atendimento às suas expectativas e reais necessidades naquele momento de chegada na escola e início de trabalho na coordenação pedagógica ficam claros. Suas respostas, entretanto, evidenciam que esses coordenadores possuem o desejo de realizar um bom trabalho e atender as demandas pedagógicas da escola, além de acompanhar efetivamente a atuação dos professores e alunos.

Fica evidente também que, por mais que tenham essa vontade, ela por si só não é suficiente, pelo simples fato de serem professores iniciantes na vida docente, novos nas escolas e estarem exercendo a função de coordenadores pedagógicos, muitas vezes em escolas em que ainda estão se adaptando à rotina já estabelecida e com orientação de diretores que também estão há tempos nessas unidades. Embora esses profissionais sejam unânimes em dizerem que o apoio da direção/gestão escolar ocorreu e foi importante para sua inserção nesse trabalho, eles consideram ainda que precisam de maior apoio e orientação por parte dos órgãos da educação.

As formações continuadas ofertadas podem auxiliar em alguns casos e momentos, mas não tiram as dúvidas e não atendem as dificuldades que cada escola possui, exigindo que sejam repensadas nas particularidades de cada escola e que sejam pensadas as condições em que alguns coordenadores se encontram em relação às suas experiências.

As circunstâncias de aprendizados são também notadas ao passar do tempo por meio dos retornos que esses coordenadores fazem aos setores responsáveis pelas formações, como narra o PC02:

Hoje me sinto um pouco mais amparado em questão de dúvidas, porque dividiu bastante os setores agora (no DRE), quando você manda mensagem sempre tem um que responde. E a questão da nossa formação esse ano, eu não posso ainda entrar muito em detalhes, porque a formação de coordenação tá começando agora (junho), mas como sempre questiono a falta, eles agora estão mais próximos.

O coordenador é um ser humano com suas especificidades e sua constituição enquanto professor e coordenador iniciante requer das esferas das políticas públicas de cada Secretaria de Educação e das diretrizes educacionais ações que sejam eficazes para o andamento do seu trabalho e o sucesso nas aprendizagens. Contar com o auxílio desse profissional, com suas práticas pedagógicas e no que for necessário para aprendizagens dos alunos também enseja o pensamento em suas necessidades emocionais, já que isso está ligado diretamente à realização de suas funções e isso interfere nas suas decisões, como nos narram na próxima categoria.

4.4 OS FATORES DETERMINANTES DO BEM-ESTAR/MAL-ESTAR DOCENTE DOS PROFESSORES INICIAINTES QUE ATUAM COMO COORDENADORES PEDAGÓGICOS

Ao dar prosseguimento à entrevista, quando foram perguntados sobre como se sentiam emocionalmente após a entrada na coordenação pedagógica, os professores iniciantes falaram de suas impressões, discorrendo sobre os pontos positivos ou não do que estavam vivenciando, assim como de seu bem-estar e seu mal-estar na execução de suas funções.

Embora ao longo da história se tenha considerado que os processos afetivos e cognitivos fossem independentes e não tivessem relação entre si, Nogaro, Fussinger e Wisniewski (2021) tratam em seus estudos de uma integração entre esses dois sistemas em tarefas complexas que envolvem resolução de problemas, escolhas e interações sociais. Mediante as questões observadas, é possível perceber que o conhecimento e o afeto estão integrados na constituição do sujeito, principalmente em uma profissão como a docente, em que o papel das emoções precisa ser mais bem avaliado.

Para Fonseca (2016, p. 4), as emoções conferem, portanto, o “[...] suporte básico, afetivo, fundamental e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem que são responsáveis pelas formas de processamento de informação mais humanas, verbais e simbólicas”.

É possível perceber que o conhecimento e o afeto estão integrados na constituição do sujeito, principalmente em uma profissão como a de coordenador, em que o desenvolvimento de seu trabalho, envolve subsidiar ações e práticas de formação cultural, além de orientar a organização das atividades escolares.

Nesse ponto da entrevista, entendendo que as emoções estão relacionadas à disposição pessoal do CP para a ação, e que isso acaba influenciando o seu entorno profissional, direcionamos nossas questões para seu estado de humor, seu emocional, investigando se houve alteração com a entrada na coordenação pedagógica, se houve mal-estar e como observou isso.

O PC01 disse que “[...] alterou bastante, como alterou, a sala de aula tem muitos desafios, mas eu gosto muito de ser coordenador, mas senti muita diferença”. Relatou ainda que alterou até na alimentação: “[...] eu gasto muita energia, sinto mais fome, mas na coordenação é totalmente diferente, você lidar com adultos é mais complicado, pra mim é mais complicado”.

Já o PC02 fala das conversas com os professores e como se sentiu após essas conversas,

[...] algumas abordagens que foram feitas por mim, me arrependi, entrei com muito gás e com vontade de fazer muitas coisas. Em certos momentos você faz abordagens ou fala algo além do necessário, mesmo sendo colega, e não deveria ser feito daquela forma e você aprende isso da pior maneira. Infelizmente você só vai aprender isso

quando acontece, você fala: Nossa! não era pra ter feito dessa forma! E aí o meu lado humano é que fica ruim, leva dias pra passar, entendeu?

Esse coordenador relata também sobre outro momento que se sentiu incomodado, refletindo esse incômodo em seu humor,

[...] o professor tem alguns atribuições que se ele não fizer reflete na coordenação. Um exemplo clássico é o lançamento no sistema, você tem que fazer conferência no sistema, isso não deixa de ser um tipo de fiscalização, eu acho muito complicado, eu me sinto... como que eu posso falar, desconfortável, não dá para medir o que eu sinto, gera sempre um mal-estar na gente, falar do trabalho do outro (PC02).

Para o PC03, o que causa seu mal-estar perante a função é o alinhamento das atividades de cada um na escola, quando não é feito: “[...] tem muita coisa que você tem que alinhar no começo do ano, porque depois, quando você tá no meio do ano como agora (época da entrevista), você vê que não foi alinhado, regimento escolar, você rever PPP e tudo precisando ajustar”. Esse CP entrou após o início do ano letivo e descreve como se sente ao verificar que os professores não seguem o regimento interno da escola por não conhecerem, e deixam de cumprir suas tarefas: “[...] penso em mil formas de falar o que já deveria ter sido falado, eu vou embora muito mal”.

No decorrer da entrevista, esse CP relata sobre seu mal-estar na coordenação, que não consegue separar os casos vivenciados pelos alunos de sua função:

[...] preciso aprender a separar o afetivo do profissional, às vezes a outra CP fala assim: seja mais “dura”, seja mais firme, mas eu não consigo, eu acho que aqui estamos em uma comunidade muito carente financeira e afetivamente, se a gente pegar os alunos que temos aqui, dá vontade de levar embora pelas histórias, porque quando você se aprofunda nos problemas dos alunos, vai saber da vida desses meninos, da família, todo mundo desestruturado, você desestrutura junto, fica mal (PC03).

Para Furlanetto (2015, p. 3), “[...] a aprendizagem e a relação podem ser inteiramente dominados sem que haja uma erupção de valores, da subjetividade, da afetividade, sem que haja dependência relativamente a interesses, preconceitos, incompetências de uns e de outros”. Os momentos em que a sensibilidade se apresenta neste CP são transformados em experiências marcantes, e pensar ou refletir sobre eles transforma-se em aprendizagem, permite ao professor uma produção de conhecimento único e diferenciado. Sacristán (2002, p. 1) defende que “[...] as aprendizagens mais significativas ocorrem em função do contato direto com a natureza, com as pessoas e com os objetos culturais”. Os documentos de referências curriculares expressam a sensibilidade nas relações e, nesse momento da entrevista, constatamos essa relação de empatia com o outro no relato desse coordenador.

O CP06 atribui seu mal-estar ao não reconhecimento profissional, mesmo que

temporário, como no caso a pandemia. Cita as mudanças como o web ponto e a orientação recebida advertindo que se “[...] o coordenador pedagógico pegar atestado por mais de 10 dias ocorre uma substituição na função, com possível exoneração”, isso em tempo de pandemia, então “[...] como ficamos tranquilos com uma notícia dessas?”. Em continuidade, acrescenta:

[...] peguei Covid e entrei com atestado de 7 dias e fiquei em casa, apesar que em casa estava no telefone tempo todo coordenando as coisas. Deu 7 dias eu ainda não estava muito bem de saúde, eu corro risco de sofrer essa exoneração, porque a gente sente mal com essa pressão, não podemos nem ficar doentes, podemos ser punidos por uma doença (PC06).

Logo em seguida, relata outro fator sobre sua sensibilidade e as relações que o abalam emocionalmente, que também considera fonte de mal-estar na função:

[...] eu tenho uma personalidade que gosto muito de conversar, é um problema pessoal meu, que é, eu não gosto de saber quando uma pessoa não gosta de mim, aquilo me corrói. Quando eu tenho que ser rígida com alguma coisa, eu me sinto muito ruim depois, porque aquela pessoa vai ficar com raiva de mim penso: Meu Deus, o que eu vou fazer? Nesse sentido, é uma batalha muito grande, e a gente precisa chamar atenção dos professores; na coordenação tem coisas que vem acontecendo, elas estão me consumindo, e assim, eu nunca choro, e eu comecei a chorar, eu me sinto impotente, eu sinto que eu deveria conseguir fazer mais aqui dentro, tem muita pressão, as coisas que eu tenho que dar conta, até as que não são da minha função. Emocionalmente eu não consigo tirar essa frustração, eu não tenho problema de fazer as coisas burocráticas, o meu problema é assim, não conseguir resolver, e ter as coisas que eu sei que tem que fazer e fica na cabeça, eu acho que a função está me abalando muito (PC06).

O profissional da educação passa pelo processo de adaptação ao ambiente de trabalho e do conhecimento dos regimentos de sua função e, além disso, precisa do período para reconhecimento de suas atividades na nova rotina. O coordenador pedagógico enfrenta esse processo de várias formas e, nesse período, os professores precisam contar com apoio e conhecer os estágios de vida do professor inicante para melhor ultrapassarem esse momento e chegarem à fase da estabilização.

No tópico anterior, nos referimos ao mal-estar enfrentado pelos CPs, sendo diversos os motivos desse sentimento. No tópico a seguir, abordaremos aquilo que consideram como bem-estar na coordenação pedagógica.

Ao passo que se referiam sobre o mal-estar na função, questionamos o momento de bem-estar que já viveram na coordenação. Os CPs relatam que, em relação a essa questão, se recordam de poucas experiências, mas que foram momentos marcantes. O PC01 diz que foi na sua chegada: “[...] senti-me bem, quando entrei eu me senti acolhido, mas via queixa de várias colegas mudando de escola por causa disso, mas no meu caso deu certo, logo de início já fui bem recebido e continuo bem acolhido”.

No caso do PC02, relata que foi “[...] a descoberta pela prática, vejo na coordenação quando se é novato, você entrar com gás, o entusiasmo de fazer, me fez sentir muito bem, revigorado, realizar algo novo, aprender é bom”.

Para o PC03 “[...] foi gostar do que faz, gostar de escola, eu descrevo um momento de aprendizado, um momento que eu ainda tenho muito que aprender, mas que quero continuar, não quero parar, eu gosto pela motivação do novo, quero continuar”, relato semelhante ao do PC02, ou seja, ambos afirmam estarem vivendo um momento de novos aprendizados.

Na fala do PC04, percebemos a semelhança do entusiasmo vivenciado pelo PC02 e PC03, por ele sentir que pode realizar algo por si e pela escola: “[...] minha sensação de bem-estar está em saber que estou aprendendo bastante coisas sobre isso (coordenação); está sendo muito interessante para minha formação não só profissional, mas como pessoa”.

O PC05 reporta seu bem-estar no acolhimento que recebeu, que muito se assemelha ao que foi relatado por outros coordenadores quando conversamos sobre seu início na escola. Fala da questão da postura dos colegas e relata: “[...] eu entrei agora, assim, é meu primeiro ano de contato com colegas da coordenação, direção e professores, eles são muito bacanas comigo, me auxiliam bastante, essa troca mútua forma parceria”.

No caso do PC06, ele comenta que se sente bem em ajudar pela experiência em escola, e nessa escola pode contribuir em alguns momentos, colocando-se como atento em situações que merecem atenção maior,

[...] acho que a experiência contribuiu para eu ficar bem, tem coisas que posso ajudar, então, claro que eu gostaria de tudo tivesse sido mais fácil, sem atropelos, foi importante para crescer, e também foi importante aprender mais. Na nossa vida sempre a gente tem sofrimento e a gente aprende com ele, assim, penso que posso contribuir e ajudar a mudar para melhorar, fico bem quando ajudo.

Para o PC07, a recepção, o acolhimento da escola e o apoio da gestão são os fatores relacionados ao seu bem-estar: “[...] a própria gestão sempre nos tratou bem, me aceitou bem, nunca houve resistência”. E pela prática está percebendo que seu profissional está evoluindo e isso o faz se sentir bem: “[...] algumas atribuições estou aprendendo na prática, isso é o ponto importante, e com apoio dos meus colegas e da outra coordenadora, a gente aprende errando, acertando também”.

Percebemos que, neste tópico, os relatos se mostraram parecidos, já que foram colocações de bem-estar refletidas pelo próprio desempenho dos coordenadores. O acolhimento, a aceitação do novo professor e as novas aprendizagens correspondem a momentos de conquistas diárias e isso demonstra que esses professores precisam de orientações

sobre o trabalho administrativo, mas, nas relações, estão abertos e expressam o quanto se sentem bem com o acolhimento e o entendimento de suas limitações enquanto iniciantes.

Em circunstâncias diferentes, temos o mal-estar e os relatos sobre as fragilidades, os descontentamentos e o anseio pelas mudanças que eles próprios estão dispostos a realizar, ao afirmarem que gostam do que fazem. Assim, podemos considerar que estão no processo de aquisição de conhecimentos novos, passando pelas inconstâncias das fases do iniciante, mas percebem que os percalços podem se amenizar diante de suas condutas, tais como realizando sua autoformação e desenvolvendo a consciência de que a aprendizagem leva tempo para se firmar.

Suas narrativas sobre o bem-estar identificam os pontos de sua trajetória, promovendo sua reflexão e ampliando a visão daquilo que podem alterar ou permanecer.

Segundo Rebolo (2012), o trabalho docente é também fonte de prazer e bem-estar, que se manifesta em diferentes níveis de satisfação com os múltiplos aspectos do trabalho e, nesse sentido:

[...] dependendo de cada contexto, história e momento em que se vive a profissão. [...] o bem-estar docente é uma possibilidade existente na relação do professor com o seu trabalho, que pode ou não se concretizar, dependendo das características do trabalho; do modo como essas características são interpretadas e avaliadas pelo professor e dos modos como o professor enfrenta e resolve os conflitos gerados pelas discrepâncias entre o que espera e o que tem, entre a sua organização interna e a organização do trabalho (REBOLO 2012, p. 24).

Segundo a autora, devemos considerar as características e as condições de trabalho oferecidas, dessa maneira podemos compreender que as narrativas desses coordenadores precisam levar em conta as circunstâncias vividas anteriormente, o período sociocultural em que ele está inserido, bem como os conhecimentos das fases do iniciante, a compreensão de sua função, os regimentos e normativas sobre as legislações, entre outras especificidades do trabalho docente.

Continuando com os estudos de Rebolo (1999), a autora faz referências a fatores que são geradores de satisfação em relação ao trabalho: 1- a relação prazerosa com os colegas e superiores; 2 - fazer parte de um grupo profissional dinâmico e envolvido com o trabalho; 3 - sentir-se reconhecido; 4 - ter a amizade dos alunos; e 5 - ter autonomia para deliberar sobre o seu próprio trabalho. Verificando esses fatores, concluímos que os professores iniciantes na coordenação devem atentar para esses aspectos e introduzi-los em seu trabalho de forma que promovam o seu bem-estar.

Dentro dos fatores de bem-estar, ouvindo os relatos e analisando as contribuições da autora acima, consideramos que as relações construídas no âmbito profissional possui uma

rotina dinâmica, onde cada professor se estabelece de determinada forma conforme seu dia de trabalho, e isto, não significa que essas relações estremeçam em decorrência da falta de um diálogo mais longo ou aprofundamento em “conversas” entre os colegas de trabalho devido a falta do tempo, a sala de aula exige muito de cada professor, assim, a rotina específica de cada profissional visa atender a sua demanda e as frentes de trabalho da escola. A amizade com alunos, e autonomia em desenvolver suas metodologias também influenciam no trato diário com o outro e, embora cada unidade tem suas características próprias, as formações que se processam no âmbito relacional repercutem nesses momentos onde a inteligência e controle emocional exige. As narrativas processam informações que entendemos que se fortalecem à medida que as aproximações pessoais acontecem, e as relações interpessoais se fortalecem, tornando o ambiente de trabalho mais acolhedor e amistosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o pesquisador iniciante, o desenvolvimento de uma pesquisa não é uma tarefa fácil. Nesta pesquisa, fui amadurecendo à medida que adentrei no campo de investigação, procurando sempre fazer uma correlação entre o referencial teórico e as narrativas dos participantes. O ato de retomar todo o percurso percorrido, rever todas as dúvidas, descobertas, aprendizagens, sobressaltos e novas literaturas é para mim como abrir uma nova porta, que acessa um longo voo, gerando reflexões que não eram possíveis de expressar sem ter passado por essa experiência.

Encontrei-me com um rol de teorias e dados, sendo necessário lançar mão de discernimentos, solicitar ajuda nas compreensões para uma análise satisfatória de todo o material produzido e, nesse percurso, percebi que alguns ajustes são necessários em face da complexidade do objeto de estudo e dos participantes envolvidos.

Observei que era necessário um aprofundamento no contexto das publicações existentes sobre o professor iniciante na coordenação pedagógica e as suas narrativas, bem como os pressupostos teóricos que são basilares para compreender o aspecto das condições objetivas/subjetivas do professor iniciante na carreira.

A partir de sucessivas aproximações em meio ao estado do conhecimento e dos dados coletados constatei que as sensações e as dificuldades que encontrei foram as mesmas detectadas nesse levantamento. Descobri que o reconhecimento pelas contribuições de narrativas no âmbito da pesquisa com os professores iniciantes na função de CP se deu, até aqui, de forma por vezes não tão fácil. O que importa nesse percurso é que se revelaram, até nos vazios do desconhecido, a confiança de encontrar nas narrativas o potencial do desenvolvimento do trabalho desses profissionais, constato, então, o valor das narrativas para dar voz aos coordenadores.

Nessas incursões, quatro categorias se tomam como caminhos de relevância para entender esse movimento dialético aos quais lanço mão para analisar as entrevistas narradas.

Tenho o desejo de contribuir para um repensar sobre o atendimento às necessidades do professor iniciante na coordenação pedagógica, uma vez que esse profissional possibilita a construção de novos saberes e a ressignificação da prática pedagógica na escola. Almejo que as narrativas desses participantes tenham ampliado suas reflexões sobre novos caminhos para que sejam capazes de fortalecer as suas práticas de desenvolvimento pessoal e profissional.

A investigação foi desafiadora e me fez crescer enquanto pesquisadora e profissional, visto que a produção de conhecimentos sobre o assunto em estudo, especificamente das

narrativas e saberes do Coordenador Pedagógico enquanto professor iniciante, ainda são poucas e carecem de mais estudos nesses aspectos.

Embora haja uma vasta pesquisa que aborda o trabalho e o desenvolvimento profissional do CP, ela não aprofunda as questões relativas ao que dizem e sentem os professores iniciantes na coordenação.

Ao obter a diversidade das experiências narradas, estas revelaram as individualidades e as subjetividades dos participantes e possibilitaram constatar a importância do diálogo e das interações entre gestores, órgãos governamentais, comunidade escolar, especialmente o professor mais experiente, que sobremaneira é o aporte dos nossos participantes no desenrolar de suas dúvidas.

Os resultados relativos à primeira categoria, “perfil dos participantes da pesquisa”, evidenciaram que a formação inicial dos coordenadores corresponde aos editais e portarias solicitadas pela SEDUC/MT para a função. São professores que possuem graduação e pós-graduação, mestrado ou doutorado, evidenciando, assim, que conhecem as bases teóricas da aprendizagem e o processo de ensino e aprendizagem dentro da sua área de conhecimento, com alguma experiência dentro da rotina escolar, não atuando enquanto professor, mas como alguém que conhecia as rotinas diárias de uma escola.

Esses professores são dotados da capacidade crítica para compreender sua necessidade de maior formação contínua e explorar referenciais teóricos que o embasem melhor nas suas necessidades de autoformação. Quanto às teorias que fundamentam sua prática na função, apresentam uma fragilidade, pois alguns ingressaram na função sem compreender quais seriam as suas reais atribuições a serem desempenhadas na escola, nem possuíam os saberes necessários para a atuação profissional, passando na fase inicial por momentos de entraves, situações conflitantes, além de problemas inerentes à função.

Desse modo, torna-se imprescindível a oferta de uma formação inicial mais consistente, que aconteça antes da entrada do coordenador na função, e que propicie aquisições significativas dos saberes da coordenação pedagógica para o exercício de uma prática mais segura, propícia ao desempenho do trabalho e que contribua para alcançar os objetivos da proposta curricular e do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nas narrativas dos CPs, o acolhimento e a boa relação interpessoal foram fatores decisivos, que permitiram a construção dos novos saberes, sendo fundamental para uma execução mais assertiva no exercício de sua atividade e sua própria adaptação na escola.

Compreendemos com Rebolo (2012) que as relações interpessoais positivas e agradáveis, marcadas por auxílio recíproco, entre outros fatores fornecem condições aos professores em início de carreira atuando na coordenação pedagógica, para a realização de suas funções com reações que lhe sejam agradáveis especialmente com resultados das ações cumprindo os objetivos.

Constatei também que a equipe gestora foi destacada a receber os professores iniciantes, sendo que essa recepção é, em sua maioria, realizada por meio de ações isoladas, em situações momentâneas em cada unidade escolar, condicionando o processo de inserção a um diálogo informal de apresentações pouco técnicas e aligeiradas, o que não significa que os iniciantes sejam mal atendidos, mas a falta de estruturação dessa formalidade precisa de atenção maior por parte dos gestores.

Destaco que os momentos de inseguranças, as dúvidas, além da sobrecarga de trabalho, que ocasionam inúmeros desafios à realização de seu trabalho, foram supridos pelas surpresas positivas do bom acolhimento e a receptividade demonstrada pelos pares conferiu aos coordenadores iniciantes um fôlego em relação às dificuldades que sentiram.

Os dados revelaram que os participantes compreendem o desenvolvimento profissional como um processo contínuo e que ele está relacionado com o melhor desempenho da prática pedagógica que alcançaram nessas relações junto com os mais experientes.

Nessa situação observo que foi orientação por parte da Secretaria de Educação receber os recém-chegados, por circunstâncias narradas por mim anteriormente, quando cheguei com outros professores na escola. Dessa forma, esse acolhimento dos mais experientes, atendeu minimamente às necessidades no processo de recepção do professor iniciante (integração com pares, informações específicas, formação continuada), mas ainda não está em conformidade com as reais necessidades desses iniciantes, contudo, esses procedimentos podem amenizar os desafios do início da carreira.

Vale salientar que esse profissional (mais experiente) não é destacado como protagonista que auxilia o docente iniciante, tampouco outro gestor que chega nessa situação. A forma como se dá a posse, a escolha de escola e de turmas tem trazido mediações que estabelecem relações direta com o processo de inserção na carreira dos docentes, dificultando ou facilitando-a.

Com relação à categoria subdividida em “as atividades dos coordenadores pedagógicos” e “as dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos”, identifiquei que existem diferentes situações que estimulam ou não a realização das atividades pelo coordenador. O apoio recebido pelos professores iniciantes dos professores que já atuaram na

coordenação e pelos mais antigos na profissão foi o que manteve a segurança em realizar essas atividades em especial no período da pandemia.

Nesse ponto das atividades desenvolvidas, fica evidente que os autores que embasaram a pesquisa defendem também que o acompanhamento do CP na construção do planejamento do professor facilita o trabalho na hora de atender os alunos na falta do professor, fato que foi citado como uma atividade que se transforma num desafio, uma vez que causa o aumento de sua carga de trabalho. Ao ser observado o Orientativo de 2023 da SEDUC/MT, este enfatiza que o professor de turma deve planejar suas rotinas de ensino com o conhecimento e acompanhamento do CP a fim de garantir o direito à aprendizagem do aluno.

O diálogo com outros membros da gestão também favoreceu as interações entre os participantes, os quais demonstraram reconhecer que o planejamento realizado de modo coletivo, como espaço de reflexão, pode tornar-se espaço dialógico e de intensos compartilhamentos de experiências, isso entendido como fator positivo.

Para garantir uma melhor contribuição desse coordenador nas suas funções, a Portaria n. 176/2022/GS/SEDUC/MT instituiu que as unidades escolares a partir deste ano, contarão com o apoio do Professor Pedagogo para compor a equipe pedagógica da escola, para assegurar formação, acompanhamento e avaliação sistemática da prática educativa, de modo a promover avanços contínuos na melhoria da qualidade de ensino, assegurando ao coordenador apoio para sua demanda de trabalho.

Analizando os apontamentos sobre as dificuldades no desempenho de suas funções, as observações foram feitas durante as análises individuais. Dessa forma, o que percebi é que realmente não foi dada uma atenção maior ao fato de existir professor coordenador iniciante na função no momento que aconteceu a pandemia e nem pós-pandemia, esse foi um ponto que recebeu bastante destaque negativo pelos coordenadores.

Outros pontos que merecem destaque foram as relações de conflitos existentes entre os alunos adolescentes com os professores em sala de aula e a não formação acadêmica por parte de alguns dos coordenadores para atenderem esse público, indicando assim que essas três questões poderão ser atendidas mediante uma reestruturação dos objetivos das formações ofertadas pela Secretaria de Educação.

Outro fator desencadeante das dificuldades narradas foram as escolas com um público com necessidades de atendimento psicossocial, principalmente na época pandêmica, indicando que a escola é o ponto de referência para as famílias em momentos difíceis, reafirmando que, mesmo só com informações, a escola cumpre seu papel social na comunidade.

Outro agente de promoção da dificuldade apontada nesse período foi o excesso de formulários e documentos a serem preenchidos, vídeos on-line para retirada de dúvidas que não retiravam a dúvida, número alto de atestados, inúmeros decretos e portarias para serem lidos e aplicados de uma hora para outra, professores e alunos sem acesso à internet e/ou equipamento midiáticos e o fato de os coordenadores não conhecerem os mecanismos desse recurso, além do próprio medo da COVID-19. A maior queixa pelos coordenadores foram os recorrentes trabalhos burocráticos administrativos como os principais pontos desencadeadores do mal-estar.

Com relação à categoria “os apoios e/ou formações continuadas recebidas pelos coordenadores pedagógicos e os impactos dessa formação em seu trabalho”, esta investigação identificou que foi deficitária no sentido de atender esses iniciantes, devido à situação imposta pelo isolamento da quarentena durante o período de pandemia da COVID-19 e ao pouco conhecimento quanto ao uso de tecnologias e aos problemas com internet, fato notado mundialmente. Vale informar que existe todo um processo de formação continuada ofertada pelo DRE, que assiste às necessidades dos coordenadores para obtenção de um aperfeiçoamento nessa prática com uso de tecnologias, contudo os coordenadores só tiveram acesso após a pandemia.

Sobre as formações oficiais ofertadas a esses professores, destaco que elas precisam ser revistas, conforme os próprios coordenadores, principalmente no atendimento às suas realidades. Os professores iniciantes precisam de formação continuada, mas ela precisa ser planejada a partir das necessidades dos professores, da necessidade das escolas e professores, considerando as demandas do dia a dia da escola.

As entrevistas ajudaram a reforçar a convicção que tenho sobre a formação continuada realizada na escola, pois mesmo acontecendo dentro da instituição, também necessita ser revista. Há que se considerar de fato o que é escolhido e ofertado como título de formação continuada e as formações devem apresentar boas possibilidades de reflexão, principalmente por desconsiderarem as reais necessidades do coordenador e sua rotina.

Tudo indica que o planejamento das formações está modulado em um formato estrutural da racionalidade técnica, já que uma instituição ou alguém ensina algo aos professores/coordenadores e, na maioria das vezes, essas formações são ofertadas por grupos de fora da escola ou do estado, fato citado pelos participantes da pesquisa. Desse modo, concluo novamente, que há a necessidade de se pensar em uma formação que aproxime, integre e potencialize todos os componentes da escola, especialmente os coordenadores iniciantes, ser considerado em sua especificidade e no seu processo de constituição profissional.

Para mais, os participantes informaram que as formações, muitas vezes, não estão relacionadas diretamente com as suas necessidades, são limitantes e pouco têm contribuído para nortear suas práticas e o seu desenvolvimento profissional, e o que faz que continuem na função é o sentimento de bem-querer aos alunos e gostar da sua profissão.

A última categoria, “os fatores determinantes do bem-estar/mal-estar docente dos professores iniciantes que atuam como coordenadores pedagógicos, diz respeito à singularidade do período de iniciação profissional na coordenação e apresenta seu estado emocional no ingresso da função.

As narrações dos coordenadores sobre o mal-estar referem-se às dificuldades geradas pela falta de conhecimento acerca dos procedimentos administrativo-burocráticos, tanto na Rede Estadual de Educação quanto nas escolas em que atuam, sobre os casos de indisciplina, as tarefas designadas à coordenação ditas “em cima da hora” e os encaminhamentos que devem ser realizados pelos professores quando ocorrem situações complexas como, por exemplo, não saber e não seguir o regimento e o PPP da escola, além dos atendimentos que realizaram durante a pandemia, período que alguns atravessaram sem o devido conhecimento das atividades.

No entanto, ficou claro que, mesmo estando inseguros diante do cenário desconhecido, os participantes tinham conhecimento acerca das funções atreladas ao seu trabalho, pois os CPs relataram o grande número de funções que desempenhariam, fato que não influenciou que esses coordenadores deixassem suas funções. Apontaram que houve pouca orientação ou nenhuma formação direta sobre o que e como fazer o trabalho, mas conheciam as atribuições.

As narrativas de bem-estar ficaram sem muitas atribuições por alguns coordenadores, levando a concluir que, como estão no período de adaptação na escola e finalização do ano letivo, suas atenções estão voltadas para concluir as demandas pedagógicas dos alunos e a organização dos campos de registros dos professores, entre outras atividades. Entendo que ainda não conseguiram sentir o bem-estar na coordenação pedagógica pelo inicio na função, ou que não reconhecem o significado de sentir bem-estar com tantos processos e procedimentos a aprender.

Nas poucas citações sobre esse estado, ouvi relatos de situações que foram de certa maneira satisfatórias e variadas, sendo apontados como determinantes desse estado, dentre eles, a forma do acolhimento pelos pares na escola e gestão escolar, os aprendizados com os mais experientes que auxiliaram no desenvolvimento dos trabalhos, o fato de gostar do que faz, a aquisição de novos conhecimentos na sua autoformação e as relações com alunos que os apoiam

nas suas iniciativas enquanto professor ou coordenador.

Isso remete a Rebolo (2012), que defende que o “[...] estado de bem-estar pode propiciar aos professores condições mais favoráveis para que, ao depararem-se com os conflitos e as dificuldades do trabalho docente, possam vislumbrar possibilidades de reestruturação adequada de suas práticas e modos de ser e estar na profissão”. Assim, o coordenador realiza um trabalho que tenha sentido, no qual acredita que ele seja reconhecido como útil e importante, proporciona aprovação em aspectos diferentes e considera-se elemento essencial para situações positivas no trabalho.

Dessa forma, concluo que este trabalho apresenta elementos consideráveis sobre as singularidades do período de iniciação profissional do professor coordenador pedagógico, compreendendo que é necessário o apoio efetivo das Secretarias e Diretorias de apoio da Educação no que diz respeito a programas de assessoramento e formações específicas para aqueles que estão ingressando nesse trabalho, a fim de que o impacto sentido pela mudança das atribuições seja amenizado.

Além desse aspecto, o suporte para esses profissionais em relação ao conhecimento dos procedimentos burocráticos, dos registros, das documentações, das leis – já que ao iniciarem na função, além de não entenderem algumas de suas atribuições, ainda não sabem como realizar certas tarefas burocrático-administrativas – deve ser apresentado e estudado antes de eles chegarem à escola.

Faz-se necessário o entendimento dessa função como categoria docente, que precisa e merece ser valorizada, além de ser reconhecida em todas as especificidades, promovendo a ascensão dessa função. É necessário ainda percorrer com diálogos nos encontros nacionais e internacionais sobre educação com o propósito de entendimentos desse importante segmento profissional e os órgãos governamentais precisam reaver as funções e condições de trabalho, saúde e qualidade de vida, e garantia de remuneração compatível à profissão.

Espero que ao término de todo este caminhar investigativo tenha conseguido despertar a consciência da valorização desse profissional e fazer ouvir sua voz.

REFERÊNCIAS

- AIMI, Deusodete Rita da Silva. **Desenvolvimento profissional de professores iniciantes: narrativas de experiências no contexto da escola pública.** 2019. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador e a formação centrada na escola.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza . **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** (org.). O sucesso da coordenação pedagógica no Projeto Classes de Aceleração. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Edições Loyola, 2010. ISBN: 978-85-15-02365-3.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola.** São Paulo:Edições Loyola, 2019. (Coleção o Coordenador Pedagógico; v.14. – Vários autores) ISBN 978-85-15-04613-3.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola.** São Paulo:Edições Loyola, 2014. ISBN 978-85-15-04190-9.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador pedagógico e seus percursos formativos.** (org.). São Paulo: Edições Loyola, 2018. (Coleção o coordenador pedagógico: v. 13 – Vários autores).
- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019.
- ANDRÉ, Marli E. D. de. **Etnografia da prática escolar.** 16. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- ANDRÉ, Marli E. D. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANDRÉ, Marli E. D.; GATTI, Bernardete. A. Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de dados.** Universidade de Brasília – UnB, Brasília/ DF, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, v 23, p. 1- 20, 2018 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230095>.
- ARFUCH, Leonor. **El espacio biográfico.** Dilemas de la subjetividad contemporánea. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- ARRUDA, Juliana Ramos de. **Os lugares de memória da cidade de Rondonópolis-MT:** ensino e história nos anos iniciais, cultura e patrimônio. 2018, 104 f. Dissertação (Mestrado

em História) – Universidade Federal de Mato Grosso – Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Cuiabá/MT, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo, Edições 70, 2016.

BARROS, Manoel de. As lições de R.Q. *In: Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BELLO, Isabel Melero; PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 69-86, jun. 2017

BERTAUX, Daniel. A abordagem biográfica: sua validade metodológica, suas potencialidades. **Cahiers internationales de sociologie**, p. 197-225, 1980.

BERTAUX, Daniel. Histoires de viés ou récits de pratiques? Methodologie de l'approche biographique em sociologie. **Recherches Economiques et Sociales**, Paris, n. 6, avr., 1977.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. 2. ed. Tradução: Zuleide Alves Cardoso Cavalcanti e Denise Maria Gurgel Lavallée. Revisão científica: Maria da Conceição Passeggi e Márcio Venício Barbosa. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/1969**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, (2016), Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/cosbtituição.htm. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692**, de 02 de julho de 1971. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 231, de 29/11/1968 e retificada em

3/12/1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Observatório da Educação/CAPES/INEP/

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

BRUNO. Eliane Bambini Gargueira, ALMEIDA. Laurinda Ramalho de, CHRISTOV. Luiza Helena da Silva. (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**: lições americanas. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 1990.

CARDOSO, Viviani Dias et al. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017.

CARMO, Leonardo Bezerra do. **A atuação do coordenador pedagógico como professor iniciante/ingressante**. 2017. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB, Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Coordenação Pedagógica**: princípios, prática e utopia. (org.). Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, Maria Cristina Moraes de. **O programa escola de gestores da educação básica e a política de formação continuada para coordenadores pedagógicos**: que coordenação pedagógica? 2020. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, RJ, 2020.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017

CAVACO, Maria Helena. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191. ISBN: 972-0-34103-3

CERICATO, Itale Luciane. Sentidos e Significados da Docência, segundo uma Professora Iniciante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 729-746, abr./jun. 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução de Ângela M. S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. **Sabedorias do coordenador pedagógico**: enredos do interpessoal e de (con) ciência na escola. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na

CORALINA, Cora. **Melhores poemas** / Cora Coralina. Seleção Darcy França Denófrio; Direção Eda Van Steen. 4. ed. São Paulo: Global, 2017.

CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 10. ed. São Paulo: Global, 2002.

CORREIA, Rosanne Pereira de Sousa. **Caminhos da prática docente alfabetizadora: diálogos / interações entre alfabetizadoras iniciantes e experientes**. 2019. 131 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Teresina, PI, 2018.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A Psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva. (1992).

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. *In:*

CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Lima Passos A.(org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus,1999. p.127-147.

D'AVILA, Cristina Maria. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. *In:* DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

D'AVILA, Cristina Maria. A construção da identidade profissional docente e o papel das disciplinas didático-pedagógicas na formação inicial de professores. *In:* DIAS, A. M. I.; RAMALHO, B. L.; VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, Z. B. (org.). **Desenvolvimento profissional docente na educação superior: entre redes e sentidos**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida:** da invenção de si ao projeto de formação. Tradução de Alberto Pozzer. Revisão científica: Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN 978-85-249-2293-0.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERNANDES, Maria Ester. História de vida: dos desafios de sua utilização. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 15-31, jul. 2010.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA, João Carlos Vicente; SILVA, José de Moura. **Cidades de Mato Grosso:** Origem e significados de seus nomes. Cuiabá: Memória Brasileira, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago/ 2002.

FERRONATTO, Eliane Terezinha Tilio. **Do estágio à docência:** bem-estar e mal-estar

docente na travessia de uma professora iniciante. Campo Grande, 2020. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2020.

FILHO, Nei Alberto Salles; OLIVEIRA, Márcia Alves de; ALMEIDA, Maria de Fátima Mello de. A transversalidade entre ensino superior e a educação básica na busca de uma educação para a paz. **X Congresso Nacional de Educação – Educere**, PUCPR. Curitiba 07 a 10 de novembro de 2011.

FINGER, Mathias; NÓVOA, Antônio (orgs.). **O Método Biográfico e Formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista psicopedagogia** [online], vol.33, n.102, p. 365-384, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2022.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; CHRISTOV, Luiza Helena (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2015, v. 1, p. 33-37.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos/SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento. GONÇALVES, Leiliane da Silva Micena Gonçalves. Coordenação Pedagógica e Formação de Professores: Caminhos de Emancipação ou Dependência Profissional. **Revista Psicologia da Educação**, n. 37, p. 63-71, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 1112- 1121. ISBN- 978-972-8746-71-1.

GABRIEL, Jabez. 2020. 81 p. **Experiência com a Ação Saberes Indígenas na Escola Municipal Indígena Cacique Armando Gabriel, Aldeia Córrego do Meio, Município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2020.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência em Educação**, Bauru, v.11, n.2, p. 327-345, 2005.

GARBOSA, Helena Gutoch. **O trabalho do coordenador pedagógico (professor-pedagogo) no período de iniciação**: dilemas e dificuldades no ensino público estadual de Ponta Grossa. 2019, 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de- toque. In: NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, n. 8, p. 7- 22, jan/abr. 2009.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999. ISBN 972-0-34152-1.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 22 mar. 2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Políticas de inserción a la docencia**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. GTD-PREAL, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Vivian.; PFAFF, Nicolle. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, José Alberto Mendonça. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (ed). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

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

<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657738>

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional de professores, In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2007.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2.ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1992.

HÜBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 2000.

ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

ILHA, Franciele Roos da Silva. HYPOLITO, Álvaro Moreira. O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.10, n. 17, jun./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/781>. Acesso em 09 jan. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed: Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIMA, Emília Freitas de *et al.* Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Revista Educação e Linguagem**, n. 15, p. 138-160, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poíesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LIMA, Thais R. **Coordenadores pedagógicos iniciantes**: pistas para uma atuação de qualidade. 2017. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais) – Universidade Cidade de São Paulo, UNICID, SP, 2017.

LIMA. Ana Cristina Cantero Dorsa. **A ação do coordenador pedagógico no Centro de Educação Infantil de Campo Grande/MS**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Ednêia Maria Azevedo. **Formação e Atuação do Coordenador Pedagógico na Educação Infantil no Município de Ji-Paraná- RO**. 2021. 197 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica dom Bosco, Campo Grande/ MS, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIP. 2006. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2006.

MATO GROSSO. **Decreto nº 1.395/2008**. Dispõe sobre a regulamentação da Lei 8.405/2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2008.

MATO GROSSO. **Lei Complementar n. 206 de 29 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar n. 50 de 1º de outubro de 1998. Disponível em: http://app1.sefaz.mt.gov.br/Sistema/legislacao/LeiComplEstadual.nsf/9733a1d3f5bb1ab384256710004d4754/8bd12dc7313c159b04256f850044d0db?OpenDocument#_b9h2ki8239t6l0j259l2ksl21a8g4tu1068o3c. Acesso em: 02 jul 2022.

MATO GROSSO. Lei n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, da Lei Complementar nº 50/1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, do Decreto n. 1.293/2022, que regulamenta a Lei nº 11.668/2022, que institui as Diretorias Regionais de Educação - DREs no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

MATO GROSSO. Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. **Lei Complementar n. 50, de 1º de outubro de 1998.** Disponível em: www2.seduc.mt.gov.br/legisacao. Acesso em: 13 jul. 2022.

MATO GROSSO. Portaria 036 de 26 de janeiro de 2016. Dispõe sobre o processo de seleção e eleição para a função de Coordenador Pedagógico, no exercício de suas atribuições e competências na gestão de resultados, para as escolas da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 26.705, Cuiabá/MT, 2016.

MATO GROSSO. Portaria 337 de 21 de outubro de 2016. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 26.887, Cuiabá/MT, 2016.

MATO GROSSO. Portaria 367 de 27 de outubro de 2017. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 27133, Cuiabá/MT, 2017.

MATO GROSSO. Portaria 548 de 21 de dezembro de 2017. Prorroga o mandato dos Coordenadores Pedagógicos efetivos eleitos, designados e indicados das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 27167, Cuiabá/MT, 2017.

MATO GROSSO. Portaria 597 de 25 de outubro de 2018. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 27372, Cuiabá/MT, 2018.

MATO GROSSO. Portaria 672 de 18 de novembro de 2019. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/ aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 27633, Cuiabá/MT, 2019.

MATO GROSSO. Portaria n. 036/2016/GS/SEDUC/MT. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/legisacao/Portarias/PORTARIA%20N%C2%BA%20036.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

MATO GROSSO. Portaria n. 413/2022/GS/SEDUC/MT. Dispõe sobre sistematizar o registro de frequência escolar no Diário de Classe no âmbito da Rede Estadual de Ensino, e dá providências. **Diário Oficial de Mato Grosso**, n. 28.236, Cuiabá/MT, 2022.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais. Superintendência de Educação Básica. Núcleo de Educação Infantil. Coordenadoria do Ensino Fundamental. Coordenadoria do Ensino Médio. Coordenadoria de Projetos Educativos. **Orientativo Pedagógico**. Cuiabá, 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP. **Orientativo da Formação Continuada**: Projeto de Formação da/na Escola e do/no Cefapro, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP. **Orientativo da Formação Continuada**: Projeto de Formação da/na Escola e do/no Cefapro. 2019.

MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes. **Professores Iniciantes e ingressantes**: dificuldades e descobertas na inserção na carreira docente no município de Goiânia. 2018. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

MOMBERGER, Christine, D. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

MOMBERGER, Christine, D. **La condition biographique**: essais sur le récit de soi dans la modernité avancée. Paris: Téraèdre, 2009.

Moraes (org.). **Experimentos com história de vida Itália/Brasil**. São Paulo: R. T., 1988.

MOREIRA, Herivelto.; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014.

MOURA Jónata F; NACARATO Adair M. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 15-30, jan./abr. 2017.

MOURA, Juliana da Silva *et al.* Desenvolvimento Profissional, Carreira Docente e Aspectos Emocionais/Psicológicos Envolvidos (ou intrísecos). **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 7, n. 7, 2019.

NETO, Viana Patrício Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, [S.L.], v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269/22199>. Acesso em: 28 jul. 2022.

NOGARO, Arnaldo; FUSSINGER, Luana, & Wisniewski, Mirian Salete Wilk. A iniciação profissional docente e sua relação com a dimensão emocional. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. 1-10, 2021. e48750. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48750>

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et al.* O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 12, n. 2, p. 446-485, maio/ago. de 2017.

NONO, MAÉVI ANABEL. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto

Prossalus (1988). *In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (orgs.). O Método Biográfico e Formação.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, António. Profissão: professor. históricas e sociológicas. **Análise Psicológica** , v. 7, p. 435-456, 1989.

OLIVEIRA, Andreia C. de. ROCHA, Simone A. da. Ritos de passagem de professor iniciante a coordenador pedagógico: alteridade e solidariedade. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e as relações solidárias na escola.* (org.) 1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso:** por entre nós e laços. 2020. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil, 2020.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia.** 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, BA, 2019.

OLIVEIRA, Lívia Gonçalves de. DANTAS, Maria Alves da Nóbrega Alberto. O coordenador pedagógico: contradições legais e possibilidades. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O Coordenador Pedagógico e as Relações Solidárias na Escola.* (org.).1. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021. (Trabalho Pedagógico; 15 – Vários autores)

OLIVEIRA, Márcia Batista de. **Cora Coralina:** cartografias da memória. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2006.

OLIVEIRA, Matildes A. Trettel. **Coordenação pedagógica na escola:** uma função para pedagogos? 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis/MT, 2015.

OLIVEIRA, Valdelice. **O papel do coordenador pedagógico na ordenação política do cotidiano da escola.** 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2010.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.* 6. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

PAPI, Silmara de O. G; MARTINS, Pura L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56. dez. 2010.

PEREIRA, a. M.; MINASI, L. F. **Um panorama histórico de formação de professores no Brasil.** Revista de Ciências Humanas, v. 15, n.24, p. 7-19, jul.2014.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luis Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. **Revista de Ciências Humanas**, v. 15, n. 24, p. 7-19, 2014.

pesquisa qualitativa. Tradução grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria N. de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 227-288, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola. Intervenção ou prevenção? *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda. (orgs.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** São Paulo: Loyola, 2012. p. 25-36.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. *In:* BRUNO. Eliane Bambini Gargueira, ALMEIDA. Laurinda Ramalho de, CHRISTOV. Luiza Helena da Silva. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador:** Confrontos e questionamentos. Campinas, SP: Papirus, 1994 – (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. SILVA, Sylvia Helena Souza da. A formação do professor: reflexões, desafios, eprspectivas. *In:* BRUNO. Eliane Bambini Gargueira, ALMEIDA. Laurinda Ramalho de, CHRISTOV. Luiza Helena da Silva. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** – 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

QUEIROZ, Maria Isaura de. Relatos orais: do indizível ao dizível. *In:* SIMSON, Olga de

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional:** trilogia da profissionalização docente. São Paulo: Mercado da Letras; Natal: UFRN, 2014.

REBOLO, Flavinês. Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. *In:* REBOLO, Flavinês.; TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. (org.). **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23-60.

REIS, Alessandra Martins dos; SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais e narrativas na formação de educadores da saúde: escritas de si, acompanhamento e mediação biográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, -p. 1-20. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75640>.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, Érika D’Ávila de Sá. **Professoras iniciantes: relações entre a formação inicial e a prática do planejamento curricular**. 2019. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Aramed, 2002.

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Conversas de Corredores: uma pesquisa narrativa sobre coordenação pedagógica e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 34, p. 740-763, 2020.

SANTOS, Hélén Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. *In: Congresso Nacional de Formação de Professores, 2.; Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 12.*, 2011, Águas de Lindóia. **Anais [...]**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014.

SARMENTO, Maristela Lobão de Moraes. O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias. *In: BRUNO, Eliane Bambini Gargueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente***. 13 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. *In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (orgs.). **Formação do educador***: dever do estado, tarefa da universidade. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009. (Educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p. 143-155, jan./abr., 2009.

SCAVASSA, Giovana Barreto Nogueira. **Planejamento colaborativo na EJA – uma experiência baseada no diálogo entre coordenação professores e tecnologias**. Campo Grande, 2020. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2020.

SECADI. Projeto 24232 - Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis - 2013, aprovado no edital n. 49/2012.

SILVA, Maria Celeste M. O primeiro ano com a docência: o choque com a realidade. *In: ESTRELA, Maria Teresa (org.). **Viver e construir a profissão docente***. Porto: PortoEditora, 1997.

SILVA, Sonaly Carvalho de Miranda da. Coordenação pedagógica e seus elementos fundamentais. **Revista dela escuelade cienciasdela educación**, ano 14, v. 1, n. 13, p. 19-39,

jan./jun. 2018.. DOI: <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.323>

SIMAS, Vanessa França. Narrativas compartilhadas na formação da professora iniciante. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, p. 1-19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.75677>.

SOUSA, Jucyelle da Silva. **O professor iniciante, egresso do programa institucional de bolsa de iniciação à docência e o seu fazer profissional, na escola**. 2018, 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2018.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 1996.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TERZI, Cleide do Amaral. FUJIKAWA, Mônica Matie. **Como reverter planejamentos de trabalho de coordenadores em oportunidades formadores?** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TESORO, Luci Lea Lopes Martins. **Rondonópolis - MT**: um entroncamento de mão única; o processo de povoamento e de crescimento de Rondonópolis na visão pioneiros, 1902-1980. 1993. 230 p. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. Acesso em: 10 ago. 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

VAILLANT, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VAILLANT, Denise. Formação de Formadores: estado da prática, n. 25. **PREAL Brasil – Fundação Getulio Vargas**, out. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Sandra Maia Farias; RIBEIRO, Edla Freitas. A entrevista de narrativa de vida: uma abordagem que revela um gênero. **Macabéa - Revista Eletrônica do Netlli**, Crato (CE), v. 9, n. 4, p. 209-224, out./dez. 2020.

VIEIRA, Emilia Peixoto *et al.* **As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil**. Pro-Posições, v. 29, n. 3, p. 467-491, set./dez. 2018. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0148>

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso** – planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) coordenador(a),

Agradeço, novamente, o seu aceite e a sua disponibilidade em conceder esta entrevista e contribuir para a pesquisa que estou desenvolvendo sobre “PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO”.

Entrevistado(a): _____

Idade: _____

Formação em: _____

Ano de início e termino: _____

Possui outra formação? Se sim, informe, inclusive o início e termino.

Ano de início como docente: _____

Ano de início como coordenador pedagógico: _____

O ano de término na coordenação pedagógica: _____

Data e horário da entrevista: ____/____/____ ____ h

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada

1 – Professor(a) qual foi sua motivação para o exercício na função de coordenador(a) pedagógico(a)?

2 – Como foi sua integração no ambiente escolar como professor(a) e após como coordenador(a)? Houve acolhimento pela equipe gestora da escola durante sua atuação na função de coordenador(a)?

4 – Como se sentiu nos primeiros meses de atuação como coordenador(a) pedagógico(a)?

5 – A formação continuada recebida para sua formação foi suficiente para a execução do seu trabalho na coordenação pedagógica?

6 – As suas leituras/estudos sobre a coordenação pedagógica foram orientadas pela SEDUC/MT ou foi você quem as procurou? Relate.

9 – Houve relação de parceria entre você e outro(a) coordenador(a) na escola?

11 – Como foi a relação entre os professores/funcionários e você enquanto coordenador pedagógico na sua unidade escolar?

12 – Relate sobre as relações interpessoais entre você e os professores durante sua atuação de professor(a) e após como coordenador(a).

13 - Você percebeu alteração no seu humor ou estado socioemocional?

14 – Comente os prós e contras ocorridos e sua experiência durante o exercício do seu mandato de coordenador(a).

APÊNDICE B – Termo de Autorização/CEFAPRO-MT



**UCDB - UNIVERSIDADE CATÓLICA
DOM BOSCO**
**PPGE -PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO**
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Rosana Maria Torres, mestrandona matriculada no PPGE (Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica Dom Bosco, (UCDB) - Campo Grande/MS, CPF-60785870130, sob orientação da Professora orientadora Dra. Flavinês Rebolo, Coordenadora do Grupo GEBEM (Grupo de Estudo e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente) desta Universidade, venho solicitar a este órgão DRE Departamento Regional de Educação - Rondonópolis/MT, a senhora diretora Valdelice de Oliveira Holanda, autorização para que eu possa receber deste departamento os nomes, contatos telefônicos e e-mails dos coordenadores pedagógicos deste município que queiram participar da minha pesquisa de mestrado sobre coordenador pedagógico, com o título "Professores Iniciantes na Função de Coordenador Pedagógico: Narrativas dessa Constituição". Esta pesquisa tem por objetivo investigar por meio das narrativas (autobiográficas) as experiências vivenciadas pelos coordenadores pedagógicos que desenvolvem/desenvolveram na função de coordenador enquanto professor em início de carreira. O questionário com os coordenadores ocorrerá em duas etapas: a primeira será com todos os que responderem ao questionário para realizar um perfil socioprofissional destes coordenadores da cidade de Rondonópolis, a segunda parte, será somente com os coordenadores que estiverem dentro do perfil da pesquisa e que queiram participar da mesma, ou seja, àqueles que se enquadram dentro da exigência da pesquisa com professores iniciantes que exercem ou exerceram a função de coordenador pedagógico em início de carreira. Assim, requeiro autorização a este órgão para que possa dar continuidade ao meu trabalho de pesquisa. Saliento que o respeito as identidades dos participantes serão de total discrição, e não serão divulgadas, para isso, após o primeiro contato todos receberão termo de confidencialidade assinados por mim.

contato todos recebe

 Valdelice de Oliveira Holanda
 Diretora DRE/CEFAPRO
 Rondonópolis - MT

Autorizado (17/11/21)

APÊNDICE C – Carta convite



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

CARTA CONVITE

Prezado(a) coordenador(a),

Eu, Rosana Maria Torres, mestrandona matriculada no PPGE (Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado) da Universidade Católica Dom Bosco, (UCDB) – Campo Grande/MS, CPF – 60785870130, sob orientação da Professora orientadora Dra. Flavinês Rebolo, Coordenadora do Grupo GEBEM (Grupo de Estudo e Pesquisas Formação, Trabalho e Bem-Estar Docente) desta Universidade e convido você, coordenador(a) pedagógico(a) das escolas da rede estadual de Rondonópolis/MT, a responder o questionário abaixo para contribuir na realização da minha pesquisa para mestrado: “PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO”.

Este questionário tem por objetivo entrevistar professores que possam contribuir com suas narrativas para realização deste trabalho de pesquisa. Afirmo que o respeito as identidades dos participantes serão de total discrição, e não serão divulgadas, para isso, após o primeiro contato todos receberão termo de confidencialidade assinados por mim.

Desde já agradecemos sua colaboração!

Rosana Maria Torres – Mestranda
Professora Dr^a Flavines Rebolo – Orientadora

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa – “**Professores Iniciantes na Função de Coordenador Pedagógico: Narrativas dessa constituição**”, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

1. TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: PROFESSORES INICIANTES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO: NARRATIVAS DESSA CONSTITUIÇÃO

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO E CONTATO DOS (AS) PESQUISADORES (AS): Rosana Maria Torres - E mail: rosanamt70@gmail.com

ENDEREÇO: Rua Júlio Arcanjo Ribeiro, nº 26. Residencial: Quitéria Teruel.

Município: Rondonópolis - MT. CEP: 78717-010 - **TELEFONE:** (066) 9.9614-0204

ORIENTADORA: Prof. Dra. Flavinês Rebolo

7. A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), situado na Av. Tamandaré, 6000, Bairro Jardim Seminário, Campo Grande – MS (e-mail cep@ucdb.br; telefone para contato (67) 3312-3478); que a referenda e

8. O presente termo está assinado em duas vias e rubricado em todas as páginas numeradas.

Campo Grande-MS 18 / 11 / 2021

Rosana Maria Torres

Nome e assinatura do (a) Participante da pesquisa ou responsável pelo participante (caso de menor de 18 anos – ver termo de assentimento neste caso)

Rosana Maria Torres

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)