

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NICOLLY KAROLINE FONTES

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NAS ESCOLAS E A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

**BAURU
2023**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

NICOLLY KAROLINE FONTES

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NAS ESCOLAS E A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de
licenciatura em Pedagogia, sob a
orientação da Profa. Dra. Maria José
Fernandes da Silva.

**BAURU
2023**

FONTES, Nicolly Karoline.

A inserção do professor iniciante nas escolas e a coordenação pedagógica/ Nicolly Karoline Fontes, 2023, 51f.

Orientador: Maria José da Silva Fernandes

Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp). Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

1. Professor iniciante. 2. Coordenador pedagógico. 3. Inserção profissional. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. A inserção do professor iniciante nas escolas e a coordenação pedagógica.

NICOLLY KAROLINE FONTES

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NAS ESCOLAS E A
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes – orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru.

Prof. Ms. Daiana Aparecida Del’Bianco
Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Araraquara.

**BAURU
2023**

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, que me alicerçou e me deu condições para chegar até aqui, que me inspira todos os dias como mãe, como pessoa, como mulher e como professora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, que oportunizou minha entrada na UNESP e que me deu forças e capacidade para percorrer os caminhos da graduação e concluir este Trabalho de Conclusão de Curso.

Agradeço aos meus professores, por contribuírem para minha formação, acadêmica, profissional e pessoal, agradeço em especial aos professores da universidade, por contribuírem para que eu assimilasse alguns conhecimentos necessários para a docência e para a escrita do presente trabalho.

Agradeço à professora Maria José da Silva Fernandes, por ter me dado a oportunidade de ser sua orientanda, por compartilhar comigo um pouco do seu vasto conhecimento sobre a área pesquisada, por ser compreensível e por contribuir prontamente com a elaboração do presente trabalho.

Agradeço à minha família pelo apoio e compreensão neste momento delicado. Aos meus pais, por desde sempre serem minha base, à minha mãe que esteve presente em cada etapa e em especial à minha irmã, que de seu jeito me incentivava a ser uma pessoa melhor.

Agradeço ao João, meu companheiro, por ser paciente em ouvir minhas inseguranças e incertezas e por sempre acreditar em mim.

Agradeço aos amigos que me acompanharam neste momento, principalmente às minhas amigas da universidade, por me entenderem e por suavizarem os momentos de dificuldade.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo principal discutir as funções do coordenador pedagógico e sua relação no acompanhamento da categoria de professores iniciantes (PI), caracterizando esta categoria e problematizando os desafios que enfrentam no momento de iniciação, ainda, discutiu-se as atribuições destinadas ao coordenador pedagógico (CP), as dificuldades que este enfrenta e como elas afetam em seu trabalho com o professor iniciante. Para a elaboração do trabalho realizou uma análise de sete pesquisas, sendo duas teses e cinco dissertações, que tinham como temática o apoio fornecido pelo CP ao PI, as pesquisas contribuíram para reforçar e justificar a necessidade de um acompanhamento especializado ao professor iniciante, sendo fundamental considerar as especificidades desta fase da carreira.

Palavras – chaves: Professor iniciante. Coordenador pedagógico. Inserção docente.

ABSTRACT

This Course Completion Work had as its main objective to discuss the functions of the pedagogical coordinator and its relationship in monitoring of the category of beginning teachers, characterizing this category and problematizing the challenges they face at the time of initiation, yet, the responsibilities assigned to the pedagogical coordinator were discussed, the difficulties this faces and how they affect your work with the beginning teacher. To prepare the work, an analysis of seven studies was carried out, two doctoral theses and five master's theses, which had as their theme the support provided by the pedagogical coordinator to the beginning teacher, research contributed to reinforcing and justifying the need for a specialized support for beginning teachers, it is essential to consider the specificities of this stage of your career.

Keywords: Beginning teacher. Pedagogical coordinator. Teaching insertion.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CP	Coordenador Pedagógico
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FCC	Fundação Carlos Chagas
FVC	Fundação Victor Civita
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PI	Professor Iniciante
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. Introdução	12
2. O professor iniciante.....	15
3. Quem deve acompanhar o professor iniciante?	21
4. O coordenador pedagógico e as dificuldades para acompanhar os professores iniciantes	25
5. Metodologia.....	29
5.1. Tipo de Pesquisa.....	29
5.2. Coleta de Dados.....	29
5.3. Seleção das Pesquisas sobre PI + CP	33
6. Análise das pesquisas	36
6.1 O professor iniciante a partir das pesquisas selecionadas	40
6.2 O coordenador pedagógico, seus desafios e atribuições em relação ao professor iniciante.....	43
7. Considerações finais	47
REFERÊNCIAS.....	49

1. Introdução

A atual pesquisa aborda a temática do coordenador pedagógico (CP) e o acompanhamento do professor iniciante (PI). O interesse em pesquisar tal objeto surgiu após uma experiência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil do curso de Pedagogia, na qual tive contato com uma professora recém-formada em sua primeira vivência em sala de aula. A empolgação e envolvimento da professora eram nítidas, assim como suas preocupações e tensões. A professora afirmou que cotidianamente sentia insegurança com determinadas situações e que claramente precisava de auxílio e orientação, os quais eram oferecidos por docentes mais experientes que explicitavam ações utilizadas em suas práticas. Apesar de reconhecer que a troca de experiências é essencial para a formação docente, se esta não acontecer de forma guiada e crítica, pode levar à reprodução de práticas defasadas.

A partir desta vivência no curso de Pedagogia, alguns questionamentos surgiram e o principal deles estava relacionado a quem cabia a responsabilidade de orientar e apoiar o professor iniciante, de forma que este não fosse induzido a reproduzir práticas tradicionalistas e nem recair em tentativas de acerto e erro. Outra questão que passei a levantar se referia a como o professor iniciante fora recepcionado pela comunidade escolar, se houve ações específicas para tal recepção, de forma que este se sentisse acolhido e confortável para retirar dúvidas e compartilhar questões que o afligiam.

A iniciação à docência é um momento que envolve muitos sentimentos, como afirmam Huberman (1989) e Marcelo Garcia (1999)¹. Segundo os autores, o início da docência envolve desde a empolgação por, finalmente, colocar em prática os conhecimentos obtidos nos cursos de formação inicial, até a tensão por estar iniciando uma profissão em um contexto pouco conhecido, repleto de questões e incertezas que muitas vezes não foram abordadas anteriormente na graduação.

Predominantemente a acolhida e orientação do professor iniciante nas escolas é realizada pelos próprios professores que ali lecionam e que repassam experiências e práticas que costumam realizar em sua sala de aula. A troca de vivências com seus pares é importante ferramenta para inserção do professor iniciante, permitindo que se sinta melhor acolhido pela comunidade escolar e que reflita sobre sua prática. No entanto, a iniciação à docência não pode

¹ Autor espanhol com estudos principalmente na área da formação de professores, em algumas de suas obras aparece como Carlos Marcelo Garcia e em outras como Carlos Marcelo, respeitando isto, no presente trabalho ora aparece referenciado como Marcelo Garcia ora como Marcelo.

ocorrer apenas de forma pouco planejada, é necessário a participação de outros sujeitos escolares, de forma a evitar que práticas existentes sejam simplesmente reproduzidas.

Os primeiros anos na docência são decisivos para o futuro e para a formação da identidade profissional docente, assim, vê-se a necessidade de uma atenção maior para o professor iniciante, é preciso ações que contribuam com a sua inserção na escola e na docência, de forma que haja apoio na transição de aluno para docente. Este momento pode ser protagonizado pela comunidade escolar como um todo e, ao não se restringir a ela, pode envolver outras instâncias da educação, como a própria secretaria. Contudo, há dentre os sujeitos escolares aquele que tem melhores condições para inserir e acompanhar de forma assídua os professores em início de carreira: o coordenador pedagógico. Dentre as atribuições relacionadas à coordenação pedagógica está o acompanhamento de professores, fazendo as mediações relativas ao currículo e às práticas, promovendo ações de formação continuada, dentre outras.

São muitas as atribuições destinadas ao coordenador pedagógico, sendo de fundamental importância que os ocupantes da função tenham clareza de qual papel devem desempenhar no ambiente escolar, de forma a manter as questões pedagógicas em primeiro plano. No caso dos docentes é importante que haja apoio e orientação por parte da coordenação, de forma a que possam refletir sobre a prática e que estejam em constante formação, cabendo ao coordenador pedagógico condicionar ações que possibilitem estes momentos de reflexão e formação.

Considerando este contexto, o presente trabalho pretende problematizar o papel do coordenador pedagógico no acompanhamento do professor iniciante, trazendo contribuições para pensar a função e seu trabalho junto aos professores iniciantes de forma a propiciar discussões sobre ações cabíveis para o momento de inserção na escola.

Como objetivo geral pretendemos discutir as funções do coordenador pedagógico e sua relação no acompanhamento da categoria de professores iniciantes, buscando dar a esta a devida relevância e demonstrando a necessidade de ações e práticas específicas para o acolhimento dos novos docentes, baseando-se na literatura para o levantamento de discussões que indiquem as ações mais adequadas. Como objetivos específicos: Investigar as pesquisas que associam o coordenador pedagógico e o professor iniciante na educação básica; Identificar o papel do coordenador pedagógico frente à inserção do professor iniciante; Caracterizar a categoria do professor iniciante.

Por tratar-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), definiu-se que será realizado um levantamento bibliográfico de obras que envolvem o professor iniciante e a coordenação pedagógica. Foram selecionados sete trabalhos, dois em nível de doutorado e cinco

em nível de mestrado, que tratavam especificamente da relação entre a coordenação pedagógica e professores em início na carreira docente. A partir da seleção foi realizada uma análise buscando compreender as discussões realizadas sobre a temática e os principais resultados obtidos. A análise compõe este TCC, que está organizado em três sessões, que discutem: a caracterização do professor iniciante, a necessidade de acompanhamento ao PI e a quem cabe esta função na escola e, por fim, uma sessão que levanta as questões que envolvem o CP e sua relação com o acompanhamento do PI. Posteriormente encontra-se a metodologia do presente trabalho, na qual está explicitado o processo de seleção das pesquisas que o compuseram, por fim foi destinada uma sessão para a análise das pesquisas selecionadas e as considerações finais decorrentes das discussões realizadas.

2. O professor iniciante

Nesta seção trataremos do professor iniciante, discutindo as questões e sentimentos que envolvem este momento da carreira e que exigem a necessidade de uma atenção diferenciada por parte das escolas. Para isto, é necessário caracterizarmos a própria prática docente e suas especificidades.

A prática docente compreende inúmeros conhecimentos e saberes. Tardif, Lessard e Lahaye (1991) apresentam os seguintes saberes docentes: *saberes da experiência, saberes da formação profissional, saberes curriculares e saberes das disciplinas*, cada qual tendo sua devida importância para o ensino. Os saberes da experiência compreendem as vivências do docente no exercício de sua profissão, os saberes da formação profissional dizem respeito a formação inicial e os conhecimentos que ela busca transmitir ao futuro professor, os saberes curriculares estão relacionados aos métodos e objetivos presentes nos programas definidos pela escola e os saberes das disciplinas são associados ao conhecimento científico e pedagógico presentes nas disciplinas ofertadas pelas universidades.

Assim, vê-se que a prática docente não está simplificada apenas no ensinar os conhecimentos construídos, mas envolve muitas outras questões, como afirma Sampaio (2015, p. 15):

Prática docente, então, não é reprodução passiva da formação profissional ou das normas oficiais—ações são constituídas nas redes de relações e no envolvimento dos agentes – sua história, sua formação, seu habitus.

Assim como a autora supracitada, Tardif (2002) considera os aspectos da trajetória pessoal do indivíduo, sua história familiar e suas experiências escolares anteriores à formação inicial como fatores que também influenciam a prática docente.

Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes. Assim o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária (Tardif, 2002, p. 69).

A partir destas colocações sobre a prática docente, é possível constatar que o exercício da docência envolve múltiplas questões, que nem sempre são abordadas na formação inicial, pois como visto em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), alguns conhecimentos são adquiridos apenas a partir da experiência em sala de aula. Este aspecto é reforçado por Marcelo (2016, p. 306):

Independentemente da qualidade do programa de formação inicial que têm cursado, existem competências que somente se aprendem na prática, e isso

repercute para que este primeiro ano seja um ano de supervivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição.

Com o exposto entende-se que o exercício da docência é construído a partir dos diversos saberes, não podendo se restringir apenas a um deles. O quesito da *experiência*, com seus aspectos positivos e negativos, tem sido bastante valorizado na construção da identidade docente. Positivo, pois, é dada à experiência sua devida importância na formação de professores, como afirmam Souza, Moura e Sá-Carneiro (2013) em pesquisa sobre a formação de docentes para o ensino de Ciências. Apesar de se tratar de uma disciplina específica a constatação se aplica à formação de professores no geral:

A valorização da experiência docente é um ponto de grande importância para uma nova visão na formação de professores de ciências, pois na formação docente para o ensino de ciências, não se encontra espaço para uma troca de experiências didáticas entre a universidade e a escola. A universidade forma para o exercício docente sem saber ao certo o que a escola precisa, quais seus anseios, que dúvidas têm os professores de ciência (Souza, Moura e Sá-Carneiro, 2013, p. 56).

Estes autores revelam uma pauta importante na discussão da formação docente, assim como Moysés e Collares (1996) abordam em texto no qual discutem a distância entre a escola e o conhecimento científico, trazendo para a discussão o fato de que teorias consideradas ultrapassadas pela ciência ainda estão presentes na escola, fato quase desconsiderado pelas universidades.

O que nos chamou a atenção foi a intensidade, a atualidade de discursos que tendemos, todos nós, na universidade, a considerar ultrapassados. As teorias que consideramos ultrapassadas, no espaço da ciência persistem, subjacentes, embasando o discurso que, ainda hoje, impera no espaço real, no mundo em que vivemos (Moysés; Collares, 1996, p. 111).

Esta questão do distanciamento entre o conhecimento cientificamente produzido e a realidade escolar revela um dos desafios encontrados pelo professor iniciante que, ao ter contato com a realidade escolar, vê-se em um contexto alheio àquele visto nos cursos de formação inicial, sentindo-se inseguro ao aplicar as metodologias apreendidas, assim como afirmam Lima e Rabelo (2022, p. 78): “por mais que um professor esteja muito bem preparado teoricamente, esse conhecimento não bastará para assumir o seu contexto prático, o espaço escolar, a sala de aula.”

É preciso, no entanto, atentar-se ao fato de que professores experientes nem sempre tiveram uma experiência positiva em sua iniciação o que não inviabiliza a importância da teoria. Em relação a isto os mesmos autores complementam:

[...] neste processo não há conhecimento melhor ou pior que o outro, mas sim a urgência de uma profunda relação entre as universidades e os contextos escolares, pois consideramos que a prática é também um fator importantíssimo para que haja uma sólida formação (Lima; Rabelo, 2022, p. 78).

Assim é possível retornarmos aos pontos positivos e negativos sobre a valorização da experiência na prática docente. Tem-se como ponto negativo a ideia de que apenas a partir da prática o docente construirá sua identidade, deixando o professor iniciante à mercê da experiência, considerando que o saber não desenvolvido no curso de formação inicial, será desenvolvido durante suas vivências em sala de aula.

No entanto, deixar o professor largado à sua própria experiência e sem apoio algum, principalmente no início da carreira, o faz recair em tentativas de acerto e erro, como afirma Amorim-Duque (2022, p. 32):

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

Após levantados alguns aspectos que envolvem a prática docente, é possível nos voltarmos para a categoria do professor iniciante. Huberman (1989) trata a inserção à docência como um momento delicado, que envolve muitos sentimentos. O autor, baseando-se em Fuller (1969), Field (1979) e Watts (1980), aborda as fases que permeiam a carreira docente, caracterizando a iniciação como um momento de *sobrevivência* e *descoberta*. A descoberta está associada ao sentimento de êxtase, de animação por estar finalmente assumindo uma sala de aula, após os anos de formação inicial e a sobrevivência ligada ao “choque do real”, à percepção de distanciamento entre a realidade e os ideais, a falta de preparo para lidar com determinados comportamentos, neste momento o professor vê-se preocupado e aflito, consigo e com sua prática.

Veenman (1984, p. 144) traz o conceito do *choque com a realidade* caracterizando-o como “a assimilação de uma realidade complexa que se força incessantemente sobre o professor iniciante, todos os dias”. Este choque com a realidade acontece no momento inicial da docência, como afirma Marcelo (1999), durando os primeiros anos de ensino quando há a transição do indivíduo de estudante para professor. Huberman (1989) especifica este período como os três primeiros anos de docência. Ainda de acordo com Marcelo Garcia (1999), por mais que o indivíduo tenha passado grande parte da sua vida dentro da escola as concepções são outras ao retornar ao contexto como professor:

[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e

desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores e implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar (Marcelo Garcia, 1999, p. 114).

Considerando o professor iniciante como sujeito que exerce seu papel de docente a no máximo três anos, é possível identificar os desafios que ele pode encontrar no início de sua carreira, desafios para os quais muitas vezes não foi preparado para lidar, como o comportamento dos alunos, a comunicação com as famílias, o trabalho coletivo com seus pares, entre outras questões que assolam o professor iniciante e contribuem para sua insegurança no exercício da docência.

Além disto, a iniciação à docência é vista como um momento solitário, no qual muitas vezes o professor não recebe acolhimento e apoio necessários para superar os inúmeros desafios que enfrentará. Os primeiros anos de carreira são decisivos para o futuro do profissional, assim como para a construção de sua identidade e a reafirmação de permanecer na profissão. De acordo com Souza (2009) a desistência da profissão nos primeiros anos é recorrente, além da possível reprodução de práticas pouco satisfatórias:

[...] nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase das adaptações que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente (Souza, 2009, p. 37).

Considerando o exposto, predominantemente o apoio que o professor iniciante necessita advém dos professores mais experientes, a quem recorrem para retirada de dúvidas sobre o funcionamento da escola, sobre posicionamento frente ao comportamento de alunos, para sugestões de atividades, entre outras questões que surgem no decorrer da prática docente, assim como é reforçado por Afonseca e Nascimento (2022, p. 65):

Com um repertório profissional em estágio inicial, é natural que o docente que se encontra em um novo contexto de trabalho busque avidamente por referências de colegas mais experientes para seus planos de aula, conselhos de como lidar com certas situações e apoio no caso de empreendimentos frustrados.

A troca com o coletivo contribui para a concretização da formação docente, possibilitando o compartilhamento de experiências, assim como sucessos e insucessos de condutas e práticas. Esta troca deve ser bem conduzida para que alcance seu potencial, especialmente ao professor iniciante:

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

O que pode ocorrer quando este momento de trocas entre os pares não é conduzido da melhor forma é a reprodução de práticas, principalmente pelo professor que está iniciando, envolvido com os sentimentos e desafios aos quais é exposto nos primeiros anos de docência, deixando muitas vezes de lado as teorias estudadas na formação inicial e sua criticidade ao aceitar aquilo que lhe dizem que dará certo, sem nem mesmo refletir sobre tal prática.

Na busca pela sobrevivência como docentes profissionais os iniciantes podem complementarmente rejeitar ou abandonar os conhecimentos acadêmicos construídos durante a formação inicial; adotar conceitos e práticas sem análise de sua adequação, validade e consequências para as situações e pessoas envolvidas (Reali, 2022, p. 19).

Assim, constata-se que o professor iniciante ao não receber apoio está fadado à reprodução de práticas pouco favoráveis ao ensino, além de ter dificuldade para lidar com os tantos sentimentos e desafios que permeiam este momento e que podem levá-lo à saída da profissão. As questões que afetam o professor em início de carreira podem afetar os estudantes já que o professor é um dos sujeitos capazes de possibilitar à educação o alcance ou não de sua potencialidade transformadora, como afirma Freire (1967, p. 36):

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Desta forma, é possível compreender a necessidade de um acompanhamento específico e intencional para o professor iniciante, que considere os sentimentos que envolvem o seu momento de inserção. Marcelo (2010) reflete sobre a desvalorização da profissão docente, que em seu início é deixada à mercê da sorte e da experiência, enquanto que em outras profissões tal descaso não ocorre:

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

Considerando a potencialidade transformadora da educação defendida por Paulo Freire, o professor recém-formado necessita de apoio tal qual um médico em inserção profissional, já que sua metodologia e posição dentro da sala de aula podem ser decisivas para o futuro de seus alunos. Portanto, é imprescindível que haja o acompanhamento do professor iniciante e que este não advenha apenas de professores experientes e voluntariosos, não preparados para tal atividade, mas, sim, um acompanhamento específico para a categoria, que considere e respeite as especificidades da iniciação à docência.

Assim, nos cabe discutir qual ou quais os sujeitos que devem se responsabilizar pelo apoio ao professor iniciante, buscando compreender quais os caminhos e ações que podem ser tomados para que o acompanhamento esteja de acordo com as especificidades da categoria, estas discussões serão realizadas na próxima seção do presente trabalho.

3. Quem deve acompanhar o professor iniciante?

Considerando o exposto anteriormente, a necessidade de acompanhamento ao professor iniciante é evidente, necessitando de um planejamento voltado a sua inserção na escola. Embora ainda pouco comum no Brasil, as práticas de inserção e acompanhamento são fundamentais para: as articulações e discussões envolvendo a relação teoria e prática; as problematizações frente aos conhecimentos adquiridos no curso de formação inicial; o confronto com a realidade vivida no contexto escolar; a consideração dos sentimentos professorais etc. Tal momento delicado carece de um olhar diferenciado que resulte no apoio especializado ao professor iniciante.

Desta forma, é preciso levantar a discussão sobre a quem cabe este acompanhamento, isto porquê os sentimentos envolvidos e a caracterização do momento de inserção como muito solitário, influenciam tanto na construção da identidade do professor como para sua permanência ou não na profissão.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional (Papi; Martins, 2010, p. 47).

André (2012) em sua pesquisa “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil” constata a necessidade, por parte da gestão e de secretarias municipais de educação, de ações de acompanhamento aos docentes nesta fase da carreira. No entanto, apesar de identificarem esta necessidade, as ações ocorrem de forma pontual, ou seja, não são constantes e frequentes no cotidiano escolar, aparecendo em formato de cursos, palestras e oficinas, aspectos apontados pela autora a partir de um levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sobre a formação continuada de professores em 2011. A autora cita ainda que quando estas ações ocorrem não são focadas em trabalhar a inserção do PI em sua escola com a equipe que convive, mas sim misturando docentes iniciantes de diferentes escolas, nesta perspectiva complementa que “as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das SE investigadas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas” (André, 2012, p. 5).

Ainda a partir da pesquisa de André (2012) é possível perceber que a preocupação com o professor iniciante não deve ser apenas por parte da escola que o recebe, mas também das secretarias municipais e do ministério da educação, isto porquê serão colocados sob

responsabilidade do PI sujeitos que formarão a sociedade futura, a educação dos mesmos deve ser preocupação da sociedade como um todo. Além disto, é preciso que as ações destinadas ao acompanhamento do PI deixem de ser pontuais e tornem-se constantes e presentes em escolas de todo o país, ou seja, há a necessidade de implementações de políticas destinadas à inserção e acompanhamento do professor iniciante.

[...] a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório (André, 2012, p. 3).

Apesar da responsabilidade de possibilitar ações que contribuam para a inserção do professor iniciante ser dos gestores do âmbito educacional como um todo, é preciso que haja a delegação de funções, através das quais há um responsável direto pelo PI, alguém que esteja presente em seu cotidiano, disponível para orientação planejada e preparado para que esta seja feita de uma forma que fomente a criticidade do PI e não a mera reprodução de práticas. A partir disto uma pesquisa realizada pela FCC encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) pontua:

[...] sem desmerecer a importância de outros profissionais do contexto escolar, reconhecemos seu papel decisivo junto aos professores, pois é na escola que ocorre, preferencialmente, a coincidência entre uma dinâmica formativa e um processo de construção de formas identitárias (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 08).

A pesquisa em questão refere-se ao coordenador pedagógico e seu papel na formação continuada de professores, tal função estende-se ao acompanhamento do professor iniciante, pois é a figura do coordenador que estará presente no dia a dia do PI, é o coordenador que conhece a rotina da escola e a comunidade escolar, também é ele quem realiza as articulações entre as demandas solicitadas e o corpo docente. Além destas atribuições, de acordo com as pesquisadoras:

[...] compete ao Coordenador Pedagógico: articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola e esses conhecimentos; transformar a realidade, por meio de um

processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da Educação escolar (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 6 - 7).

Como foi explicitado na primeira sessão deste trabalho, as orientações ao PI são realizadas frequentemente por professores experientes, que em algum momento de sua carreira já foram iniciantes e compreendem os sentimentos que envolvem a categoria. No entanto, na tentativa de contribuir para a inserção do PI e amenizar as inseguranças do mesmo, acabam por fornecer práticas prontas que costumam dar certo para si mesmos e o PI sem outro tipo de apoio acaba reproduzindo tais práticas, sem refletir se são adequadas para o contexto de sua turma e para seu perfil como professor. Ainda, há os professores que esqueceram de seus anos iniciais e veem o PI como algo negativo, atrelando-o a mudanças e mais trabalho, assim tomam frente na recepção para esclarecer os rituais imutáveis da escola.

O grupo informal de professores inicia os novatos na cultura e no folclore da escola. Diz-se claramente aos novatos que devem interiorizar o sistema de normas. Os novatos são também inteirados a respeito do sistema informal de hierarquia entre professores. Embora não sendo reconhecido pela administração, esse grupo em particular e aqueles que estão no topo dessa hierarquia exerce uma profunda influência sobre o funcionamento do cotidiano na escola. Os novos professores, principalmente os mais jovens, compreendem rapidamente que estão na parte mais baixa da hierarquia, sujeitos ao controle de diversos subgrupos acima deles. Em contato com esses grupos, eles ficam por dentro de elementos como a roupa apropriada, assuntos aceitáveis nas conversas e qual comportamento adequado. Essas regras informais, que tratam essencialmente de assuntos não-acadêmicos, representam um segundo choque de realidade para os novos professores. É na famosa (ou infame) sala dos professores que essas normas são inculcadas e mantidas (Eddy, 1971, p. 185; apud Tardif, 2002, p. 83-84).

A partir disto, é possível verificar a necessária cautela na inserção do professor iniciante, que está vulnerável a influências em seu momento de incertezas e inseguranças, optando muitas vezes por deixar de lado suas próprias concepções para ser incluído pela comunidade escolar, especificamente pelo corpo docente, ou seja, seus pares de trabalho. Entretanto, é importante ressaltar que a troca entre os pares é essencial para o trabalho docente e para o PI, assim, o compartilhamento de vivências, experiências e práticas que deram certo ou não deve ocorrer, desde que seja de uma forma mediada, evitando a reprodução de práticas e incentivando o pensamento crítico, tal mediação ocorre através do trabalho do coordenador pedagógico, cujas especificidades serão tratadas na próxima sessão deste trabalho. Reforçando a importância de ações que medeiam o trabalho coletivo, visando o aprendizado mútuo a partir das trocas entre os pares, Hargreaves (1998, p. 295) pontua:

[...] se pretendemos que os docentes interajam entre si, de um modo mais flexível, aprendam mais uns com os outros, e melhorem continuamente as suas

competências, então precisamos de criar antecipadamente novas estruturas que tornem possíveis tais aprendizagens e interações.

Por fim, é preciso pensar na responsabilidade do próprio PI em relação a sua inserção e formação contínua, muitas vezes ao chegar na escola, em um novo ambiente, com diferentes pessoas, o PI pode mostrar-se retraído e resistente à pedir auxílio, porém com as ações específicas para acompanhá-lo parte deste problema é solucionado, assim a outra parte fica sob sua responsabilidade, é preciso que reflita sobre sua própria prática, reconheça as dificuldades encontradas e compreenda a especificidade da categoria a qual faz parte, refletindo que sempre há algo novo a aprender, sendo esta uma especificidade da profissão que escolheu seguir, como Freire (1991, p. 58) reflete: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática. ”

Após compreendermos a importância da contribuição do CP na inserção do PI, é preciso discutirmos sobre as características deste cargo ou função, assim como os desafios que enfrenta em seu cotidiano e que afetam o acompanhamento ao professor iniciante, estas questões serão discutidas na próxima seção do presente trabalho.

4. O coordenador pedagógico e as dificuldades para acompanhar os professores iniciantes

Segundo Fernandes (2010) o cargo ou função² do coordenador pedagógico é relativamente recente no Brasil e historicamente sofreu com uma “trajetória profissional de descontinuidade e de difícil reconhecimento nas políticas públicas brasileiras” (s/p), passa a conquistar um espaço maior a partir da década de 80 com as discussões de uma gestão democrática. Ainda, de acordo com a autora, a historicidade da coordenação pedagógica afetou a construção da identidade profissional da categoria.

Ao discorrer sobre as transformações da coordenação pedagógica, Venas (2012) traz que anteriormente à década de 80 o coordenador ocupava o papel de supervisor pedagógico, sua principal tarefa resumia-se em verificar se o professor estava realizando seu trabalho. Tal cargo surge no contexto da ditadura militar com o objetivo de controlar o trabalho do docente, como explicitado pelo autor ao citar Urban (1985): “Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. ”

Ao compreender os caminhos que a coordenação pedagógica percorreu até os dias atuais, percebe-se que ainda hoje seu papel é associado à tarefa de supervisionar o trabalho docente, assim como outros cargos relacionados à administração escolar:

[...] qualquer que fosse o especialista (diretor, assistente de direção, gerente, supervisor, coordenador, etc.) não foi raro perceber que tinha a postura de vigiar [...]. O pensamento de militarização estabeleceu uma concepção de fiscalização e punição que ainda se mantém em muitas escolas e é reforçada pela ideia fixa de hierarquia vertical, que pode ser necessária para as empresas, porém nas escolas foi sempre algoz (Fernandez, 2003, p. 27-28).

Assim, reconhece-se a dificuldade do coordenador ao se conectar com o corpo docente e estabelecer uma relação de confiança que vise o trabalho coletivo e que permita ao CP desempenhar seu papel. Para esta atuação pesa também a questão da formação daqueles que atuam na coordenação, de acordo com Fernandes (2009, p. 418):

Se por um lado a não exigência da formação pedagógica favoreceu a democratização do acesso à função, por outro, permitiu que muitos docentes assumissem a difícil tarefa sem ter um claro entendimento de didática, currículo, legislação ou gestão escolar.

² Dependendo de cada rede de ensino a coordenação pedagógica é oferecida como cargo, através de concurso público e sendo efetivo ou como função temporária, variando-se as formas de seleção.

Ainda de acordo com Fernandes (2009), outro fator que dificulta o trabalho do CP é o desvio de função, ou seja, durante o trabalho cotidiano são realizadas tarefas não atribuídas legalmente, sendo estas normalmente relacionadas com questões administrativas e burocráticas, que deveriam ser realizadas por sujeitos que ocupam outros cargos, por exemplo o próprio diretor. Em relação a esta figura, a autora traz outra questão enfrentada pelos CPs:

Por se tratar de figura relativamente nova no dia a dia das escolas, os ocupantes da função se deparavam com disputas de poder e de território, pois, de certa forma, a chegada dos mesmos às escolas contribuiu para a quebra de uma rígida hierarquia organizacional que historicamente esteve presente nas unidades escolares e que garantia a centralização do poder nas mãos dos diretores (Fernandes, 2009, p. 417).

No que diz respeito às atribuições do coordenador pedagógico, apesar de não estarem presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Placco, Souza e Almeida (2012) constata a definição das funções que de maneira geral cabem ao CP:

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

A partir dos apontamentos supracitados, percebe-se que as funções atribuídas ao CP são diversas, estando presente desde a elaboração e articulação o Projeto Político Pedagógico (PPP) até o processo de ensino-aprendizagem que envolve alunos e professores. Sobretudo, como ressaltado pelos autores, o foco deve estar direcionado ao trabalho pedagógico, ou seja, devem promover o acompanhamento aos professores, visando apoiá-los no trabalho em sala de aula e contribuindo para a formação continuada dos mesmos.

Apesar de sua principal atribuição estar relacionada com o pedagógico, o CP é visto muitas vezes como “o faz tudo”, assim como explicitado por Silva e Rabelo (2020) que, ao entrevistarem coordenadoras pedagógicas para buscar compreender a visão que as mesmas tinham sobre o seu próprio trabalho, afirmam que os resultados mostraram a aceitação em realizar múltiplas tarefas que majoritariamente não estão atribuídas legalmente. Esta realidade é explicitada também por Lima e Santos (2007, p. 80):

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma

utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar o fogo dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola.

Percebe-se que ao ter tantas tarefas atribuídas a si, o trabalho pedagógico de acompanhar e apoiar os professores acaba ficando em segundo plano, assim como a contribuição para a formação continuada, sobre isto Geglio (2006, p. 116) complementa:

[...] não podemos concordar com que essas ações, alheias à função do coordenador pedagógico, sejam uma constante em sua rotina, de modo a se constituir em parte do seu trabalho, o que, conseqüentemente, resultará na redução do seu tempo destinado às atividades diretamente ligadas à sua função.

Fernandes, Barbosa e Cunha (2018) também trazem uma dificuldade para a realização do acompanhamento e da formação docente, complementando que um trabalho contínuo nas escolas depende da existência de grupos de trabalho consolidados:

A existência de grupos de trabalho consolidados, com continuidade de ações propostas no projeto pedagógico e com identidade frente às demandas escolares, são condições fundamentais para o desenvolvimento de projetos coletivos e para a construção social da autonomia. O trabalho coletivo na escola implica a construção de vínculos de confiança e sentimento de pertencimento, elaboração de práticas coletivas e reflexão permanente a respeito do trabalho desenvolvido (Cunha, 2015). Em escolas com elevada rotatividade de professores e de gestores reduz-se a possibilidade de desenvolvimento de projetos articuladores e de ações contínuas (Fernandes; Barbosa; Cunha, 2018, p. 215).

Outra questão a ser discorrida e que afeta o trabalho do CP diz respeito à sua própria formação, sendo um dos únicos requisitos a experiência de no mínimo três anos em sala de aula, não havendo cursos específicos para este cargo ou função. Assim, como explicitado na primeira seção deste trabalho, os cursos de formação inicial não são capazes de abordar toda a especificidade do trabalho docente, seriam incapazes também de abordar as questões da gestão escolar, mais especificamente da coordenação pedagógica. Na pesquisa de Placco, Souza e Almeida (2012), já citada anteriormente, as autoras constataam a consciência das coordenadoras sobre a fragilidade de sua formação:

[...] o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela

importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente (Placco, Souza, Almeida, 2012, p. 763).

Assim, é preciso que haja frequentes discussões sobre a coordenação pedagógica e as dificuldades vividas pelos profissionais, o que envolve as problemáticas sobre o ingresso na função ou cargo e a formação fragilizada da profissão. Sobre isto, Placco, Souza e Almeida (2012, p. 770) concluem:

urgência na implementação de uma formação específica para o coordenador, em que, ao lado de estudos teóricos que alicercem suas concepções educacionais e fundamentem suas práticas e as do professor, sejam discutidas e contempladas as especificidades de sua função, como: habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento).

A dificuldade com a formação dos coordenadores pedagógicos pode ser um impeditivo para a realização de ações sistemáticas de formação de professores, especialmente aqueles que estão em início de carreira e que demandam maior proximidade, apoio e orientação.

5. Metodologia

5.1. Tipo de Pesquisa

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa pautada em levantamento bibliográfico na qual se buscou produções que associavam o professor iniciante ao trabalho do coordenador pedagógico, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram selecionados estes meios, por conterem teses e dissertações, oportunizando o contato com pesquisas aprofundadas sobre as temáticas.

As teses e dissertações destacam-se entre as diversas produções científicas por serem produzidas em programas de pós-graduação e avaliadas em bancas constituídas por pares de conhecimento reconhecido. Elas são indicadores de avaliação da produção científica de uma área e de um país e servem como subsídio para a política de ensino e pesquisa nacional (Moraes; Oliveira, 2010, p. 79).

A opção pela abordagem qualitativa deu-se a partir do interesse em ter contato com a realidade do objeto pesquisado, não se restringindo a dados quantitativos, podendo verificar e interpretar as informações levantadas, como pontuam Silva e Menezes (2005) “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Optou-se pela pesquisa bibliográfica, pois a partir do levantamento de obras que já foram produzidas sobre a temática é possível percebê-la em uma nova perspectiva e propiciar novas discussões, que ainda não foram realizadas ou aprofundadas, assim:

Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Lakatos; Marconi, 2003, p. 183).

Nas subseções seguintes estão descritos os caminhos percorridos para o levantamento e seleção das pesquisas que associavam o PI ao CP, de forma que as mesmas pudessem contribuir para as discussões realizadas no presente trabalho.

5.2. Coleta de Dados

Para a limitação das pesquisas a serem analisadas no presente trabalho a coleta de dados foi dividida em três momentos. Inicialmente foram levantados trabalhos que abordassem exclusivamente o momento de iniciação à docência na educação básica, posteriormente obras

que abordassem especificamente a coordenação pedagógica e no terceiro momento trabalhos que associavam o professor em início de carreira ao trabalho da coordenação pedagógica.

O levantamento bibliográfico que resultou na descoberta de obras sobre o professor iniciante e a coordenação pedagógica, separadamente, foi necessário para compreendermos a quantidade de estudos que possuem como objeto estas duas figuras. Para isto, utilizou-se como estratégia de pesquisa os operadores booleanos, que contribuem para o refinamento ou ampliação das pesquisas realizadas em base de dados (Pizzani *et al.*, 2012). Cada operador possui uma finalidade, os mais comuns são AND, OR e NOT, o primeiro é utilizado a fim de restringir a busca, o segundo no intuito de ampliá-la, já o terceiro como forma de excluir um dos assuntos, como descreve a autora supracitada.

A partir disto, para o levantamento sobre o professor iniciante utilizou-se os descritores “Professor iniciante” OR “Professor em início de carreira”, a fim de atingir pesquisas que tinham como objeto este momento da profissão docente. Já para a coordenação pedagógica foram utilizados os seguintes descritores: “coordenador pedagógico” OR “coordenação pedagógica” OR “professor coordenador” OR “professor coordenador pedagógico”, foram selecionados estes termos devido as diferentes nomenclaturas para o cargo/função, variando de acordo com o estado ou município.

Tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD utilizou-se os descritores citados anteriormente. A fim de filtrar a pesquisa selecionou-se o idioma em português, o que possibilitou o encontro de trabalhos brasileiros e relacionados à realidade do país; ainda, delimitou-se os resultados no período de 2012 a 2022, correspondente a uma década, permitindo contato com trabalhos recentes, mas também com uma variação considerável de tempo.

A pesquisa com os descritores “Professor iniciante” OR “Professor em início de carreira” resultou em 424 trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, já na BDTD foram encontrados 330 resultados, no entanto nem todos os trabalhos diziam respeito à iniciação na docência da educação básica, assim realizou-se uma análise dos títulos e quando necessário os resumos dos trabalhos, selecionando aqueles que abordassem o professor iniciante na educação básica, assim, os resultados dizem respeito desde o professor polivalente até o especialista, a maior parte dos trabalhos identificados estavam associados aos desafios, sentimentos, práticas, relatos e programas relacionados à iniciação na docência. A quantidade de trabalhos encontrados sobre o início da carreira docente na educação básica está explicitada na tabela 1, esta foi separada por anos, desde 2012 a 2022, para que haja melhor visualização,

também, separou-se os locais onde a pesquisa foi realizada, é importante ressaltar que alguns trabalhos são encontrados em ambos lugares.

Tabela 1 – Levantamento de trabalhos científicos, por ano, com a temática do professor iniciante no catálogo de teses e dissertações da CAPES e da BDTD

Ano	CAPES	BDTD
2012	6	4
2013	12	8
2014	17	16
2015	9	8
2016	20	16
2017	25	20
2018	23	16
2019	23	15
2020	28	12
2021	28	13
2022	22	9
Total	213	137

Fonte: Elaboração própria

A partir do exposto na tabela 1 é possível verificar um crescimento na quantidade de trabalhos que possuem como objeto o professor iniciante, já que em 2012, em ambas ferramentas, há poucas pesquisas sobre a temática, havendo um certo crescimento em anos posteriores, principalmente do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que mantém uma quantidade considerável até 2022, diferentemente da BDTD que volta a decair em anos recentes. Assim, há uma quantidade considerável de trabalhos sobre a temática, entretanto, considerando que os trabalhos selecionados dizem respeito a toda educação básica, ou seja, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e que, em sua maioria, são específicos de cada nível, é possível verificar que a iniciação à docência não é discutida continuamente como deveria ser, já que diz respeito a um momento complexo e que pode afetar tanto o professor quanto os alunos.

Posteriormente, foi objeto de pesquisa a coordenação pedagógica, assim, a partir dos descritores “coordenador pedagógico” OR “coordenação pedagógica” OR “professor coordenador” OR “professor coordenador pedagógico” obtivemos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES 1336 resultados, enquanto que na BDTD a quantidade de trabalhos foi de 1429. Assim como ocorreu para a pesquisa com o PI para o CP foi também necessário realizar uma análise de títulos e às vezes do resumo, para que fossem quantificadas obras relevantes para o presente trabalho, ou seja, obras que abordassem o trabalho do CP nas escolas de educação básica. Os trabalhos selecionados estão explicitados na tabela 2, organizada como

a tabela 1 discutida anteriormente, em sua maioria dizem respeito ao cotidiano do CP, seu trabalho com os docentes, seus desafios e funções.

Tabela 2 – Levantamento de trabalhos científicos, por ano, com a temática do coordenador pedagógico no catálogo de teses e dissertações da CAPES e da BDTD

Ano	CAPES	BDTD
2012	15	13
2013	24	19
2014	23	13
2015	24	18
2016	31	27
2017	34	27
2018	43	34
2019	34	27
2020	46	33
2021	46	30
2022	49	21
Total	369	262

Fonte: Elaboração própria

Em relação à temática da coordenação pedagógica é possível verificar uma quantidade maior de trabalhos, comparando com o tema do professor iniciante analisado na tabela 1; houve um crescimento a partir de 2018 que se manteve até 2022, especificamente no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; já na BDTD verifica-se uma oscilação nas quantidades, mas nota-se que não existe grande redução no número de trabalhos. É importante ressaltar que as obras selecionadas eram específicas sobre o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas, suas atribuições e sua relação com o trabalho docente, assim não estão quantificados trabalhos que o abordavam junto às outras esferas da gestão escolar. Desta forma, os trabalhos que tem como objeto de estudo a coordenação pedagógica são mais frequentes, sendo um ponto positivo já que este cargo/função é essencial para o funcionamento das escolas e para o apoio ao trabalho docente.

A partir destes dois levantamentos foi possível verificar que as quantidades de trabalhos que abordam, isoladamente, o professor iniciante e o coordenador pedagógico no contexto escolar são quantidades consideráveis, assim, refletindo sobre a temática do presente trabalho e das discussões realizada nas sessões anteriores, sobre a necessidade de um acompanhamento especializado para o professor iniciante que deve partir principalmente do coordenador pedagógico, realizou-se outro levantamento, no qual se buscou trabalhos que associavam estas duas figuras, este levantamento será descrito na subseção seguinte.

5.3. Seleção das Pesquisas sobre PI + CP

Para a pesquisa que associa o professor iniciante ao coordenador pedagógico havia a hipótese de que os resultados seriam mais limitados do que as pesquisas que os buscavam separadamente, assim optou-se por não utilizar os operadores booleanos, a fim de evitar que os resultados sobre a temática já limitados fossem ainda mais escassos. Desta forma, utilizou-se para a pesquisa os descritores “professor iniciante” e “coordenador pedagógico”, além disto, optou-se por pesquisar apenas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que foi a ferramenta que apresentou, nas pesquisas isoladas sobre as duas categorias, resultados mais relevantes para o presente trabalho. Ainda com a experiência nas duas pesquisas anteriores constatou-se que a maioria dos trabalhos encontrados na BDTD estavam também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. É importante registrar que a base de dados da Capes é mais ampla por ser obrigatória e fazer parte dos sistemas de avaliação da Pós-graduação, o que não é o caso da BDTD que depende da associação das instituições.

Dando continuidade, ao pesquisarmos os descritores “professor iniciante” e “coordenador pedagógico” no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES no período de 2012 a 2022 foram encontrados 36 resultados, que foram submetidos a uma análise de títulos e resumos, excluindo-se aqueles que não tratavam das duas figuras juntas em contexto escolar da educação básica, assim os resultados encontrados estão quantificados na tabela 3.

Tabela 3 – Levantamento de trabalhos científicos, por ano, com a temática do coordenador pedagógico associado ao professor iniciante no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Ano	CAPES
2012	0
2013	0
2014	0
2015	1
2016	0
2017	2
2018	0
2019	0
2020	2
2021	2
2022	3
Total	10

Fonte: Elaboração própria

A partir do exposto na tabela 3 é possível se aproximar da hipótese inicial deste trabalho, uma vez que é possível confirmar que em um período de uma década apenas dez trabalhos que

associam o trabalho do coordenador pedagógico ao professor iniciante foram encontrados. Este conjunto foi submetido a uma análise mais aprofundada, na qual se buscou identificar a abordagem adotada na pesquisa, os participantes envolvidos nas pesquisas, os principais autores mobilizados e as instituições onde foram produzidos. Para a análise do presente trabalho, priorizaram-se as obras de abordagem qualitativa, que caracterizassem teoricamente a relação entre o professor iniciante e o coordenador pedagógico, tendo-os como sujeitos de pesquisa. Assim, sete produções foram selecionadas para compor o presente trabalho, estas estão expostas com as formações iniciais no quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para análise durante o levantamento bibliográfico

Título	Autor	Ano de publicação	Classificação
A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante	Leornado Bezerra do Carmo	2017	Dissertação
Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFs paulistanas	Maria Lucia da Silva Ribeiro	2021	Dissertação
Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho	Jéssica Lorryne Ananias da Silva	2021	Dissertação
O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal Andradina-SP	Daniella Cristini Fernandes da Silva	2017	Dissertação
O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores na educação infantil	Aline Cristina da Silva Marrega	2022	Dissertação
O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho	Andrea Jamil Paiva Mollica	2014	Tese

O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência	Aline Diniz de Amorim-Duque	2022	Tese
---	-----------------------------	------	------

Fonte: Elaboração própria

Os trabalhos expostos no quadro 1 foram objetos de estudo para compreendermos melhor as relações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante, quais ações são realizadas pelo primeiro para apoiar o segundo e como este vê sua iniciação na carreira docente, quais desafios enfrentou ou enfrenta, também, como o coordenador pedagógico percebe seu cargo/função, como vê suas atribuições e quais são as dificuldades encontradas. Estes pontos serão melhor discutidos na seção seguinte, a partir do que as pesquisas selecionadas apontam.

6. Análise das pesquisas

Ao analisar as pesquisas buscou-se compreender os pontos em comum sobre a temática do professor iniciante e o trabalho do coordenador pedagógico, priorizando as questões que contribuiriam para o enriquecimento das discussões realizadas no presente trabalho. Desta forma, foram objetos de análise, a caracterização que as pesquisas realizam do professor iniciante, quais discussões levantam sobre o trabalho do coordenador pedagógico e qual a sua relação com o momento de inserção na docência.

No primeiro momento da análise foram levantados os principais autores mobilizados pelos pesquisadores, sendo que eles apresentam em comum ao caracterizar o professor iniciante: Huberman (1992, 1995, 2000, 2007); Tardif (2002, 2008, 2014) e Marcelo Garcia (1992, 1999, 2009, 2010). Estes três autores aparecem nas sete pesquisas e também no presente trabalho, demonstrando a importância de suas obras para estudos sobre a iniciação à docência. Em seguida foram analisados os principais referenciais teóricos utilizados para a caracterização da coordenação pedagógica, sendo Placco, Souza e Almeida (2011, 2012, 2015) mobilizadas em todos os sete trabalhos, contribuindo também como referencial no presente trabalho, revelando como suas obras são basilares para as pesquisas relacionadas ao cargo/função do coordenador pedagógico.

As sete pesquisas analisadas são de abordagem qualitativa e possuem como sujeitos de pesquisa professores iniciantes e coordenadores pedagógicos, considerando suas relações nas escolas, variando-se as quantidades de participantes de trabalho para trabalho, assim como os instrumentos utilizados para coleta de dados. Ainda, considerou-se importante verificar o principal objetivo que as pesquisas delimitam, como forma de compreender o que buscaram com o trabalho, estas informações estão expostas no quadro 2.

Quadro 2 – Informações importantes sobre as pesquisas selecionadas para análise

Pesquisa	Objetivo	Sujeitos	Instrumentos para coleta de dados
A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante - Carmo (2017)	Compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente	6 professores iniciantes e 4 coordenadores pedagógicos	Entrevista

Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFs paulistanas - Ribeiro (2021)	Analisar o papel dos coordenadores pedagógicos na inserção docente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, debruçando-se sobre as relações entre os dois protagonistas desse processo	6 professores iniciante e 4 coordenadores pedagógicos	Entrevista semiestruturada
Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho - Silva (2021)	Compreender como se dá a atuação dos coordenadores pedagógicos iniciantes (CPI) e experientes (CPE) na função, acerca da acolhida/acompanhamento e indução de professores em início de carreira (PI) durante o primeiro semestre	2 professoras iniciantes, 2 coordenadoras pedagógicas iniciantes e 2 coordenadoras pedagógicas experientes	Entrevistas reflexivas e a análise documental
O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal Andradina-SP - Silva (2017)	Analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência	3 professoras iniciantes e 3 coordenadoras pedagógicas	Questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental
O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores na educação infantil - Marrega (2022)	Identificar como ocorrem os processos de inserção profissional de professores da Educação Infantil, tendo em vista as ações do professor coordenador	31 professores iniciantes 29 coordenadoras pedagógicas	Questionários e análise documental
O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho - Mollica (2014)	Analisar quais ações o CP pode realizar para auxiliar o professor especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino	3 professores iniciante e 2 coordenadores pedagógicos	Entrevistas semiestruturadas
O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência - Amorim-Duque (2022)	Investigar o trabalho do coordenador pedagógico no processo de inserção e acompanhamento de professores iniciantes na docência na Educação Infantil e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em escolas de uma rede municipal de ensino	4 professores iniciante e 4 coordenadores pedagógicos	Entrevistas semiestruturadas

Fonte: Elaboração própria

A partir do exposto no quadro 2 é possível perceber que apesar de possuírem o mesmo objeto de estudo os caminhos que os autores percorreram são diversos, pesquisando nos diferentes níveis de ensino da educação básica. A pesquisa de Carmo (2017) aborda, além do professor iniciante, o professor ingressante, este ao contrário do primeiro já possui experiência

na docência e está ingressando em uma nova rede de ensino ou em uma escola. De acordo com o autor, este também perpassa por momentos de emoções diversas e de dificuldades. A pesquisa foi realizada no Distrito Federal com professores iniciantes/ingressantes e coordenadores pedagógicos de diferentes Regiões Administrativas, como colocado pelo autor, visando a possibilidade de analisar a influência das condições socioeconômicas no trabalho dos sujeitos pesquisados. Um dos resultados levantados pelo autor foi que em áreas de maior vulnerabilidade social o trabalho do coordenador pedagógico e o trabalho docente eram negativamente afetados pela falta de condições e materiais e, também, pela preocupação com questões que estão além dos limites da escola.

A pesquisa de Ribeiro (2021) é fundamentada pela coleta de dados em duas EMEFs do Município de São Paulo, uma na zona Leste da cidade e outra na região central. Em ambas as escolas a autora entrevistou os coordenadores pedagógicos e professores iniciantes e constatou algumas diferenças na abordagem dos CPs em relação aos PIs; em uma das escolas o apoio ofertado estava mais relacionado com a afetividade que, de acordo com a autora, não deixa de ser importante e contribui para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento, entretanto, tal abordagem não contribuía efetivamente para a prática docente, os professores ainda apresentavam muitas incertezas e inseguranças, já na outra escola havia um processo mais institucionalizado que se relacionava com o PPP da escola, este além de ser elaborado coletivamente era frequentemente alimentado pelas coordenadoras pedagógicas e atrelava-se ao contexto escolar, o que permitiu aos docentes iniciantes uma contextualização e entendimento de local onde estavam se inserindo, facilitando este momento delicado.

A pesquisa de Silva (2021) foi realizada no município de Rondonópolis, no Mato Grosso, e além de abordar o trabalho do coordenador pedagógico em relação ao professor iniciante, também problematiza o coordenador pedagógico iniciante que, assim como os docentes, percorre um caminho de sentimentos e desafios ao assumir o cargo/função. Como resultados, a autora pontuou a falta de políticas para a inserção de professores, sendo uma temática pouco presente nos cursos de formação continuada para coordenadores pedagógicos, aparecendo apenas algumas ações pontuais. Os coordenadores pedagógicos iniciantes participantes da pesquisa, descreveram a maneira como recebem o PI na escola como intuitiva e instintiva, revelando, assim como os CPs experientes a necessidade de programas específicos para este momento de inserção à docência.

No trabalho de Silva (2017) os participantes da pesquisa eram da cidade de Andradina, do estado de São Paulo. A autora buscou caracterizar as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante e como a coordenação pedagógica atua para contribuir com a sua socialização.

Diferentemente das outras pesquisas, a autora traz como um dos métodos de coleta de dados o grupo focal, que foi composto pelos professores iniciantes e coordenadores pedagógicos participantes. A problemática proposta ao grupo foi a temática tratada pela autora em seu trabalho, ou seja, a socialização do professor iniciante pela coordenação pedagógica. Para que pudesse observar as discussões, a autora escolheu uma pessoa para mediar o grupo, sendo ela conhecida pelos participantes e conhecedora da área. Como resultados, a autora observou ações não intencionais de socialização por parte dos CPs e que, devido às inúmeras demandas que estes precisam atender, o acolhimento dos PIs ocorre majoritariamente pelos professores mais experientes. O município onde a pesquisa foi realizada contava com um programa de formação continuada de professores e este foi levantado como ponto positivo tanto pelos PIs quanto pelos PCs.

A pesquisa de Marrega (2022) trata da inserção à docência na educação infantil. A autora considera esta fase extremamente importante para a formação da criança e que pontua como dificuldade para os docentes que trabalham com esta faixa etária a linha tênue entre ensinar e cuidar, discutindo sobre a necessidade de ações por parte dos CPs no auxílio aos professores, especialmente aos iniciantes. Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado pela autora foi o questionário, o que permitiu que obtivesse respostas de uma quantidade considerável de PIs e CPs, como observado no quadro 2. A autora apresenta resultados variados em relação à inserção do PI nas escolas, isto porquê, variando o local, as maneiras pelas quais os professores foram recebidos e auxiliados pelos coordenadores pedagógicos foram diferentes, havendo relatos em que o CP aparece com frequência e outros em que sua participação não é muito citada. No que diz respeito às ações destinadas à inserção dos PIs, os CPs participantes relatam reconhecer a necessidade destas ações, no entanto, elas ficam por conta deles, não havendo uma institucionalização por parte da secretaria do município.

O trabalho de Mollica (2014) baseou-se na inserção de professores especialistas nas escolas. De acordo com a autora, a inserção destes no contexto escolar perpassa por caminhos de dificuldade e solidão, sendo que o processo de iniciação para este grupo acaba sendo relativamente mais complexo devido à escassez de trocas entre os pares, já que muitas vezes há um ou dois professores de cada disciplina nas escolas, com horários de aulas distintos e com poucas condições para a troca de experiências. Assim, a autora pontua sobre a necessidade da coordenação pedagógica realizar ações que integram o professor iniciante à equipe escolar e também realizar ações formadoras.

A pesquisa de Amorim-Duque (2022) é ambientada em uma cidade do interior de São Paulo com professoras iniciantes participantes que atuam em níveis de ensino diferentes, sendo

duas no Ensino Fundamental Anos Iniciais, uma dos Anos Finais e uma da Educação Infantil, assim como as coordenadoras pedagógicas. Um ponto interessante levantado pela autora é a questão da rotatividade dos professores na rede, das participantes da pesquisa apenas uma havia continuado na mesma escola em que iniciou. A autora destaca que ingressar em uma escola diferente também traz alguns desafios e sentimentos ao professor, principalmente se ainda está no período de iniciação. Em relação aos CPs participantes, dois estão em cargo e dois exercendo a função, fator que também pode influenciar em seu trabalho, como levantado pela autora. Como resultados a autora apontou a influência da carga horária destinada à formação dos professores, assim como a oferta de cursos oferecidos pela rede municipal, entretanto tal formação precisa estar em concordância com o contexto no qual os docentes estão incluídos e, mesmo que o município forneça cursos, é preciso haver formação continuada dentro da própria escola, devendo ser mediada pelos coordenadores e respeitar as especificidades do docente, em especial os iniciantes, que se veem perdidos.

Para aprofundar as discussões realizadas pelas pesquisas em questão optou-se por, inicialmente verificar o que abordam sobre o professor iniciante e como o caracterizam, posteriormente compreender as relações estabelecidas entre o PI e o CP e as ações que este pode realizar para apoiar e acompanhar o primeiro, tais levantamentos estão apresentados a seguir no presente trabalho.

6.1 O professor iniciante a partir das pesquisas selecionadas

Para compreender as discussões realizadas pelos autores das pesquisas sobre o momento de inserção à docência é necessário entendermos o tempo de docência utilizado para caracterizar o professor iniciante, sendo esta uma variável já que, de acordo com Amorim-Duque (2022), “Na literatura, alguns autores contribuíram com a delimitação do período de iniciação à docência sem, contudo, apresentarem consenso em relação a essa questão” (p. 33). Assim, nas pesquisas analisadas Carmo (2017), Ribeiro (2021), Silva (2021), Marrega (2022) e Mollica (2014) consideram como professor iniciante o profissional nos cinco primeiros anos de docência, enquanto Silva (2017) e Amorim-Duque (2022) consideram os três primeiros anos como característicos do professor iniciante.

Em todas as sete pesquisas analisadas há uma seção ou subseção específica para tratar o professor iniciante, demonstrando a preocupação e reconhecimento dos autores para com este momento delicado, que é caracterizado como uma etapa marcada pelo choque com a realidade, os autores relacionam este choque à complexidade da prática docente e aos cursos de formação

inicial, levantando a necessidade de um olhar mais específico para como estes profissionais tem realizado suas graduações.

[...] considerando o conjunto limitado de conhecimentos sobre a docência e seu exercício que o professor em início de carreira detém, é necessário considerar que há uma enorme lacuna entre a formação inicial de professores e a inserção na docência, de fato. O que leva a potencialização dos desafios que o professor recém-inserido na profissão deverá enfrentar (Amorim-Duque, 2022, p. 31).

Apesar de considerar a formação inicial como uma peça importante para amenizar os desafios enfrentados pelos professores no início da carreira docente, Mollica (2014) revela que apenas ela não é suficiente isto porquê “ainda que tenha aprendido certos conhecimentos no curso de formação, o docente depara-se com uma realidade que nem sempre é esperada” (p. 45), ainda, ao entrevistar os professores iniciantes Marrega (2022, p. 64) complementa que:

Os professores iniciantes pontuaram a dificuldade em relacionar teoria e prática e a grande maioria mencionou não se sentir preparado para a sala de aula. Muitos teóricos sinalizam para essa questão, que não deixa de ser importante, mas não podemos deixar de mencionar que o professor se constitui na prática, no exercício de sua atividade, na troca entre os pares.

A partir disto, é possível compreender a lacuna existente entre o conhecimento apreendido nos cursos de formação inicial e a realidade do contexto escolar. Apesar da qualidade do curso frequentado pelos docentes, alguns conhecimentos são adquiridos na prática e refletindo sobre ela. Para isto é necessário que o PI receba o acompanhamento específico, já que sua inserção é repleta de desafios, como afirma Silva (2017, p. 52):

[...] o professor se depara com uma série de problemas e encontra dificuldades em resolvê-los, tais como a prática solitária, falta de apoio pedagógico, sentimento de medo, frustração, ansiedade, insegurança e angústia.

Ainda de acordo com a referida autora, a falta de apoio ao professor iniciante é prejudicial para sua prática, contribuindo para a reprodução de práticas defasadas e que não estão alinhadas à realidade e necessidade de seus alunos, afetando o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente a formação dos mesmos.

[...] quando se encontra sem apoio, nesse momento que ele considera crítico, o professor pode desanimar com o arcabouço teórico elaborado em sua formação inicial e assumir uma postura de não enfrentamento de conflitos, visto que precisa ser inserido no contexto escolar, entender a lógica, rotina e valores da escola e incorporá-las. Muitas vezes, abandona os conhecimentos acadêmicos e reproduz aulas de seus antigos professores, aulas que ele próprio sabia não condizer com a realidade, mas, diante dos conflitos, são as aulas que retornam à sua memória (Silva, 2017, p. 54).

No que diz respeito a estas dificuldades enfrentadas no início da docência e o choque de realidade sofrido pelos docentes iniciantes, Amorim-Duque (2022) discorre sobre como esta

experiência pode contribuir para a evasão dos professores da profissão, afirmando que “o choque com a realidade não é inofensivo e nem absorvido facilmente pelos professores e, frequentemente, antecede o abandono (temporário ou definitivo) da docência” (p. 41).

Além do choque com a realidade, buscou-se nas pesquisas analisadas a exemplificação dos desafios enfrentados pelos professores iniciantes, que majoritariamente estão relacionados às questões de indisciplina, relacionamento com as famílias dos estudantes, desvalorização da profissão, articulação do currículo etc. Sobre isto, Mollica (2014, p. 151) constata em sua pesquisa que:

[...] as dificuldades que mais os afligem na atuação em sala de aula, como: lidar com o comportamento dos alunos, especialmente no que se refere à indisciplina; enfrentar salas cheias; trabalhar com alunos oriundos do processo de inclusão escolar, organizar o conteúdo e ensiná-lo.

A partir da caracterização inicial sobre o professor iniciante, os pesquisadores problematizam a necessidade de um acompanhamento para esta categoria, explicitam que o apoio aos docentes recém-formados advém, principalmente, dos professores mais experientes que atuam na escola. Nesse sentido, Carmo (2017) questiona os professores participantes sobre quem os ofereceu apoio em sua iniciação, obtendo como resposta frequente os seus pares mais experientes:

Todos citam em algum momento de sua entrevista, uma relação com os professores mais experientes, e especificamente nessa última pergunta, nenhuma vez o coordenador pedagógico foi citado como alguém a quem os professores iniciantes recorre (Carmo, 2017, p. 123).

Há casos em que o coordenador pedagógico é citado como orientador dos docentes iniciantes, como na pesquisa de Marrega (2022), na qual os professores iniciantes demonstram terem recebido certo apoio do CP. No entanto, a autora chama atenção para a falta de sistematização deste acompanhamento, que varia de acordo com o perfil de cada coordenadora, não havendo uma especificação ou exigência para tal ação.

Com relação a receber algum tipo de orientação específica por ser professor iniciante, as respostas permitem concluir que existe uma movimentação entre as professoras coordenadoras, a fim de orientar os professores iniciantes e, novamente, evidencia-se a pluralidade de atuações, ficando a cargo da individualidade de cada professora coordenadora a condução do que e de como orientar (Marrega, 2022, p. 66).

Sobre o acompanhamento do professor iniciante é possível perceber uma concordância entre os trabalhos aqui analisados, que consideram o coordenador pedagógico como

responsável por este trabalho, isto porquê suas atribuições estão relacionadas ao trabalho docente, mediando e orientando os professores quando necessário, cabendo a si apoiar também o professor iniciante, considerando as especificidades desta categoria. Neste sentido Amorim-Duque (2022, p. 16) pontua:

Tendo em vista a condição do iniciante, é possível refletir que este sujeito do processo de ensino e aprendizagem necessita de um acompanhamento muito próximo, até mesmo específico, dentro da escola por parte da equipe gestora. Diante disso, considerando o papel exercido pela coordenação pedagógica na organização do trabalho coletivo na instituição escolar, convém salientar a posição privilegiada que este profissional pode ter na recepção do iniciante e no favorecimento da sua inserção profissional.

6.2 O coordenador pedagógico, seus desafios e atribuições em relação ao professor iniciante

Ao discorrerem sobre a temática da coordenação pedagógica as pesquisas realizam uma retrospectiva histórica do cargo/função, caracterizam-na como uma função recente no ambiente escolar e com as atribuições pouco definidas, o que interfere no trabalho em âmbito pedagógico, ou seja, no apoio aos professores, no planejamento, na mediação de atividades coletivas com os docentes, entre outras. Tal situação é explicitada abaixo, a partir de um trecho retirado de uma das pesquisas:

É perceptível, nas falas das professoras coordenadoras, que as atividades de rotina e urgências ocupam maior tempo no desenrolar do dia a dia escolar, de modo que as atividades de importância, que visam à mudança, ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas, acompanhamento de professores, principalmente dos professores iniciantes, acabam não se efetivando com a atenção que deveriam ter, ficando clara a necessidade de reflexão sobre as ações, o planejamento e organização da prática diária dessas professoras (Marrega, 2022, p. 53).

No trabalho de Mollica (2014) é possível perceber, em uma das sínteses de entrevista com CPs, a consciência que possuem da problemática de terem que assumir atribuições que não são cabíveis à função e como isto afeta o seu trabalho, principalmente no quesito de apoio aos professores, que acabam sendo deixados de lado para que as outras demandas da escola sejam atendidas, neste sentido a autora discorre também sobre a falta de clareza que os próprios CPs possuem em relação as suas funções.

Vários problemas enfrentados pela escola, tais como: falta de recursos didáticos, falta de funcionários da secretaria, da limpeza, da merenda etc. Esses problemas acabam desviando-a de suas atribuições, pois tem que desempenhar funções de outros funcionários. Ela percebe que tais dificuldades interferem no andamento da escola como um todo. Mesmo sendo

possível perceber que ela entende que as funções que realiza de outros funcionários não são da competência do CP, nota-se que ainda tem dúvidas sobre suas próprias funções (Mollica, 2014, p. 98).

Amorim-Duque (2022), em sua pesquisa também discorre sobre o frequente relato das CPs entrevistadas em terem que assumir as funções de outros profissionais para garantir o funcionamento da escola, deixando de lado o acompanhamento e apoio ao trabalho pedagógico e as ações formativas e articuladoras. Nas sete pesquisas analisadas foi possível perceber que os coordenadores participantes tinham consciência da importância de seu trabalho com o coletivo de professores, assim como levantado por Marrega (2022), embora tivessem dificuldades para realizá-lo:

Os termos mediador e articulador estão presentes na maioria das respostas referindo-se ao âmbito das relações, além de enxergarem na função a responsabilidade de zelar pela qualidade das relações intrapessoais e interpessoais, de envolver, instigar e mobilizar a equipe e ainda promover a integração escola-família-comunidade. Admitem que a função é fundamental e indispensável para o bom desenvolvimento das atividades escolares e reconhecem envolver muitos desafios (p. 50).

Apesar de reconhecerem a importância de seu trabalho, as coordenadoras não conseguem deixar de lado as tarefas que não lhe são cabíveis legalmente, abraçam as demandas imediatistas que são inerentes a outros cargos e deixam a principal tarefa, o acompanhamento pedagógico, de lado, revelando uma das fragilidades da profissão, trazida também por Silva (2017) “a falta de clareza das funções a serem executadas por elas faz com que as profissionais realizem suas tarefas conforme a demanda” (p. 117) e complementado por Amorim (2022):

[...] além da clareza sobre as atribuições da sua função, os profissionais da coordenação pedagógica também necessitam sistematizar devidamente suas ações no ambiente de trabalho, o que otimizaria sobremaneira sua atuação e auxiliaria no enfoque do que realmente importa que façam (p.100).

Exposta esta fragilidade da profissão de coordenador pedagógico, é pertinente pontuar que as pesquisas analisadas além de relacionarem tal dificuldade do cargo/função à sua historicidade trazem também a questão da formação dos CPs, que é resumida ao curso de Pedagogia ou outras licenciaturas, variando de acordo com o que cada localidade pede como requisito. Assim, a formação dos CPs é um fator a ser discutido, já que em grande parte dos cursos de licenciatura as disciplinas relacionadas a este cargo/função são escassas e os cursos de formação continuada destinados a tal categoria dependem, em sua maioria, de cada rede de ensino.

[...] não há formação específica para a função de CP nos cursos de licenciatura. Ela acontece nos cursos de especialização, mas cujos conteúdos são

questionáveis, urgindo-se a imediata implantação de políticas públicas de formação (Mollica, 2014, p. 26).

Complementando, Silva (2021) além de tratar da relação entre CP e PI, traz também relatos de coordenadores pedagógicos iniciantes, demonstrando as dificuldades que enfrentam na prática devido à falta de formação específica para o cargo e, assim como os professores iniciantes, os coordenadores ao ingressarem no cargo também passam por momentos delicados. A autora discorre sobre a formação continuada para coordenadores pedagógicos, considerando-a necessária para o cargo/função, assim afirma que “A formação continuada destinada aos CPs pode ser considerada tão complexa e fundamental como a função em si, o que reitera a necessidade de uma formação que contemple suas necessidades formativas” (Silva, 2021, p. 83).

A partir do exposto pelos pesquisadores, é possível verificar a necessidade de políticas destinadas também aos coordenadores pedagógicos, para que estes tenham seus direitos e seu trabalho garantido, de acordo com suas funções, podendo assim contribuir de fato para a prática pedagógica, acompanhando e apoiando os docentes, especialmente os iniciantes que se encontram em um momento de muitas dúvidas e inseguranças, necessitando da figura do CP à sua disposição e frequentemente lhe apoiando, a fim de amenizar o choque vivido em momento tão delicado.

No que diz respeito à inserção dos docentes iniciantes, os pesquisadores constataram que a maioria deles compreende o seu papel na formação continuada de professores e, conseqüentemente, com os professores iniciantes, no entanto, não possuem bem definidas as práticas que podem realizar para contribuir com aquele que está chegando, demonstrando não recordar as complexidades que envolvem os primeiros anos de docência. Marrega (2022) revela a necessidade de um trabalho com os próprios CPs para que possam relembrar suas vivências como iniciantes, tanto na docência quanto no cargo/função de coordenador, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas pelo PI e compreendendo a importância de ações que os apoie neste momento.

Entendemos que a falta de orientação às coordenadoras pedagógicas sobre as dificuldades do ingresso na carreira limita suas ações de inserção na docência, assim como revelam a necessidade de políticas de indução que ampliem as possibilidades de um início de docência (Ribeiro, 2022, p. 106).

Mediante a isto, os professores iniciantes participantes da pesquisa de Amorim-Duque (2022) alegam que o auxílio que receberam dos CPs estava relacionado a ações pontuais, principalmente no âmbito burocrático, também, quando por si só procuravam a coordenação a fim de sessar alguma dúvida.

A participação da coordenadora se dava, principalmente, no sentido de esclarecer dúvidas e orientar ações pontuais das professoras, além de ensinar tarefas técnicas relacionadas ao preenchimento dos diários de classe [...] Essa ocorrência demonstra o quanto a equipe gestora da escola – ou poderíamos considerar a rede de ensino? – realmente não considera a situação do professor recém-chegado, desconsiderando a importância do seu acompanhamento inicial (Amorim, 2022, p. 138).

Demonstrando novamente o não reconhecimento da iniciação à docência como período delicado e que merece uma atenção diferenciada, os professores ficam à mercê da experiência, aprendem com seus erros e aqueles que se sentem à vontade, procuram um professor experiente ou o CP para retirar dúvidas pontuais. Desta forma, vê-se que o movimento é mais de procura do professor pela ajuda do que de um apoio planejado pela escola.

Retoma-se novamente os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica em realizar o seu trabalho com os docentes, fator que afeta o acompanhamento que deveria ser realizado com o PI a fim de reduzir as dificuldades que o mesmo sofre, assim como exposto por Carmo (2017, p. 126):

As necessidades do processo de recepção por parte do professor iniciante (integração com pares, informações específicas, formação continuada) são fatores que podem amenizar os desafios do início da carreira, entretanto a rotina da escola, além de permear a recepção do gestor, traz impeditivos para que o coordenador pedagógico tenha uma parcela preponderante nesse processo.

Assim, percebe-se a necessidade de um olhar específico, tanto para o professor iniciante quanto para o coordenador pedagógico, para que este reconheça suas principais atribuições, podendo dedicar seu tempo de trabalho ao que de fato lhe cabe, sem secundarizar as articulações necessárias ao trabalho docente ao priorizar trabalhos burocráticos que não pertencem a sua alçada. A iniciação à docência deveria ser abordada com maiores especificidades desde a formação inicial, de forma que a responsabilidade por esta etapa de trabalho não recaia apenas no CP, mas também aos órgãos de gestão escolar, que estão para além da escola.

A partir deste levantamento, o presente trabalho buscou retomar alguns pontos trazidos pelos autores em relação ao PI e ao CP, procurando exemplificar um pouco mais as dificuldades e os sentimentos que envolvem a iniciação à docência, problematizando algumas questões que compreendem tal momento. Buscou também trazer alguns elementos sobre o papel do CP nesta inserção, além de outras instâncias que envolvem a educação.

7. Considerações finais

A partir do exposto no decorrer do trabalho, neste tópico final é relevante retomarmos os objetivos previamente estabelecidos. Como objetivo geral foi definido discutir as funções do coordenador pedagógico e sua relação no acompanhamento da categoria de professores iniciantes, buscando dar a esta a devida relevância e demonstrando a necessidade de ações e práticas específicas para o acolhimento dos novos docentes. Tal objetivo foi alcançado a partir das discussões realizadas com embasamento em diferentes autores, as funções cabíveis ao coordenador pedagógico foram esclarecidas, compreendendo que sua profissão é intrínseca à ação de acompanhar o trabalho docente, orientando os professores e buscando ações coletivas que enriqueçam a prática pedagógica, a partir disto, compreendeu-se a sua função em acompanhar o professor iniciante assim como os docentes experientes, no entanto é necessário que considere as especificidades que compreendem a inserção na docência, realizando práticas que estejam de acordo com as necessidades que os iniciantes apresentam.

Ainda, estabeleceu-se também, como objetivo específico a caracterização da categoria de professor iniciante, esta foi realizada no decorrer do trabalho, principalmente na segunda sessão, na qual a iniciação à docência foi discutida baseando-se nos pressupostos de alguns autores. Concluiu-se que o professor iniciante em sua inserção na escola percorre por caminhos delicados e desafiadores, vê-se distante do apreendido no curso de formação inicial, sente-se inseguro e solitário, muitas vezes recorre à metodologia da tentativa e erro ou à mera reprodução de práticas dos docentes mais experientes que oferecem auxílio. Tal caracterização foi necessária para reforçar a necessidade de acompanhamento específico ao PI, revelando que tal apoio necessita ser formalizado por políticas, que estejam além da escola, ou seja, por órgãos de administração educacional, entretanto, no chão da escola o acompanhamento é papel do coordenador pedagógico, tornando atingido outro objetivo específico estabelecido sobre identificar o papel do coordenador pedagógico frente à inserção do professor iniciante, discutindo na quarta sessão do presente trabalho sobre as atribuições do coordenador pedagógico, seus desafios e sua relação direta com os professores iniciantes.

Por fim, teve-se como objetivo específico, também, investigar as pesquisas que associam o coordenador pedagógico e o professor iniciante na educação básica, esta investigação foi realizada na sexta sessão do presente trabalho, a partir da qual as pesquisas selecionadas foram analisadas a fim de compreender as discussões que os autores levantaram sobre a iniciação à docência e a coordenação pedagógica. As pesquisas contribuíram para que

a necessidade de um acompanhamento específico, com ações que consideram as características do início da docência, fosse reforçada.

Assim, o presente trabalho colaborou para as discussões sobre o início da docência, a partir da caracterização do PI contribui para que este momento fosse melhor compreendido, ainda, reforçou a necessidade de um acompanhamento especializado, com ações específicas que partam do CP, mas também discutiu a necessidade de outros setores educacionais preocuparem-se com o docente iniciante. Por fim, algumas questões levantadas necessitam de um maior aprofundamento, entre as quais está a fragilidade da formação inicial de professores, a formação inicial dos próprios CPs e a falta de políticas educacionais que auxiliem os docentes na construção de sua identidade profissional, assim, ainda há muito o que se pesquisar nesta área, pretende-se tornar estas questões objetos de estudo futuros.

Por tratar-se de um TCC atrelado à licenciatura em Pedagogia, considerou-se o trabalho significativo para a formação inicial de professores, pois esclarece quais as dificuldades enfrentarão após concluírem o curso, além de possibilitar que compreendam a quem devem recorrer ao enfrentarem desafios. Ainda, explicita que as dificuldades são comuns no momento de iniciação, que devem solicitar apoio nos momentos de insegurança e que a partir da experiência e da reflexão sobre a prática construirão sua própria identidade docente.

REFERÊNCIAS

- AFONSCECA, T. S.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A. Estratégias de formação de professores de artes plásticas ingressantes na rede pública municipal carioca. In: MARCELO, C. *et al.* **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2022. p. 55 – 75.
- AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 183f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022.
- ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. v.42, n.145, São Paulo, p. 112-129, jan./abr. 2012.
- CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.
- FERNANDES, M. J. da S.; BARBOSA, A.; CUNHA, R. C. O. B. A coordenação pedagógica nos planos de carreira e salários dos municípios da região de Bauru. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.2, p.209-222, 2018.
- FERNANDES, M. J. da S. Coordenador pedagógico. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. CDROM.
- FERNANDES, M. J. da S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v.20, n. 44, p. 411 – 424, 2009. DOI: 10.18222/eae204420092037. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2037>. Acesso em: 08 ago 2023.
- FERNANDEZ, F. E. **A coordenação pedagógica: por uma perspectiva docente**. São Paulo: Editora Intersubjetiva, 2003.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.
- GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço”. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2006.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna**. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1989.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.
- LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. dos. O coordenador pedagógico na educação básico: desafios e perspectivas. In: **Educere et Educare: Revista de Educação**, v.2, n.4, p. 77 – 90, jul./ dez. 2007.
- LIMA, D. N. de; RABELO, A. O. Ser “mentor”: um estudo sobre as contribuições de professores experientes ao desenvolvimento de professores iniciantes. In: MARCELO GARCIA, C. *et al* (org). **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2022. p. 77 – 103. (e-book).
- MARCELO, C. *et al.* A indução de professores iniciantes na República Dominicana. O programa INDUCTIO. **Revista Intersaberes**, [S. l], v.11, n. 23, p.304-324, 2016. DOI: 10.22169/revint.v11i23.1093. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1093>. Acesso em: 22 mai 2023.

MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARREGA, A. C. da S. **O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores na educação infantil**. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. 2014. 247f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MORAES, A. F., OLIVEIRA, T. M.. **Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações**. Inf. & Soc.: Est., João Pessoa, v.20, n.1, p. 73-81, jan./abr. 2010 Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/1990>. Acesso em: 20 out 2023.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. Lima. O Buraco negro entre o conhecimento científico e o mundo real: um objeto essencial de pesquisa. In: REALI, A.M.M.R.; MIZUKAMI, M. G. N. (org). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 107 – 114.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. In: **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, Dez. 2010.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (coord.). O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita. n. 2, nov. 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012.

PRÍNCIPE, L.; ANDRÉ, M. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 60-80, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/princepe-andre.pdf>. Acesso em: 21 jun 2023.

REALI, A. M. de M. R. Prefácio. In: MARCELO, C. et al. **Programas de apoio e indução ao professor iniciante**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2022. p. 17 – 23.

RIBEIRO, M. L. da S. **Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFs paulistanas**. 2020. 252f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

SAMPAIO, M. M. F. Práticas, saberes e conhecimento – escola e currículo. In: MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M (org). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2016. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/book_praticas_e_saberes_docentes_os_anos_iniciais_em_foco_0.pdf. Acesso em: 22 mai 2023.

SILVA, D. C. F. da. **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina – SP**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 4. ed. rev. atual. Florianópolis, SC: UFSC, 2005.

SILVA, J. L. A. da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho**. 2021. 139f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

SOUSA, R. F.; MOURA, F. M. T.; SÁ-CARNEIRO, C. C. B. O Papel da didática das ciências na formação do professor. *In*: GULLICH, R. I. C. (org.). **Didática das Ciências**. Curitiba: Prisma, 2013. cap. 3, p. 51-63.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista multidisciplinar da UNIESP**, Saber acadêmico, n. 8, dez. 2009. Disponível em: <http://www.espacomarciocosta.com/pdf/ingles/questoes-teoricas-e-metodologicas/os-dilemas-do-professor-iniciante-souza-2009.pdf>. Acesso em: 21 jun 2023.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *In*: **Teoria e Educação**. Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.

VENAS, R. F. A transformação da coordenação pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. **VI Colóquio internacional “educação e contemporaneidade”**. São Cristovão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em 29 ago 2023.