

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO**

LARISSA NEGREIROS OLIVEIRA

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR
INICIANTE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL**

**SÃO PAULO
2021**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO
PAULO**

LARISSA NEGREIROS OLIVEIRA

**DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR
INICIANTE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL**

Monografia apresentada como requisito para conclusão do Curso de Especialização, Lato Sensu, **Gestão Educacional e Escolar**, da Faculdade de Educação, Secretaria de Educação Continuada – SEC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Josefina Marino.

**SÃO PAULO
2021**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

OLIVEIRA, Larissa Negreiros.

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR INICIANTE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL/ Larissa Negreiros Oliveira; orientação Marília Josefina Marino. São Paulo: s.n.2021

54p

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Josefina Marino

Monografia (Especialização, Lato Sensu, Gestão Educacional e Escolar, da Faculdade de Educação, Secretaria de Educação Continuada – SEC, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

1. Professor iniciante 2. Coordenação pedagógica-educacional 3. Carreira docente
4. Formação continuada

DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR INICIANTE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL

Orientanda: Larissa Negreiros Oliveira

Data de Aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marília Josefina Marino

Prof.^a Dr.^a Helena Machado de Paula Albuquerque

Prof.^a Dr.^a Maria Otília José Montessanti Mathias

OLIVEIRA, Larissa Negreiros. DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR INICIANTE E PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional e Escolar. PUC-SP, 2021 (54 p.)

Dedico este trabalho em memória do meu amigo e coordenador pedagógico, Jonathan Moraes, que foi motivo de inspiração para continuação do meu trabalho como educadora. E aos meus queridos alunos, que todos os dias me ensinam a ser uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a realização desta monografia, primeiramente, a minha orientadora Prof.^a Dr^a. Marília Josefina Marino pelo acolhimento, respeito e carinho, que foram essenciais para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Aos meus pais, Edson Oliveira e Ligia Negreiros, pelo amor e cuidado incondicionais nesta trajetória. E ao meu melhor amigo e namorado, Igor Foganholi, pelo suporte emocional e encorajamento constante para que continue realizando meus sonhos.

A cada um dos meus colegas de trabalho, que ao compartilharem suas experiências, fizeram parte do meu processo de formação como docente. E que atualmente, participam dele no meu amadurecimento como coordenadora pedagógica educacional.

Ao meu eterno amigo e coordenador pedagógico, Jonathan Moraes, que foi o meu alicerce durante todo ano de 2020, sendo a pessoa à qual recorria, quando necessitava de conforto, conselhos e auxílio para entrega de um bom trabalho.

Às minhas melhores amigas, Débora Lima, Daniella Amanda e Riquelli Mansano, pedagogas exemplares que inspiram minhas práticas e alegram todos os meus dias.

Aos meus colegas da turma de Gestão Educacional e Escolar 2020-2021 pela troca de vivências e a parceria em produções conjuntas, e que durante os momentos de dificuldade, perante o cenário pandêmico, pudemos nos fortalecer como pessoas e profissionais.

Por fim, agradeço a todos os docentes que passaram e que passarão pela minha vida e que me deixarão como legado grandes ensinamentos sobre educação.

A educação necessita tanto de formação técnica, científica e profissional quanto de sonhos e utopia.

Paulo Freire, 1997

OLIVEIRA, Larissa Negreiros. DESAFIOS ENFRENTADOS PELO PROFESSOR INICIANTE E O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão Educacional e Escolar. PUC-SP, 2021 (54 p.)

RESUMO

O professor recém-formado em um curso de licenciatura, adentra no mercado de trabalho com o desejo de se desenvolver profissionalmente e de receber orientações claras sobre seu papel dentro de uma instituição de ensino, entretanto o início de carreira revela ser um momento desafiador no qual o professor deve aprender a lidar com suas próprias inseguranças em sala de aula até que consolide sua identidade e estabeleça seu próprio repertório pedagógico. Frente a esse cenário de incertezas, o coordenador pedagógico-educacional teria o papel de acolher o professor iniciante e orientá-lo a respeito de suas funções. O presente trabalho teve como objetivo investigar propostas de formação continuada desenvolvidas pela coordenação pedagógica que possam auxiliar o professor iniciante a desenvolver um bom trabalho na instituição de ensino. A metodologia adotada baseou-se em referências documentais e bibliográficas e possui caráter qualitativo. A partir do estudo de obras de autores como Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, António Nóvoa e Francisco Imbernón, foi possível observar a relação entre o acompanhamento realizado pela coordenação pedagógica-educacional na superação dos desafios enfrentados pelo professor iniciante e a influência que uma formação continuada em serviço, baseada na colaboração de todos seus participantes, pode contribuir na transformação de práticas dentro da escola, e configurar um meio enriquecedor de troca entre professores experientes com aqueles que estão em início de carreira, construindo uma rede de apoio, um grupo de reflexão. Por fim, o estudo realizado revelou que o professor iniciante será capaz de se desenvolver pessoalmente e profissionalmente, ao se apropriar de suas responsabilidades no cotidiano escolar, refletindo sobre sua prática ao lado do coordenador pedagógico-educacional e sua equipe de trabalho, participando ativamente das formações em serviço, sendo comprometido com a sua própria formação, e trilhando seu caminho em direção ao autoconhecimento.

Palavras-chave: Professor iniciante. Coordenação pedagógica-educacional. Carreira docente. Formação continuada.

OLIVEIRA, Larissa Negreiros. CHALLENGES FACED BY THE BEGINNING TEACHER AND THE ROLE OF PEDAGOGICAL-EDUCATIONAL COORDINATION. Monograph of the Specialization Course in Educational and School Management. PUC-SP, 2021 (54 p.)

ABSTRACT

The newly graduated teacher in a degree course enters the job market with the desire to develop professionally and to receive clear guidelines about his role within an educational institution; however, the beginning of the career reveals to be a challenging moment in which the teacher must learn to deal with his own insecurities in the classroom until he consolidates his identity and establishes his own pedagogical repertoire. Facing this scenario of uncertainties, the pedagogical-educational coordinator would have the role of welcoming the beginning teacher and guiding him. The present paper aims to investigate proposals for continued education developed by the pedagogical coordinator that may help the beginning teacher to develop a good job in the educational institution. The methodology adopted is based on documental and bibliographic references and is qualitative in nature. Based on the study of works by authors such as Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, António Nóvoa and Francisco Imbernón; it was possible to observe the relationship between the follow-up carried out by the pedagogical-educational coordination in overcoming the challenges faced by the beginning teacher and the influence that a continuous in-service training based on the collaboration of all its participants can contribute to the transformation of practices within the school, and configure an enriching means of exchange between experienced teachers and those who are beginning their careers. Finally, the study revealed that the beginning teacher will be able to develop personally and professionally by taking ownership of his or her responsibilities in the school daily life, reflecting on his practice with the pedagogical - educational coordinator and with the teaching staff, participating actively in in-service training, being committed to his own studies, and walking the path toward self-knowledge.

Key words: The beginning teacher. Pedagogical-educational coordinator. Teaching career. Continued education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de carreira tradicional e contemporânea.....	23
Quadro 2 - Anos de carreira e fases da carreira.....	28

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
• Da minha trajetória pessoal e profissional ao tema desta monografia...10	
• Pontos de partida.....16	
• Passos da investigação.....18	
1. O PROFESSOR INICIANTE E SEUS DESAFIOS.....	22
1.1. Ciclos da carreira.....22	
1.2. Levantamento das dificuldades no início da carreira docente.....28	
2. A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL E O PROFESSOR INICIANTE.....	32
2.1 Coordenação pedagógica-educacional: atribuições, possibilidades e limites da sua atuação diante do professor iniciante.....32	
2.2. Acolhimento, acompanhamento, orientação e avaliação.....35	
3. A TAREFA PRIORITÁRIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE.....	37
3.1. Formação em serviço 37	
3.2. O professor iniciante como protagonista de sua formação continuada.....41	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	50
ANEXO.....	53
ANEXO A - Elementos para reflexão pessoal.....53	

INTRODUÇÃO

- **Da minha trajetória pessoal e profissional ao tema desta monografia**

“Para chegar ao topo é preciso ter base”

A frase citada acima é o slogan do colégio no qual estudei durante o Ensino Médio, uma escola tradicional que funciona há 35 anos e que tem como proposta base uma formação focada no preparo dos alunos para os vestibulares.

Apesar de também oferecer o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Curso Pré-Vestibular são a grande fonte da popularidade da escola na comunidade, utilizando a metodologia, o material didático apostilado e contendo um corpo docente competente e estável. Atualmente, a escola ocupa o primeiro lugar da região em aprovações no ENEM e nas melhores Universidades Públicas do país.

A preparação de banners e revistas com listas e fotos dos alunos que são aprovados nos exames configuram as principais propagandas da escola como “forte” e de qualidade.

Porém, apesar de tantos pontos positivos, sabemos que não importa somente o quanto a escola se demonstra promissora, e os pais acreditem que essa formação será “o melhor caminho”, para que o aluno se mantenha motivado e ativo, ele também deve se identificar com as propostas e valores da instituição.

Configurando-se como um ambiente extremamente monitorado, com salas de aulas tradicionais, a equipe gestora da unidade acredita em punições e advertências para controlar todos os problemas disciplinares e acadêmicos relacionados aos alunos.

O aluno é visto como um ser passivo, que recebe o conhecimento e tem como dever “absorver” o conteúdo se esforçar para realizar as provas e os simulados ao longo do ano letivo, cultivando uma cultura que premia o desenvolvimento dos melhores alunos e condena aqueles que não acompanham o processo.

Entre todos os questionamentos e conflitos pessoais e acadêmicos que permeiam a fase da adolescência, sabe-se que esse é um momento crucial na formação da identidade do indivíduo. O jovem se encontra em uma fase onde

“tudo é possível” e são inúmeros os caminhos para encontrar o seu lugar no mundo.

Inserido no ambiente escolar em questão, o aluno pode compreender que apesar de ser um espaço competitivo e rígido, o contexto previsível e controlado da escola vai ser aplicado também ao longo da sua vida.

Ao fim de seu ciclo básico de Educação, o aluno termina sabendo muito sobre conteúdos, que muitas vezes não farão parte de seu cotidiano, e pouco sobre como investigar e agir com autonomia, não sabendo lidar com imprevistos sem apoios externos.

Ao resgatar minha trajetória pessoal anterior ao meu ingresso no curso de Pedagogia em 2016, pude refletir sobre as altas expectativas que são depositadas na escolha do primeiro curso de graduação. Por mais que as circunstâncias tenham mudado, os alunos ainda parecem acreditar que isso definirá toda sua trajetória de vida, e que um engano ou escolha mal pensada irá resultar em uma decepção pessoal e familiar.

Cursos como Medicina, Engenharia e Direito estão sempre entre os mais disputados e que carregam consigo o maior reconhecimento social. Porém, quando se trata de cursos de licenciatura e, em especial, o curso de Pedagogia, nunca são vistos como uma “boa escolha”. Presume-se que por incapacidade de almejar outros caminhos, o indivíduo se conforma em realizar um curso “fácil e tranquilo” para dar aulas “somente”.

Além disso, a profissão docente também carrega uma má reputação, quando se pensa no quesito de construção de carreira na área, fatores como a má remuneração, o excesso de exigências a serem atendidas, condições de trabalho que geram estresse e instabilidade constante e baixo reconhecimento profissional e social, são motivos pelos quais se tornar professor pode ser desafiador e sacrificante.

No meu primeiro dia dentro da universidade, pude perceber que além de ser uma turma majoritariamente composta por mulheres de classe média baixa, de faixa etária entre os 25-35 anos, durante a nossa primeira roda de apresentações, a maioria do grupo compartilhava uma visão romantizada do que

seria trabalhar com educação. Limitada a fato de amar crianças, ser cuidadosa e gostar de ensinar.

Lembro-me do sentimento de destoar completamente do perfil que era citado por todas. O questionamento de se aquela havia sido a escolha “certa” me perseguia, pois até então, enquanto uma adolescente de 17 anos recém-formada, me sentia frustrada por estar ali, uma universidade que era classificada com “Uniesquina” pelos meus antigos professores, me capacitando para ser alguém que nunca sonhei, sem ser motivo de orgulho ou prestígio dentro do contexto que estava anteriormente inserida.

Ao longo da minha formação inicial, diversas questões relacionadas à futura prática como profissional permeavam minha mente: Bastaria apenas amor e vocação para se tornar um bom educador? Serei confiante e segura na minha prática desde o início? O que será necessário para obter sucesso na minha carreira profissional? Será que eu vou dar conta de ser a profissional ideal definida pelos textos e teorias? Será que os alunos vão gostar de mim? Como será minha rotina dentro de um ambiente escolar?

Ainda não possuía respostas, porém tinha certeza que almejava estar em evidência, liderar, e conversar sobre o mundo que estava ao meu redor, orientar jovens que assim como eu, se sentiram desamparados na transição da vida escolar para a universitária.

Para realizar uma boa prática pedagógica sabe-se que é necessário dominar o conteúdo a ser ensinado, elaborar um planejamento adequado ao estágio de desenvolvimento dos alunos, utilizar uma metodologia que possibilite a construção de conhecimento de forma significativa, manter a “ordem” da sala de aula, respeitando combinados, garantir o acompanhamento dos alunos, preparar avaliações, relatórios e ser capaz de se comunicar com os responsáveis sobre o aproveitamento do ano letivo.

Além disso, o professor deve ser um membro ativo da comunidade escolar, participando de reuniões e formações continuadas dentro da escola. E fora da instituição, manter-se atualizado investindo em leituras, palestras e em cursos de capacitação, sendo eles livres ou de especialização.

Porém, mesmo sabendo de todas essas contribuições, na realidade a prática demonstrou ser completamente diferente.

Ao estabelecer o meu primeiro contato como estagiária em uma escola municipal de Ensino Fundamental em 2017, na sala do terceiro ano do Ensino Fundamental no período da tarde, observei a prática de uma professora experiente, que já lecionava há mais de 30 anos, ministrando aulas para uma turma de 35 alunos. Nesta sala, 7 alunos tinham dificuldade com a leitura e com a matemática, e um aluno apresentava paralisia cerebral e autismo, além de constantemente convulsionar em sala de aula.

Mesmo com todas essas condições, a professora não tinha assistentes para lhe auxiliar a dar conta do conteúdo, do bem-estar e da compreensão da turma. Das 13 horas até as 18 horas, a professora acompanhava a turma, e apenas se separava deles, nas aulas de inglês, de educação física, de informática e de leitura.

Como seria possível dar atenção às necessidades de cada um, dentro de um contexto que colabora para que tudo “falhe”? A utilização de chantagens, de xingamentos e punições era recorrente dentro da sala de aula. Caso contrário, tudo viraria “zona” de acordo com a professora. Aquele era um espaço doente e que segundo ela nunca mudaria, independente de boa vontade ou de um bom trabalho, não haveria qualquer motivo para que eu quisesse me tornar professora no futuro.

E foi assim com esse “banho de água fria” que durante duas semanas na EMEF, a minha função como estagiária era basicamente cuidar dos alunos “problema” e que não conseguiam acompanhar os conteúdos passados pela professora, pois ainda não eram alfabetizados.

Já no período de estágio na CEI, a trajetória foi um pouco mais calma e prazerosa, a alegria das crianças e a riqueza do trabalho transdisciplinar realizado pelas professoras com as turmas de crianças de 3 anos, me encorajaram a acreditar na profissão novamente. Elas me davam funções, me motivavam a pesquisar e a trazer atividades para as crianças, não tinham medo de compartilhar seus conhecimentos e falar sobre seus anos de carreira.

Apesar de afirmarem que o trabalho era intenso e por muitas vezes ingrato, elas se sentiam felizes por estarem atuando há mais de 30 anos na Educação, e que o maior presente que a docência trazia, era a possibilidade de trazer esperança e boas experiências para crianças que vivem em situação de vulnerabilidade, que são carentes de um espaço seguro para brincar, que seja cercado de carinho, atenção e cuidados diários.

E por fim, na mesma CEI, acabei realizando o estágio de Coordenação e Direção. Esse espaço me deixou perplexa, pela ausência de organização e preocupação com áreas, que não seriam apenas relacionadas à burocracia. A Coordenadora Pedagógica, em grande parte do turno, demonstrava estar insatisfeita e desmotivada, e passava o dia todo analisando e assinando relatórios e cuidando do atendimento aos pais.

Durante os momentos de formação em serviço, que ocorriam uma vez por semana após o período de aulas, a coordenadora distribuía um texto para todos e iniciava a leitura em voz alta, e por vezes, interrompia a leitura para indagar aos docentes sobre a mesma; entretanto, os professores aparentavam não estar envolvidos com os temas que eram trazidos e frequentemente se distraíam conversando e usando o celular.

Na secretaria, os assistentes atendiam os pais com grosseria e desdém, passavam grande parte do dia reclamando dos professores e do próprio trabalho, passeavam pela escola, entravam nas salas de aula e se ocupavam de funções que não lhe competiam, como, por exemplo, alimentar e brincar com as crianças.

Minha entrada no mercado de trabalho foi como professora do Kindergarden 2 em uma escola bilíngue em 2019, na Zona Leste de São Paulo, que atendia a Educação Infantil e o primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Dentro dessa instituição, a diretora exercia o papel centralizador de todas as decisões que eram tomadas dentro da escola. Desde a organização da secretaria, a alimentação das crianças até o trabalho pedagógico. Ela costumava entrar em todas as salas para garantir que tudo estivesse sendo feito da forma que ela acreditava ser certo.

A partir desse comportamento, frequentemente ocorriam chamadas de atenção e humilhação dos professores na frente dos alunos, privação de alimentação e descanso, regulação de materiais, exigências que não eram compatíveis com a realidade da escola, e isso somado ao fato de estar iniciando na profissão me causava um medo extremo de não conseguir “dar conta” de tudo que era exigido e de desapontar a todos que haviam confiado em mim.

A princípio, a imprevisibilidade das crianças me apavorava, ainda mais durante o período de adaptação, no qual as crianças sentem muita saudade dos familiares e estão mais sensíveis e resistentes às propostas, a ideia de planejar algo baseado em um currículo e diretrizes pré-determinadas e ser avaliada por pais, alunos e gestores, me despertava muita insegurança.

A Coordenadora Pedagógica Educacional que se tinha dentro da escola atuava majoritariamente como vendedora dos cursos e apaziguadora quando ocorria alguma questão grave que envolvesse pais e alunos. Entretanto, quando se tratava dos professores, ela não se posicionava ou instruía, simplesmente orientava o educador a se tranquilizar e acreditar que o outro dia poderia ser melhor.

Os sentimentos de desamparo e abandono passaram a fazer parte da minha rotina, mesmo quando fui contratada por outra escola que adota uma postura e cultura interna completamente diferente. Sabia que teria que tomar decisões sozinha, que dessa vez seria ouvida e acolhida, mas que ninguém resolveria problemas de sala de aula por mim.

Não me sentia confiante o suficiente para me enxergar como professora, uma autoridade, um exemplo a ser seguido. Mesmo depois de formada, ainda carregava sentimentos negativos em relação à minha escolha, pois permanecia inconformada com as condições que me eram apresentadas no ambiente de trabalho, insegura por ainda não dominar certos aspectos que permeiam a prática docente, como didática, planejamento e manejo de sala de aula, por ter dificuldade de me comunicar com pais e alunos e lutando internamente para não me tornar só mais uma “tia” dentro da escola.

O amadurecer profissional e pessoal deveria acontecer em conjunto para que eu prosperasse, enfrentando medos, admitindo erros, entendendo que eu não seria como professor “x” mas teria minha forma de ensinar, sendo decidida em minhas decisões e encarando os alunos não como “juízes” ou “aqueles que testam a minha capacidade e paciência”, mas como seres que anseiam pela troca de vivências, independentemente da idade.

Atualmente, mesmo sabendo que sou reconhecida e valorizada por todos dentro da escola na qual trabalho, sinto o desejo de ser desafiada e colocada em prova, afim de explorar novos horizontes. E por conta disso escolhi ingressar no curso de Gestão Educacional e Escolar, pois seria capaz de compreender o que os gestores podem fazer pelos professores em início de carreira e almejar futuramente orientar docentes que como eu, se sentiram perdidos em algum momento. Assim, *a temática dessa investigação é a relação entre o professor iniciante e a acolhida da coordenação pedagógico-educacional, propondo uma educação continuada significativa.*

Pontos de Partida

Para alcançar os seus objetivos, enquanto educador, é necessário valorizar o processo de construção, respeitando limites físicos e emocionais, reconhecendo-se como um sujeito capaz de avançar diariamente. É essencialmente, compreender que em nossa rotina nos relacionamos diretamente com pessoas, inseridas em múltiplas realidades, e que seria injusto submetê-las a viverem reféns de números ou ideais, muitas vezes inatingíveis.

Faz-se necessário trabalhar pensando no tempo presente e no ambiente real, assim como ele se apresenta, procurando extrair o melhor do que se encontra frente aos alunos e demais segmentos da Escola. Para que isso ocorra, é essencial que o Coordenador Pedagógico Educacional, esteja sempre acompanhando e estimulando a pesquisa e a criatividade do professor.

Acreditar no educador que foi escolhido para trabalhar em sua instituição é primordial para o estabelecimento de confiança e de acolhimento de ambas as partes. O professor se sentirá confortável para expor as suas opiniões e ser

ouvido, ao mesmo tempo que dará atenção às pontuações e às orientações do Coordenador Pedagógico-Educacional.

É esse profissional que, por vezes, é encarregado de “cuidar” desse professor iniciante e o ajuda a entender qual a sua função dentro do contexto escolar. Considerando que o profissional recém-formado ainda está confrontando a diferença entre a realidade e o ideal descrito em teorias, aprendendo a ensinar, a planejar atividades, a ter controle emocional, a administrar os seus afazeres durante a jornada de trabalho e a socializar com a equipe da qual passa a fazer parte.

Na maioria dos casos, a necessidade do autoconhecimento se dá a partir do “incômodo” ou do “acidente “. Aquilo que mostra a necessidade de se pôr em estado de reflexão e desautomatização. Para lidar com os desafios que a carreira docente apresenta, Perrenoud (2002) cita como uma das competências para ensinar, a necessidade de enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Um educador quando entra na sala de aula confronta todo seu mundo de angústia, desejo, medo, vontade e insegurança. Todos esses sentimentos seguem unidos em prol do compartilhamento de conhecimentos e na busca da atenção e da participação da turma. Expor-se é realmente desafiador, ainda mais, sabendo das expectativas que o processo de ensino aprendizagem gera em todos os participantes da comunidade escolar

Toda mudança implica em momentos de frustração, reflexão, superação, adaptação e acomodação. A necessidade de uma formação docente bem consolidada em serviço, faz que com todo esse percurso seja mais agradável de se percorrer. Uma reunião da equipe escolar, por mais singela que pareça, já possibilita o encontro e a integração dos envolvidos nesse processo de melhoria constante, em prol do desenvolvimento de boas práticas de pesquisa e de conexão com os alunos.

Vale a pena afirmar que cada educador é único, e carrega consigo seu modo de ensinar e as reuniões pedagógicas e as formações docentes não se destinam à tentativa de “mudar um profissional” de forma verticalizada e sim, de valorizar os pontos positivos que essa pessoa apresenta e de aprimorar os que devem

ser melhorados, possibilitando aprendizagem significativa – a que aciona a mudança assumida por si próprio.

Embora a literatura refira-se comumente ao “coordenador pedagógico”, assume-se aqui a denominação coordenador pedagógico-educacional. Marca-se uma posição em que o profissional articula as dimensões de ensinante e aprendente do professor e a perspectiva da orientação educacional, como um olhar voltado para as relações dos diferentes segmentos do contexto escolar.

Neste cenário, cabe ao coordenador pedagógico-educacional: identificar quais são os temas que causam mais impacto na realidade docente, filtrar e selecionar o que se revela como essencial para a reflexão e transformação das práticas dentro daquele contexto que se apresenta, pesquisar e se atentar a referenciais teóricos, buscar conhecer especialistas das áreas das quais busca-se aprofundar e permanecer em constante contato com o conhecimento em todas as suas formas, para que então possa se planejar para preparar uma formação significativa para sua equipe, alinhada com a proposta pedagógica da instituição.

Ao fim deste texto de autodescoberta da minha jornada até então, concluo que a educação do docente se dá a partir de compromisso e confiança, entre professor e aluno, professor e equipe gestora e professor e família. Cultivando uma relação honesta e acolhedora para escutar o que vem do outro, e de união de forças para trabalhar com o que se tem no momento, e não apenas com cobranças e culpabilização de um ou de outro.

A partir dessas reflexões sobre educar, iniciar e acolher, acredito que a ideia força que ilustra minha crença sobre a prática e a formação docente é:

Para ensinar é preciso ter compreensão de si e do outro.

- **Passos da investigação**

O início da carreira docente é um período permeado de descobertas e desafios, entre as constantes quebras de expectativas e atribuições de novas responsabilidades. O professor iniciante costuma sentir-se perdido e carente de referências práticas, de como realizar seu trabalho, da melhor forma.

Diante dessa realidade, o papel do coordenador pedagógico é visto como essencial para favorecer o desenvolvimento de novas habilidades desse

professor, promovendo um espaço de acolhimento que possibilite a integração do profissional na equipe e na comunidade escolar.

Endosso as palavras dos autores:

O Coordenador Pedagógico é um dos profissionais da escola que tem em si a função de proporcionar a mediação dialética com seus docentes criando condições para uma práxis reflexiva. A sua cotidianidade complexa e dinâmica, o faz ficar atento ao que se passa à sua volta, ser sensível às dificuldades e necessidades do corpo docente, subsidiando, estimulando, orientando, formando e permitindo que todos possam emitir suas opiniões. A sua prática, portanto, é multidimensional, sendo além de técnica, política, afetiva, ética e estética. O mesmo jamais pode se esquecer que o sucesso de sua missão passa pela relação dialética e respeitosa que se estabelece com a sua equipe de professores, que o levará a construir essa práxis reflexiva. (SANTOS, SATIRO E DURAES (2020, p.3):

Através da minha experiência pessoal e profissional coloco a seguinte indagação, a qual se constitui no problema da minha pesquisa: *Como uma proposta de formação continuada oferecida pela coordenação pedagógica-educacional pode dar suporte ao professor iniciante na instituição de ensino?*

O *objetivo geral do trabalho* é investigar propostas de educação continuada que possam dar suporte ao professor iniciante na instituição de ensino pela coordenação pedagógica-educacional.

Em seguida atribuo significativa relevância aos *objetivos específicos* que são:

- Pesquisar os ciclos de carreira docente e levantar as dificuldades da prática pedagógica cotidiana do professor iniciante;
- Explorar as atribuições da coordenação pedagógica-educacional, suas possibilidades e limitações em sua atuação;
- Propor ações da coordenação pedagógica-educacional direcionada a educação continuada em serviço que considere o acolhimento do professor iniciante na instituição de ensino.

A *metodologia* utilizada busca através de referências documentais e bibliográficas, informações para compor a pesquisa, considerando também a experiência da autora como coordenadora pedagógica-educacional iniciante. Dessa forma, a investigação se caracteriza como pesquisa qualitativa.

De acordo com o Gil (2019) a pesquisa realizada a partir de dados qualitativos coletam informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista.

As fontes de dados foram buscadas em plataformas acadêmicas reconhecidas, obras de autores relevantes e fragmentos descritivos da realidade encontrada.

A *fundamentação teórica* traz como referência obras de autores como: Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, António Nóvoa, Francisco Imbernón, que enfatizam em seus estudos, o papel do coordenador pedagógico-educacional e sua importância no processo de formação do professor, inclusive do professor iniciante.

A *estrutura do trabalho* está constituída da seguinte forma:

Na Introdução já apresentada, constam a minha caminhada para chegar ao tema desta pesquisa e os passos sistemáticos da investigação.

O primeiro capítulo – “O professor iniciante e seus desafios” aborda questões relacionadas ao início da carreira docente e os ciclos da mesma, uma vez que lida com inúmeros sentimentos, como medo e angústia para atingir o esperado pela instituição, pais e alunos, levantando questões relacionadas às dificuldades do início de sua trajetória.

O segundo capítulo - “A construção da relação entre a coordenação pedagógica-educacional e o professor iniciante” explora questões relacionadas ao coordenador pedagógico-educacional, ressaltando suas principais atribuições dentro do contexto pedagógico, descrevendo suas possibilidades e limitações em sua relação com o professor iniciante, evidenciando a importância do mesmo saber escutar, orientar, acolher e dar *feedbacks* de maneira construtiva para que esse professor possa se sentir acolhido e parte da instituição, mostrando a importância do coordenador pedagógico estar alinhado com o prática do professor e vice e versa.

O terceiro capítulo – “A tarefa prioritária da educação continuada e a participação do professor iniciante ” descreve e analisa a necessidade da educação continuada do professor, sendo essa a ação prioritária da coordenação pedagógica-educacional. Somos seres em construção e estamos aprendendo e ensinando a todo momento. Explicitamos que essa formação continuada em serviço deve primeiramente partir das necessidades identificadas

e investigadas pelo coordenador pedagógico-educacional, contando com o protagonismo do professor iniciante, para que essa formação seja significativa e relevante e não apenas para “cumprir calendário”.

As Considerações Finais resgatam o percurso realizado face aos objetivos e aos resultados esperados.

As Referências envolvem as obras citadas e os sites acessados.

Observação: Embora no texto predomine uma referência masculina para as palavras “professor” e “coordenador pedagógico-educacional”, considera-se a possibilidade de diferentes orientações de gênero em uma sociedade em mudança.

1 O PROFESSOR INICIANTE E SEUS DESAFIOS

Neste capítulo serão analisados aspectos que conectam os ciclos de desenvolvimento da carreira, com o estágio de insegurança do professor iniciante, ao assumir suas responsabilidades profissionais dentro e fora sala de aula.

1.1 Ciclos de carreira

A vida, volátil e imprevisível como se apresenta a todos nós, pode por ora nos proporcionar grandes aventuras que nos levam a caminhos inimagináveis, que nos preenchem tanto de energia e motivação quanto de instabilidade e medo.

Ao alimentar-se da narrativa de uma vida linear, previsível e bem-sucedida, cria-se uma ilusão de que o plano A em direção à autorrealização sempre funcionará. Atualmente, não é raro encontrar jovens recém-formados no Ensino Médio estabelecendo as seguintes expectativas sobre seu futuro: “Vou passar no vestibular da universidade dos meus sonhos de primeira, vou me graduar com as melhores notas, farei estágios numa instituição acolhedora, adentrarei no mercado de trabalho sem grandes dificuldades e conquistarei minha independência financeira antes dos 25 anos”.

No entanto, sabemos que imprevistos e grandes questionamentos surgem no meio do caminho, e o plano B, seja ele uma forma de se recolocar no mercado de trabalho ou uma maneira de sobreviver, também faz parte dessa trajetória de construção do profissional e precisa ser levado em consideração.

Em uma investigação sobre a origem da palavra *carreira*, MARTINS (2001, p.21), menciona que etimologicamente, a expressão veio do latim *carraria*, que significa estrada rústica, e que somente no século XIX, associada às revoluções industriais, esta palavra começou a ser relacionada com trajetória profissional.

Hall (1996 *apud* MARTINS, 2001, p.22) aponta que no passado, os estudos relacionados à carreira eram frequentemente focados nos cargos e ocupações do indivíduo em determinada empresa, enquanto na atualidade as pesquisas se dirigem às suas “percepções e autoconstruções dos fenômenos de carreira”. De forma que, o processo de progressão deixe de ser gerenciado pela organização, e sim pelo próprio indivíduo acompanhado de seus objetivos pessoais.

Como forma de sintetizar as formas de pensar que separam os conceitos tradicionais e contemporâneos sobre carreira, o quadro de Matta (2012) demonstra as nuances do que seria visto como satisfatório em cada uma das situações.

Quadro 1: Conceitos de carreira tradicional e contemporânea

<i>Conceito tradicional de carreira</i>	<i>Conceito contemporâneo de carreira</i>
Estabilidade (ou relativa estabilidade) no emprego.	Instabilidade e alta competitividade.
O principal projeto de vida profissional do indivíduo era aposentar-se na mesma empresa na qual ele iniciou a carreira.	Pessoas tendem a ser motivadas pela busca de desafios e de realizações e podem passar por várias empresas ao longo e suas vidas profissionais.
Progressão linear vertical.	A progressão pode ser descontínua e horizontal (as funções são delimitadas de cada cargo tornaram-se imprecisas para que menos pessoas pudessem desempenhar vários papéis).
Benefícios são direito assegurados.	Muitos benefícios devem ser negociados e podem estar vinculados a metas de performance e de produtividade.
Qualidade mais apreciadas pelos empregadores: lealdade, empenho e eficiência.	Valoriza-se também qualidades como eficácia, competência, criatividade, capacidade de adaptação e de atuação em equipe, pró-atividade, resiliência, espírito de liderança, habilidades para relacionamentos – entre outras.
Pessoas que “faziam carreira” eram geralmente do sexo masculino, brancas, e de determinado nível sociocultural (os que conseguiam ter uma carreira bem-sucedida sem se encaixar nessas categorias eram exceção à regra).	Não importa o sexo, a raça ou origem social do indivíduo, todos podem “fazer carreira”.
A carreira era da empresa, pois era ela que permitia o acesso ao trabalho e gerenciava o desenvolvimento do funcionário.	A carreira é do profissional, que deve assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento e evolução em parceria com a empresa.
O sucesso na carreira era medido pelo nível que o funcionário avançava na hierarquia da organização.	O sucesso na carreira é medido por vários outros indicadores estabelecidos pelo próprio indivíduo. Esses indicadores podem incluir, por exemplo, a satisfação e a realização.

Fonte: Matta (2012, p. 66)

Após uma análise das mudanças ocorridas de uma época para outra, é possível observar que uma das maiores transformações no cenário atual, seria a busca por profissionais que além de executarem suas funções com eficiência, também investem no desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, a fim de trabalhar com uma equipe plural e diversa, onde se encontram pessoas de todos os tipos.

O mesmo evento se manifesta no ambiente escolar, no qual gestores escolares almejam por professores que dominem as técnicas e as especificidades de sua disciplina de atuação, mas que também sejam comunicativos, flexíveis e receptivos às diferenças.

A carreira significaria *“uma série de experiências relacionadas ao trabalho e de aprendizados pessoais ao longo da vida”*. Tal percepção dialoga com o olhar de HUBERMAN (2000, p.38) sobre a não linearidade dos acontecimentos no decorrer da carreira do indivíduo:

O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências – tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). Hall (1996, p.1 *apud* MARTINS, 2001, p.22)

Como reflexo desse pensamento, a inconstância da vida seria a nossa única certeza definitiva, isto posto, não existiria um momento no qual não fosse possível recomeçar e aprender à luz de uma nova perspectiva. Logo, compreende-se que a relação entre “idade cronológica” e “fase inicial da carreira” é uma possibilidade, porém ela não se limita apenas a essa circunstância, sendo frequente encontrar pessoas que ao longo de sua vida dedicaram-se a um ofício distante das salas de aula, mas que por acaso, necessidade ou oportunidade acabaram se encontrando no papel de professor.

A partir de tal fenômeno, é possível visualizar um cenário cercado de professores iniciantes de diferentes idades e contextos sociais que compartilham entre si um sentimento em comum: o *da descoberta*, que por vezes é acompanhado pelo entusiasmo de vivenciar novas experiências e pela preocupação excessiva com problemas que os cercam, assim como observado por HUBERMAN, ao apresentar aspectos relacionados ao início da carreira:

A entrada na carreira traz sensações diferentes e até opostas às vezes. Há o que se chama de “estádio de descoberta”, traduzidos por demonstração de entusiasmo, sentimento de pertença, de responsabilidade por estar assumindo uma carreira, há também o “estádio de sobrevivência” que é traduzido pelo “choque de realidade”, preocupação consigo, se vai dar conta ou não, acrescentada à dificuldade em lidar e equilibrar as relações com os alunos e com a classe. (HUBERMAN, 2000, p.38).

Kepler (1999 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.109) aborda a questão dos dilemas do professor iniciante, apresentando os diversos fatores a serem equilibrados pelo mesmo, tais como o fracasso escolar, o trabalho com toda a classe, com grupos pequenos, a atenção individual, o tempo dedicado aos objetivos das diferentes disciplinas, as questões cognitivas e afetivas, a extensão e profundidade dos conteúdos, as decisões dos professores, as decisões conjuntas, as decisões dos alunos, a atenção absoluta e a falta de atenção, os critérios oficiais de avaliação e seus próprios critérios, as necessidades dos indivíduos e do grupo.

Uma vez que avaliado o peso da responsabilidade de todas essas atribuições, a ideia de planejar algo baseado em um currículo e diretrizes pré-determinadas e ser avaliado por pais, alunos e gestores geram insegurança no professor que está em início de carreira, uma vez que a formação inicial e a carga de estágio atribuída durante a graduação, não contempla todas as peculiaridades que a atuação docente implica.

Como parte de seu processo de amadurecimento, o professor que se adapta a essa rotina passa a gerenciar melhor seus sentimentos e se prepara para

construir o seu próprio modo de ensinar, abandonando o estágio de *Exploração* para dar lugar a fase de *Estabilização*.

Conforme citado por HUBERMAN (2000, p.41) no que se refere a registros feitos por Watts (1980) e Field (1980) a respeito desse estágio, pode-se conferir a confiança crescente do educador, o sentimento confortável de ter encontrado um estilo próprio de ensino, a realização de apostas a médio prazo, uma maior flexibilidade na gestão da turma, e a relativização dos insucessos (“já não me sinto responsável por tudo o que não é perfeito na minha turma”).

Sobre esse momento de transição, HUBERMAN (2000, p.37-38) sugere que a escolha de uma identidade profissional não seja adiada, para que ao final desse processo inicial o *eu* ganhe o protagonismo e metas realistas passem a ser estabelecidas.

Posterior à emancipação desse professor na fase de *Estabilização*, e passados 15-25 anos de ensino, o mesmo começa a se questionar sobre qual seria o próximo passo para alavancar sua carreira, e deixar de lado a sensação de rotina que provém da sala de aula. Caracterizada como fase da *Diversificação* por HUBERMAN (2000, p.42), esse profissional busca por reconhecimento ao tentar acessar áreas relacionadas à gestão.

Para Cooper (1982, p.81) esse estágio pode ser definido como uma “busca por novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. O professor sente a necessidade de se comprometer com projetos de algum significado; procura mobilizar esse sentimento, acabado de adquirir, de eficácia e competência”. (*apud* HUBERMAN, 2000, p.42).

Aproximando-se do fim da carreira, na fase da *Serenidade e do Distanciamento Afetivo*, para HUBERMAN, o professor exerce pleno domínio técnico de sua função e prevê todos os seus movimentos dentro e fora de sala de aula. Esse profissional, já não se importa com a visão que os colegas de trabalho terão sobre ele, pois não sente a necessidade de provar suas competências uma vez que já concretizou grande parte de suas ambições.

A respeito dessa etapa, é reafirmado por Peterson (1964, p.273):

“Tenho muito menos preocupações. Antes, chegava em casa e passava a noite a remoer os acontecimentos do dia-a-dia. Uma coisa magnífica que se passou é que, agora, ao chegar em casa, esqueço o meu trabalho. Já não tenho o entusiasmo de outros tempos. Não tenho, igualmente, os problemas da disciplina nas aulas, como nesses tempos. Estou, agora, tão calmo quanto é possível estar.” (apud HUBERMAN, 2000, p.44)

Referente ao distanciamento afetivo entre professores mais velhos e alunos jovens, o mesmo pode ser originado a partir das diferenças entre gerações e comportamentos, que atualmente são altamente influenciados pelo desenvolvimento das tecnologias e das mídias sociais, tornando o diálogo cada vez mais complexo e conflituoso, uma vez que é necessário aprender uma nova linguagem para se conectar à realidade dos alunos.

Arelado a esse cenário, surge uma outra vertente desse estágio que é nomeada como *Conservantismo* que estaria dedicada às lamentações pelas condições do presente, sendo possível escutar queixas como: “ *No passado tudo era bem melhor...* “, “*Essas novas metodologias não estão com nada!*”, “*Essa juventude está perdida!*”. O que demonstraria uma postura de maior rigidez dos que escolheram continuar na docência, mas que apesar disso são resistentes a mudanças.

Por fim, ao alcançar a fase do *Desinvestimento*, o docente afasta o olhar de dentro da sala de aula e se dedica a questões reflexivas sobre si, dedicando-se ao treinamento de jovens professores que virão a ocupar seu espaço e optando pelo desligamento gradual, podendo realizar essa passagem de forma serena ou ressentida pelas escolhas tomadas.

Como meio de ilustrar todas as fases de carreira, HUBERMAN (2000) propõe um modelo esquemático e especulativo sobre o percurso do docente ao longo de sua vida, mas que foi adaptado pela autora a fim de facilitar a leitura e a compreensão dos temas levantados.

Quadro 2: Anos de carreira e fases da carreira

Anos de Carreira	Fases / Temas da Carreira
1-3	Entrada, Tateamento
4-6	Estabilização , Consolidação de um repertório pedagógico
7-25	Fase da Diversificação, “Ativismo” Questionamento
25-35	Serenidade, Distanciamento Afetivo Conservadorismo
35-40	Desinvestimento (sereno ou amargo)

Fonte: Adaptado de Huberman (2000, p. 47) pela autora.

Em síntese, é possível observar que para cada estágio de nosso desenvolvimento pessoal e profissional, teremos uma atitude característica para lidar com os ganhos e as perdas ao longo da caminhada, em direção à nossa própria percepção do que seria uma carreira de sucesso. Os Estágios não se constituem “como leis”, mas podem ser uma referência para nossas ações.

1.2. Levantamento das dificuldades no início da carreira docente

O início da carreira docente é acompanhado de um sentimento de mudança de perspectiva, uma vez que carrega consigo suas experiências anteriores como aluno e suas hipóteses de como se daria o conhecimento; o professor se vê cercado pelo deslumbramento frente à gama de possibilidades do que se pode ser, e ao tentar buscar o caminho “certo” para si, transparecem vulnerabilidades, quebram-se expectativas , rotas são reestabelecidas, cruza-se com pessoas que podem ser sabotadoras ou transformadoras da sua carreira, e reaprende-se a enxergar o processo de ensino aprendizagem, dessa vez, como algo complexo e que demanda tempo e dedicação.

De acordo com Toscano:

Para o professor que inicia a sua carreira, o primeiro impacto com a escola pode ser assustador e desgastante, se não for apoiado e preparado convenientemente.

Quando um docente inicia a carreira, fazendo a transição de aluno estagiário para professor principiante, o fato de estar sozinho na sua turma, implica tomar decisões, enfrentar alguma insegurança e desafios que obrigam a crescer enquanto pessoa e profissional. (TOSCANO, 2012, p.43)

São inúmeras as situações desafiadoras enfrentadas na fase de entrada de carreira: colegas de trabalho podem desmotivá-lo, famílias e alunos podem ser hostis a ponto de que o profissional se sinta sem controle da situação, a demora para ingressar no mercado de trabalho depois de formado, o desprestígio frente a outras profissões e a excessiva carga de horas dedicadas ao trabalho no início da prática.

Sobre a temática, Vieira endossa:

Do mesmo modo, nossa sociedade tende a estabelecer o status social de um indivíduo de acordo com o seu nível de renda salarial. Isso traz para baixo o status do professor, uma vez que, em média, o seu salário é baixo. Portanto, usando esse raciocínio, uma pessoa ter escolhido como profissão ser professor é porque não tinha competência para desempenhar outra atividade. Esse tipo de pensamento, de afirmativa, é frustrante para o professor, mas muitas vezes, a mensagem é codificada que recebe de pais, alunos e comunidade é justamente essa. (VIEIRA, 2020, p.38)

Ao deparar-se com essa realidade, o professor recém-formado se assusta, e muitas vezes sente que não dará conta de cuidar de tudo ao mesmo tempo sozinho. Aquele “fogo” motivador do início, trazido pelo desejo de transformação, tende a ser abafado a partir das primeiras experiências de dificuldade na profissão.

Gordon (*apud* SIMÕES, 2008) caracteriza em sua obra seis desafios enfrentados pelos professores principiantes, sendo eles:

1. Tarefas de execução difícil: são exigidas maiores responsabilidades aos professores em início de carreira do que aos mais experientes. Os principiantes ficam com tarefas menos gratificantes, mas mais trabalhosas (turmas maiores, alunos difíceis...)
2. Expectativas dúbias: existem expectativas formais sobre os professores principiantes que estes nunca sabem quais são, para além de rotinas e hábitos difíceis para quem está no início,

3. Fontes Inadequadas: por vezes as salas não dispõem de meios nem material adequado às aulas,

4. Isolamento: por vezes os professores em início de carreira sentem algum isolamento social e profissional, os mais experientes nem sempre oferecem auxílio;

5. Papel de conflito: o papel de professor e o de jovem adulto por vezes entram em conflito. O professor em início de carreira pode ser sujeito a grandes mudanças na sua vida pessoal e nem sempre essas mudanças são bem aceitas;

6. O choque com a realidade: acontece quando o professor principiante constata as diferenças entre a sua preparação pedagógica e o que se passa na realidade. (GORDON, 2000, p.6 *apud* SIMÕES, 2008)

Entre todos os desafios citados pelo autor é comum o ponto de ausência de suporte ao professor iniciante, o que revela ser um resultado de uma negligência das instituições de ensino que não priorizam os momentos de acolhimento e de orientação de seus profissionais.

ESTEVE (1995, p.113) relata dez reações deste profissional durante o enfrentamento das problemáticas emergentes no contexto escolar:

- Sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor;
- Pedidos de transferências, como forma de fugir de situações conflituosas;
- Desenvolvimento de esquemas de inibição como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza;
- Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não);
- Esgotamento com a consequência da tensão acumulada;
- Estresse;
- Ansiedade e Depressão;
- Depreciação do eu: autoculpabilização perante a incapacidade de sucesso no ensino;
- Reações neuróticas;
- Ansiedades como estado permanente associado em termos de causa e efeito a diagnóstico de doença mental

Sentindo-se pressionado a crescer a todo custo, este docente procurará culpar agentes externos para justificar esse sentimento de exaustão física e mental. A partir da manifestação desse fenômeno, Vieira complementa:

(...) o professor, tendo já toda sua carga de aulas cheia, sua própria família e, se possível, sua formação contínua em andamento, não tem condições de atender o aluno em todas as necessidades, o que, muitas vezes, ele mesmo enxerga. Nessa situação, o professor se cobra, cobra os pais, cobra o aluno, procura culpa no sistema...enfim frustra-se. (VIEIRA, 2020, p.37).

Como consequência dessa condição, este profissional se vê na necessidade de tomar uma decisão a respeito de seu futuro, podendo optar por desistir definitivamente da docência ou por estabelecer uma conexão entre o fazer docente com o seu propósito de vida, como um meio de ressignificar a trajetória turbulenta enfrentada durante o início da carreira, visando à superação dessas dificuldades por meio do aprofundamento nos estudos e na reflexão constante sobre a sua prática.

2 A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-EDUCACIONAL E O PROFESSOR INICIANTE

Este capítulo explora as atribuições do coordenador pedagógico-educacional na sua relação com o professor iniciante no contexto pedagógico, trazendo suas possibilidades e desafios, evidenciando o saber escutar, orientar, acolher e dar devolutivas de maneira construtiva.

Num primeiro momento apresentam-se as atribuições da coordenação pedagógica-educacional e posteriormente as ações que concretizam a inserção do professor iniciante na instituição escolar e no campo das relações coletivas organizacionais, grupais e interpessoais.

2.1 Coordenação Pedagógica- Educacional: Atribuições, possibilidades e limites da sua atuação diante do professor iniciante

Na instituição de ensino o coordenador pedagógico-educacional possui três principais funções: de mediador, de formador e transformador. Na primeira função, ele atua como um mediador entre currículo e professores; gestores e professores; professores e pais.

Sobre essa dimensão do trabalho do coordenador pedagógico-educacional, as autoras consideram:

Ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas, porque estas estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno – e rejeitar as que lhes parecem inadequadas como proposta de trabalho para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico. (ALMEIDA e PLACCO 2018, p.2)

Como formador, trabalha-se com a pesquisa e a elaboração de atividades de formação continuada. São destacados dois aspectos na função do coordenador pedagógico-educacional:

a) seu compromisso com a formação tem de representar o projeto escolar-institucional e tem de atender aos objetivos curriculares da escola;

b) o compromisso com o desenvolvimento dos professores tem de levar em conta suas relações interpessoais com os demais atores da escola, alunos, pais, comunidade, sendo estas relações entendidas em sua diversidade e multiplicidade, aceitas como se apresentam, aproveitadas como recurso para o processo formativo. (ALMEIDA; PLACCO, 2018, pg.3)

Como transformador, ele auxilia a sua equipe docente a refletir e ser crítica sobre suas práticas, além de almejar a mudança em favor de um currículo que se adapte à realidade do professor, mas que ainda cumpra com o propósito da instituição educacional, assim como observado pelas autoras:

(...) espera-se sua participação no coletivo da escola como aquele que permite e estimula a pergunta, a dúvida, a criatividade, a inovação. Só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo, mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores, para cumprir seus objetivos educacionais. (ALMEIDA; PLACCO, 2018, pg.5)

Consideradas todas essas dimensões, é perceptível constatar que o coordenador pedagógico-educacional é um agente indispensável no cenário escolar, atuando como um elo que conecta propósitos dos diversos integrantes da instituição educacional e estabelece a harmonia entre o que precisa ser feito e o que é possível transformar dentro das condições proporcionadas pela instituição de ensino.

Ao observar seu papel na formação de professores, o profissional em questão tem como atribuição principal o alinhamento da visão, da missão e dos valores da escola, com o trabalho exercido em sala de aula e as potencialidades de cada um dos docentes.

Centralizada a sua atuação na recepção do professor iniciante, ele deve buscar meios para auxiliar a inserção do profissional na equipe docente e na adaptação ao cotidiano escolar.

Nos meses dedicados ao período de experiência, o coordenador pedagógico-educacional deve assessorar o planejamento das propostas pedagógicas, em consonância com as diretrizes curriculares da instituição e acompanhar o

trabalho do professor na sala de aula centrando-se especificamente nos problemas didáticos e, posteriormente, ter uma reunião individual com o professor para dar devolutivas orais e escritas, e juntos planejarem intervenções para a superação dos problemas.

O movimento anteriormente citado é essencial para a construção de uma relação de confiança entre a gestão escolar e o professor iniciante. A partir dos conteúdos observados e no exercício do repensar a práxis em conjunto, o docente criará bases sólidas para dar continuação a seu ofício de forma mais confiante e objetiva.

Porém é necessário reforçar, que não somente o professor iniciante deverá ser acompanhado de perto, mas como também os professores mais experientes da instituição, reservando em sua rotina um tempo para avaliar os planos de ensino, projetos e sequência didáticas, atividades avaliativas e registros, a fim de garantir que ao final de cada período, o trabalho realizado por todos seja coerente e atenda às demandas previamente discutidas no início do ano letivo.

Contudo, é fato que, atropelado pelo imediatismo do dia a dia, quando se encaixam emergências, preenchimento de processos burocráticos, substituições de professores, conversas com os responsáveis e atendimento de alunos, o coordenador pedagógico-educacional, sozinho, pode não ter tempo de qualidade para refletir e pesquisar sobre o planejamento da formação cuidadosamente.

A respeito de suas atribuições, ALVAREZ (2015, p.41) observa que o trabalho do coordenador pedagógico-educacional se assemelha a um regente: conduz a orquestra com gestos claros e instiga um intenso senso de união entre seus pares. Entretanto, quando o mesmo atua sem plano de carreira específico, sem formação adequada, com demandas diversas que o desviam da função, o coordenador pedagógico ainda enfrenta diversos desafios.

Por isso, se faz imprescindível a organização do gestor para que o mesmo reserve um tempo fixo em seu cronograma para que possa dedicar-se a essa imersão de acontecimentos na educação, seja por meio de leituras, vídeos ou até mesmo conversas com gestores de outras instituições de ensino, para ouvir e compartilhar práticas.

E por fim, atentar-se à produção de registros escritos frequentes, com relatórios das observações de sala de aula e das análises dos planejamentos dos professores, pois isso o auxilia no andamento de orientação da equipe pedagógica.

2.2 Acolhimento, acompanhamento, orientação e avaliação

O professor iniciante traz consigo um “brilho nos olhos”, que reflete seu desejo de fazer diferente, de se provar capaz, de reafirmar ou refutar o que foi vivido em sua trajetória escolar. Carregando em si o desejo de guiar e ser guiado, de ser movido pelos estímulos proporcionados pela instituição educacional e pela comunidade escolar.

Então, torna-se responsabilidade do coordenador pedagógico-educacional aproveitar essa energia para cultivar o que há de melhor nesse professor, que busca estabelecer uma base sólida, para desenvolver seu trabalho com qualidade.

Nesse primeiro contato com a instituição, ao coordenador pedagógico-educacional cabe conscientizar esse profissional sobre a cultura da organização, apresentando a filosofia e a metodologia da escola. E também intervir para assegurar que o professor iniciante socialize e tenha oportunidade de conhecer aqueles que já trabalham naquele ambiente há mais tempo, propondo ações que propiciem o acolhimento.

Uma estratégia que permite o fazer refletir sobre a práxis, utilizada pelo coordenador pedagógico-educacional para orientar os professores mais precisamente, sendo eles iniciantes ou experientes na instituição de ensino, é a observação de aulas.

A Observação pode ser realizada, após uma investigação prévia do contexto em diálogo e o acordo com cada docente, de forma que gestor e professor construam conjuntamente os pontos que merecem mais atenção e quais as suas dúvidas em relação ao planejamento, à condução das aulas e à avaliação.

Uma outra maneira que o coordenador pedagógico-educacional pode ter acesso às percepções do corpo docente sobre o que foi, o que está sendo e o

que virá a ser desenvolvido pela escola, seria por meio de encontros de formação, que tem como objetivo principal construir coletivamente respostas para os desafios educacionais enfrentados pelo grupo e pela comunidade escolar.

Para que isso aconteça de forma produtiva, e não se torne um momento de lamentações de todos, o coordenador pedagógico-educacional precisa elaborar e rever periodicamente o projeto de formação e estabelecer as pautas de cada reunião, estando ciente de qual é a realidade vivida no cotidiano escolar, mantendo sempre o contato direto com a sua equipe pedagógica, e comprometendo-se com seus estudos permanentes, para trazer informações e pesquisas relevantes para discussão coletiva.

Ao mediar e valorizar a escuta das opiniões dos professores sobre os processos de observação de aula e de devolutiva, propicia-se a criação de uma cultura de colaboração entre pares na escola. Caminha-se na contramão de um caráter ultrapassado da observação como fiscalização, ou de cerceamento da autonomia, o que não teria caráter favorável à formação de educadores para a liberdade e poderia colocar em risco a apreciação pela formação continuada na escola.

A partir dessas atitudes da coordenação pedagógica-educacional em prol da integração e do desenvolvimento da autonomia do professor iniciante, pode se afirmar que esse profissional produz uma contribuição significativa para a elevação da autoestima do docente, configurando-se como resultado do diálogo sincero entre professor, equipe docente e coordenação pedagógica-educacional.

2 A TAREFA PRIORITÁRIA DA EDUCAÇÃO CONTINUADA E A PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

O presente capítulo busca evidenciar o papel central da educação continuada de qualidade ao longo da carreira do professor, seja ele iniciante ou experiente, partindo do princípio que todos têm o que ensinar e o que aprender ao longo da vida, e que a troca entre os docentes é essencial para a criação de laços de parceria dentro da escola.

Inicialmente, refletindo sobre como uma formação em serviço apropriadamente assistida e mediada pelo coordenador pedagógico educacional da instituição de ensino, pode resultar em transformações significativas no clima organizacional e na interação entre membros da equipe escolar. Por fim, comentar sobre o comprometimento do professor iniciante com sua própria formação continuada.

3.1 Formação em serviço

O passado que cerceia a história da formação continuada em serviço no Brasil é marcado por uma forte valorização do tecnicismo e da padronização de práticas, em favor de atender a demandas do mercado de trabalho e de grandes instituições internacionais. Resulta em uma situação contraditória, uma vez que esses valores encontram o chão da sala de aula, que oposta na previsibilidade proposta pela forma, é rodeada de situações inusitadas que emergem a partir da interação dos grupos.

Acerca do tema, Imbernón afirma:

A história dos professores e de sua formação é uma história de dependência e subsídio, que é objeto de tudo (ou de uma subjetividade racional) e, predominantemente, da formação. Isso pode ser comprovado observando-se seu currículo fechado, sua pouca autonomia, sua dependência orgânica, sua desconfiança endêmica, predomínio de cursos, necessidade de apoio para seu desenvolvimento, sua submissão a uma hierarquia, o conceito de semiprofissional, os especialistas que ditam normas, os saberes ou conhecimentos profissionais dados, a profissão sem um reconhecimento de “identidade”, etc. (IMBERNÓN, 2010, p.77)

A partir desse desencontro, os professores se sentem perdidos e desconectados de seu propósito, pois não possuem os recursos necessários para dar conta do currículo desvinculado da realidade escolar, ao mesmo tempo que se preocupam com o processo de aprendizagem de cada educando. Como consequência, instaura-se um conflito de interesse contínuo entre gestão escolar e o corpo docente, quando resultados positivos não são obtidos.

Através de uma perspectiva crítico reflexiva, NÓVOA (1992, p.13) ressalta a relevância da formação no desenvolvimento da autonomia do professor no âmbito pessoal e profissional, a fim de construir sua identidade.

A favor de uma formação em serviço que almeja uma real mudança no cenário escolar, a mesma não pode ser centrada apenas na visão da gestão escolar para selecionar as temáticas de acordo com o que ela julga necessário no momento, mas sim, ser realizada a partir da demanda dos educadores, que levam em consideração seus maiores desafios durante o exercício da profissão e seus desejos de aprofundamento em campos do conhecimento pedagógico até então não explorados dentro da instituição.

NÓVOA (1992, p.18) pontua o desenvolvimento do trabalho colaborativo das escolas, que parte em defesa da articulação da formação continuada em serviço com a gestão escolar, que o fato das necessidades de formação serem identificadas pelos educadores, em conexão direta com o desenvolvimento curricular e a organização da escola, favorece a participação dos diversos atores na vida da instituição e o surgimento de práticas democráticas.

O compartilhamento de práticas seria uma sugestão de atividade convidativa à participação do professor no decorrer dos encontros, pois ela garante que os professores não sejam apenas receptores passivos da formação, mas sujeitos centrais dela, comprometidos em aprender, enquanto escutam uns aos outros e engajados ao se aprofundarem nas propostas colocando a “mão na massa”.

Ao dar voz e autonomia para que o grupo compartilhe suas vivências, dentro e fora da formação realizada em serviço, o coordenador pedagógico-educacional fortalece a ideia de que todos são capazes de ensinar e aprender,

enfraquecendo o estigma do professor iniciante que ainda se enxerga como uma “tábula rasa” na profissão.

Consequentemente, esta atitude implica em uma ressignificação do processo formativo, anteriormente visto como um “treinamento” que condicionava comportamentos e técnicas desejáveis dos docentes, de forma que, para internalizá-los, as relações das práticas educacionais deveriam ser transmitidas verticalmente por um especialista.

Como contraproposta, a formação continuada em serviço que tem como base o estímulo ao questionamento, enxerga que o conflito traz consigo uma oportunidade de buscar soluções que tornem o ambiente escolar mais justo e coeso. Ao ser mediada por meio de um líder receptivo a críticas e a favor da pluralidade de opiniões, a formação continuada pode encorajar os docentes a tomarem atitudes frente a cenários de desigualdade e opressão, que cercam o mundo e estão presentes dentro da escola.

Outra estratégia que pode ser adotada pelo coordenador pedagógico-educacional a fim de promover a contribuição entre pares, seria através de propostas de projetos transdisciplinares, que além de beneficiar os alunos para que os mesmos tenham uma visão global dos conteúdos disciplinares na prática, também aproxime docentes que atuam em diferentes áreas do conhecimento, os quais muitas vezes por comodidade interagem apenas com a sua “panelinha”.

IMBERNÓN (2010, p.91) evidencia seis pontos a serem considerados pelo coordenador pedagógico-educacional durante o andamento de uma formação comunitária dos professores: a aceitação da participação igualitária dos agentes comunitários; a adoção de posturas de abertura e flexibilidade diante de modificações e inovações; a exploração dos espaços além da utilização puramente escolar; o desenvolvimento de um projeto educativo comunitário que envolva a maioria dos professores e a comunidade, e o estabelecimento de um cronograma de formação para os diferentes agentes da comunidade.

Durante a realização do curso de Gestão Educacional e Escolar, houve a possibilidade de entrar em contato, com escolas inovadoras que investiram em uma gestão participativa, e dentre estas destaca-se o Projeto Âncora.

O Projeto Âncora, é uma instituição de educação básica localizada em região metropolitana de São Paulo, é referência enquanto escola que obteve sucesso ao apostar em uma formação continuada em serviço comunitária, utilizada a favor da transformação social.

A escola que conta com uma área de mais de 12.000 m² foi idealizada em 1995, para se tornar uma cidade que proporcionaria a reconciliação das pessoas com o espaço e na qual seria possível viver a fraternidade e a justiça. Como símbolo e local central de encontro de grande parte dos acontecimentos que envolvem todos os participantes da comunidade escolar, o circo, situado na praça da instituição, oferece um espaço acolhedor que permite que todos sejam vistos e escutados devidamente.

Inspirada na Escola da Ponte de Portugal, a instituição possui um modelo organizacional de gestão democrática que dialoga com os propósitos norteadores que motivaram sua criação. E como suporte desse modelo, os valores associados à honestidade, solidariedade, afetividade, responsabilidade e respeito, se fazem presentes quando é necessário realizar assembleias, rodas de conversa e ações comunitárias em torno da escola.

A formação de professores/tutores é feita a partir de um acompanhamento semanal e que procura retomar observações feitas sobre os educandos realizadas pelos educadores, avaliar progressos e favorecer a troca em momentos de reuniões, para que ao fim desse processo dialógico de reflexão individual e coletiva, o repertório do educador seja ampliado.

Além disso, o Projeto Âncora facilita a criação de comunidades de aprendizagem, incentivando pesquisadores, que não fazem parte do contexto escolar, a conhecer a história do local, diretamente com os coordenadores pedagógicos, gestores e alunos. Oferecem uma visão ampla para aqueles que gostariam de aprender sobre como são organizadas as tomadas de decisões, a gestão dos conflitos, a participação no grêmio, nos grupos de responsabilidade, assembleias, tutorias, oficinas, mediação de projetos, rodas de conversa, conselho de famílias e partilha de conhecimentos dentro da instituição.

A construção e o engajamento coletivo seriam os objetivos finais de cada uma dessas ações, que ao fortalecerem a comunicação franca e a manutenção de relações horizontais atenciosas e críticas, sempre em prol da transparência, viabilizam o alinhamento de objetivos comuns entre a gestão escolar, a equipe pedagógica e a comunidade escolar.

Em suma, pode-se dizer que a formação continuada de qualidade em serviço acontece a partir da disposição de seus participantes a ouvirem uns aos outros e a tomarem as atitudes em prol do bem coletivo. Direciona-se assim, a um caminho que valorize a harmonia institucional e encoraje o professor a agir com autonomia e confiança.

3.2 O professor iniciante como protagonista de sua formação continuada

Como visto no tópico anterior, a formação continuada em serviço apoiada em um viés participativo da comunidade escolar, contribui expressivamente para o amadurecimento do professor iniciante, entretanto esse espaço não seria o único a prover conteúdos de enriquecimento pessoal e pedagógico. É fundamental atribuir ao professor iniciante, também, a tarefa de se comprometer com sua formação continuada fora do espaço escolar.

A respeito da temática, NÓVOA (1992, p.13) sugere que seria necessário (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Exterior à Instituição de ensino, o professor iniciante pode contribuir para a sua formação, participando de palestras e seminários, estando inserido no espaço acadêmico direta ou indiretamente, participando de aulas de professores que são referências em sua área de atuação, realizando cursos de extensão sobre um tema que ainda não conhece ou domina, inserindo-se em grupos de estudo, conhecendo novos espaços de aprendizagem e entrando em contato com diferentes filosofias e metodologias na prática.

Ao estabelecer contato com diferentes grupos, o professor iniciante tem a oportunidade de refletir sobre a sua área de atuação de forma ampla, não se limitando apenas ao ambiente escolar no qual trabalha, uma vez que suas

primeiras impressões sempre serão atreladas ao que viu de positivo e negativo dentro da instituição ensino em que iniciou a sua carreira. Relações ampliadas poderão ser enriquecidas ou questionadas, por meio dessa iniciativa de explorar novos espaços, durante seu processo de formação continuada.

De acordo com Schon (1990 - *apud* NÓVOA, 1992, p.15) seria esperado que o professor em formação exercesse um triplo movimento de *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*, no qual os momentos retrospectivos sobre os percursos pessoais e profissionais seriam momentos em que o professor constrói a narrativa de sua vida, e também reconhece a sua profissão como parte dela.

Tais movimentos citados fariam parte de um processo de autoanálise e de autoformação, no qual o professor iniciante se proporcionaria uma reavaliação das suas práticas por meio da reflexão sistemática sobre suas expectativas iniciais relacionadas ao trabalho pedagógico e sobre o que foi possível alcançar dentro da sala de aula, que ao final transpareceria seus próprios sentimentos em relação ao seu desempenho profissional.

Entretanto, para que esse exercício seja útil a longo prazo, essas reflexões precisam ser registradas em um diário de bordo para que não se percam de vista descobertas realizadas durante essa primeira vivência no cotidiano escolar e que podem ser ressignificadas no futuro durante um momento de retomada de sua trajetória.

Por fim, como um relato de vivência da autora, serão listadas algumas sugestões de “formações além da formalidade” que fortaleceram a construção da minha identidade como professora em início de carreira:

- Conversar com pessoas de todas as idades e de diferentes contextos sociais,

Esse exercício exige que o indivíduo seja capaz de se despir de seus julgamentos e mantenha uma mente aberta para participar de relações sociais cada vez mais amplas e diversificadas.

Ao agir com empatia em momentos de diálogo, se faz possível perceber que cada um de nós vive um processo de desenvolvimento interno diferente, e que no final das contas, independente de idade, gênero, raça ou classe social, seres humanos buscam acolhimento, respeito e cuidado.

- Estar em contato com pessoas que trabalham em áreas diferentes,

O compartilhamento de ideias com pessoas que atuam em diferentes áreas do conhecimento possibilita a concretização de ideias que exigem a atuação de uma equipe multidisciplinar.

A visão de um arquiteto pode enriquecer o projeto de uma escola que busca maior contato com a natureza, uma nutricionista pode auxiliar na organização de um cardápio saudável para as crianças, um profissional da saúde pode treinar os funcionários da escola a como proceder em situações de emergência.

Diversos são os exemplos que demonstram a potência que a troca entre profissionais traz para o âmbito escolar e para a formação continuada dos educadores.

- Procurar conhecer a si mesmo,

Frente à indagação necessária:

Como saberei para onde ir se ainda não sei quem sou?

O livro “ Alice no País das Maravilhas”, apresenta uma situação na qual a personagem principal encontrava placas que indicavam dois caminhos diferentes e buscava saber qual deveria seguir baseada na opinião alheia, e a resposta simples dada pelo Gato Falante à Alice revela uma verdade que se aplica à nossa trajetória profissional e pessoal, que diz que se você não sabe onde quer chegar, qualquer caminho serve. Pois, não será um curso, uma instituição de ensino ou alguém que dirá quem o professor é, ou deverá ser. Cabe essa tarefa ao professor iniciante em determinar seu foco, aproximar-se de suas referências, e estabelecer seu tempo para alcançar suas próprias metas.

- Apreciar arte em todas as suas formas e expressões.

Essencial a sensibilização do espírito e uma forma prazerosa de entrar em contato com o conhecimento, a arte, em todas as formas, é capaz de proporcionar uma conexão atemporal com a história da humanidade. Por meio delas é possível observar e compreender comportamentos e filosofias de cada época, o que era visto como belo, os valores envolvidos nessa percepção, e o que a humanidade buscava através dessas manifestações.

A precursora da pesquisa sobre arte-educação no Brasil, Ana Mae Barbosa acredita que a arte teria um papel central na educação e no desenvolvimento integral do indivíduo, que exige que o aluno entre em contato com a sua própria subjetividade, habilidade de interpretação e criticidade. Por sua vez, o educador brasileiro Paulo Freire defende que a arte é um dos meios mais eficazes para tornar o aluno autônomo e criativo.

O teatro, a música, a dança, a literatura, as artes visuais, a moda e o cinema agregam um repertório sociocultural que permite a articulação com os conteúdos curriculares obrigatórios, tais como Literatura e História. Um exemplo disso seria imaginar uma aula sobre Revolução Industrial e não pensar no filme Tempos Modernos de Charles Chaplin, ou discutir sobre Modernismo Brasileiro, sem lembrar das obras de artistas como Tarsila do Amaral e Anita Malfatti.

Além do seu impacto no ambiente educacional, a arte também é utilizada como forma de protesto, a fim de denunciar eventos e exercer uma função de conscientizadora. Ao refletir sobre o contexto da pandemia do Covid-19, a arte foi indispensável para que a população mundial se conectasse com seus mais profundos sentimentos como medo, luto e insegurança e compartilhassem um desejo comum de esperança pelo futuro.

Por conta de todas essas especificidades, é fundamental que o professor iniciante tenha contato com a história, com o fazer artístico e com a apreciação da arte, assim como propõe Barbosa (2010) na Abordagem Triangular no ensino de artes nas instituições de ensino.

Ir ao centro cultural de sua cidade e assistir a uma peça de teatro, frequentar museus e exposições em uma tarde de domingo e tomar um café frente a uma

linda paisagem, escutar as músicas que mais ama, enquanto prepara suas aulas, dançar sem julgamento quando seu corpo pedir por isso, pintar retratos de coisas que te fazem feliz, ler um livro que te faça viajar para mundos fantásticos, celebrar a obra e a vida de artistas que transformaram o cenário brasileiro e mundial, assistir a um filme no cinema ou em casa com pessoas que gosta. E dessa maneira fazer o aprendizado ser prazeroso e leve para si, pois nem todos os segredos de “ser professor ” e “ser humano” estarão contidos em textos e cursos técnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde pequenos, aprendemos com os contos de fadas que o herói a ser admirado é aquele que mesmo frente aos obstáculos e ao iminente fracasso, se desprende de suas inseguranças e organiza-se para correr atrás de seu objetivo final, mesmo que ele não saiba como se dará o desfecho da história.

A mesma narrativa se repete com o professor em início de carreira, que antes de dar o primeiro passo, deve lidar com seus próprios pré-conceitos, confrontando uma série de pressões internas e externas, até que finalmente encare as complexidades que permeiam a realidade escolar.

No primeiro capítulo deste trabalho, foram estudados os ciclos de carreira docente baseada na teoria de HUBERMAN (2000) e realizados levantamentos dos desafios enfrentados pelo professor iniciante; os quais confirmaram que, uma vez que superada a angústia causada pela iniciação na carreira, seria esperado que o professor iniciante internalizasse que o fazer docente se gesta no cotidiano escolar, tornando-se professor sendo professor, compreendendo que não existe “fórmula mágica” para aprender a ensinar, e sim, um processo que envolve amadurecimento emocional, pesquisa, planejamento, e a reflexão sobre a prática exercida diariamente.

No segundo capítulo, foram destacadas as dimensões do trabalho do coordenador pedagógico-educacional como mediador, transformador e formador dentro da instituição de ensino, assim como os aspectos limitadores da ação do mesmo, que sobrecarregado pelas demandas do cotidiano, não consegue dar conta de todas as funções que lhe são atribuídas. Cabendo a ele comprometer-se com sua organização para estabelecer prioridades, reservar momentos para acompanhar a equipe docente e manter-se em contato com os próprios estudos.

Além desses fatores, também foi enfatizada a importância da existência de uma relação transparente e acolhedora entre a coordenação pedagógico-educacional e o professor iniciante, para que seja proporcionada uma formação em serviço que converse com a realidade desse docente, e o auxilie a estabelecer sua confiança progressivamente.

Considerando as evidências trazidas ao longo do trabalho, no terceiro capítulo foi observado que para se alcançar determinado padrão de ensino se faz essencial uma formação continuada de qualidade e significativa na vida do professor iniciante, que preze pelo seu protagonismo no planejamento de ações e acompanhe o progresso de sua pesquisa dentro e fora de sala de aula, de tal forma que ao fim de um ciclo, a gestão escolar e a equipe docente possam reconhecer e compartilhar práticas de sucesso e dedicar um olhar atento para aquelas que não obtiveram o resultado esperado.

Por fim, foi citada a importância do professor iniciante se enxergar como elemento central de sua formação, em favor de construir sua identidade pessoal-profissional e desenvolver habilidades socioemocionais relacionadas à autogestão, à empatia, à resiliência e ao autoconhecimento.

Tendo em vista responder ao questionamento inicial do projeto, referente à compreensão de como uma proposta de formação continuada oferecida pela coordenação pedagógica-educacional, poderia dar suporte ao professor iniciante na instituição de ensino, foram evidenciadas cinco práticas viáveis de serem empregadas pelo coordenador pedagógico-educacional em prol de auxiliar o professor iniciante, sendo elas: a valorização da escuta e da participação docente nos encontros de formação, o incentivo ao trabalho colaborativo entre pares, a observação de aulas atrelada a um caráter respeitoso de acompanhamento, reuniões de planejamento individuais e coletivas, e a realização de projetos transdisciplinares que envolvam a comunidade escolar.

Todavia, foi possível concluir que os projetos de desenvolvimento profissional só terão eficácia se estiverem vinculados a condições de trabalho dignas, avaliação constante da coordenação pedagógica-educacional, uma perspectiva de carreira próspera e uma boa remuneração.

Com o intuito de finalizar esse trabalho, gostaria de acrescentar que a experiência de participar do curso de Gestão Educacional e Escolar na PUC-SP foi extremamente enriquecedora, e me proporcionou a oportunidade de dialogar com educadores que provinham de contextos distintos e de ampliar a minha visão de como funcionaria uma instituição de ensino através da perspectiva do gestor escolar.

O currículo do curso foi capaz de contemplar todas as especificidades pertinentes aos cargos de gestão, seja na orientação pedagógica, na coordenação pedagógica-educacional ou na direção escolar. Enxergando tais funções como pilares que carregam a identidade da instituição de ensino.

A atenção especial dedicada para a retomada das origens da educação no primeiro módulo, oferecendo um panorama do espectro sócio-político e filosófico de cada época desenvolveu um papel central na concretização do presente trabalho, colaborando para o desenvolvimento de um olhar mais crítico em relação às políticas públicas atreladas à Educação no Brasil.

Referente ao segundo módulo, a disciplina ministrada pela minha orientadora ofereceu a base necessária ao entendimento de qual seria o papel do Coordenador Pedagógico-Educacional na formação do professor e me ofereceu o contato inicial com os autores referência acerca da temática. E por meio das apresentações das atividades da disciplina *Cultura, Exercício de Papéis e Poder na Escola*, pude compreender como o modelo de gestão adotado por cada instituição de ensino pode influenciar na forma que professores se posicionam em sala de aula e interação entre si no momento de formação continuada.

No terceiro módulo, a investigação de uma problemática baseada em uma situação real, realizada a partir da Metodologia da Problematização com o Arco de Marguerite na disciplina *A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola: Possibilidades e Limites*, promoveu reflexões significativas de como podem ser realizadas mudanças dentro do espaço escolar a partir do diálogo e da organização de um projeto colaborativo bem delineado, e beneficiou a minha pesquisa no que se refere a busca por exemplos de escolas inovadoras que prezam pela escuta e pela participação da comunidade escolar.

Em geral, posso dizer que o curso proveu discussões relevantes em relação ao cotidiano do gestor escolar na instituição de ensino, e esses tópicos quando articulados com a prática, já me renderam grandes avanços durante minha experiência como Auxiliar de Coordenação, pois atualmente já me vejo apta a

acolher meus professores e orientá-los apropriadamente, respaldada no conhecimento adquirido ao longo desse percurso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O papel do coordenador pedagógico: Função é estratégica para mediação entre as diversas instâncias educacionais. **Revista Educação**, Brasil, p. 1-4, 10 set. 2018. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2018/06/o-papel-do-coordenador-pedaggico.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2021.

ALVAREZ, Luciana. Os desafios do coordenador pedagógico: Sob pressão. **Revista Educação**, Brasil, ano 18, n. 216, abr. 2015. Capa, p. 40-51.

BARBOSA, Ana Mae *et al.* **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 de junho de 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abr. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 de julho de 2020.

_____. MEC. **BNCC NA ESCOLA - GUIA PARA GESTORES ESCOLARES: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos**. Brasil, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_para_gestores_escolares_pp_formacao_continuada_escola.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. MEC. SEF. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, [S. l.], p. 1-37, 18 set. 2019.

DAY, C. **Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, 2005.

_____. **Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, 2006.

ESTEVE, J. M. **Mudanças Sociais e função docente**. In: NÓVOA, António (Org.) Profissão Professor. Porto: Dom Quixote / IIE, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GATTI, B.A., Barreto, E.S. de S., De André, M.E.D.A., Almeida, P.C.A., **“PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação”**, Brasília, Edições Unesco, UNESCO, 2019.

GEGLIO, Paulo Cesar. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 113-119.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Manoel Messias; GOMES, Francisco das Chagas; ARAUJO NETO, Benjamim Bento de; MOURA, Níge Dagraça de Sousa; MELO, Severina Rodrigues de Almeida; ARAUJO, Suêlda Felício de; NASCIMENTO, Ana Karina do; MORAIS, Lourdes Michele Duarte de. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/reflexoes-sobre-a-formacao-de-professores-caracteristicas-historico-e-perspectivas>

GORDON, S. **Como ajudar os professores principiantes a ter sucesso**. Porto: Edições ASA, 2000 In: SIMÕES, Mara Adriana Fazenda. **Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades**. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António. (Org). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

MARTINS, Hélio Tadeu. **Gestão de carreiras na era do conhecimento: abordagem conceitual e resultados de pesquisa**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001

MATTA, Vilela da. **Personal e Professional Coaching**: Livro de metodologia. Rio de Janeiro: SBCoaching, 2012.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** In: _____. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 29 de agosto de 2021.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, Dezembro/1999.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva: chave da profissionalização do ofício.** In: _____. A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.11-25.

_____. **Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants.** In IUFM: la place de la recherche dans la formation des enseignants. Paris: INRP, 1992.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Formação e prática do educador e do orientador.** Campinas: Papirus Editora, 1998.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Compreender e ensinar no mundo contemporâneo: Ensinar o mundo. In: RIOS, Terezinha Azerêdo. **COMPREENDER E ENSINAR: Por uma docência da melhor qualidade.** 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. cap. 1, p. 35-62.

SANTOS, Maria V.; SATIRO, Charmentia F.; DURAES, Fabiola A.A. **O papel do coordenador pedagógico na construção da identidade do professor em início de carreira.** Sergipe: Anuais do XIV Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade", 2020, v.14, p.3. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Fabiola_Duraes/publication/345969752_O_PAPEL_DO_COORDENADOR_PEDAGOGICO_NA_CONSTRUCAO_DA_IDENTIDADE_DO_PROFESSOR_EM_INICIO_DE_CARREIRA/links/5fb32b9545851518fdaca9bd/O-PAPEL-DO-COORDENADOR-PEDAGOGICO-NA-CONSTRUCAO-DA-IDENTIDADE-DO-PROFESSOR-EM-INICIO-DE-CARREIRA.pdf> Acesso em: 8 de fevereiro de 2021.

TOSCANO, Paula Cristina Mendonça. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula-Estudo de Caso.** Escola Superior de Educação João de Deus. (Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade de Supervisão Pedagógica), 2012.

VIEIRA, Marili. **Coordenação Pedagógica: Formação de Professores e a Gestão dos sentimentos em processo de inovação.** Curitiba: Appris, 2020.

ANEXO A - ELEMENTOS PARA REFLEXÃO PESSOAL

Apresentação de um questionário que contém elementos para a reflexão pessoal do professor.

Geert Kelchtermans (DAY, 2006, p.38 *apud* IMBERNÓN, 2010, p.83) oferece-nos cinco componentes para refletir:

1. Autoimagem

- Quem sou como professor?
- Que conexões existem com quem sou como pessoa?

2. Autoestima

- Até que ponto estou agindo bem em meu trabalho?
- Estou satisfeito comigo mesmo como professor?
- Quais são as fontes de minha alegria e satisfação?
- O que me faz duvidar de minhas qualidades pessoais e profissionais?

3. Motivação para o trabalho

- O que me motivou para me tornar professor?
- O que me motiva para continuar sendo?
- O que poderia contribuir para aumentar (ou manter) minha motivação como professor?
- Como outras pessoas podem me ajudar?

4. Percepção da tarefa

- O que devo fazer para ser um bom professor? Como?
- Sinto que os problemas emocionais ou relacionais de meus alunos me preocupam? Até que ponto?
- É suficiente que todos os meus alunos consigam atingir os mínimos objetivos em minhas aulas?
- Qual é meu programa de desenvolvimento profissional?
- Daquilo que faço habitualmente, o que faz e o que não faz parte de meu trabalho como professor?
- O que posso fazer para melhorar minha situação?

5. Perspectivas futuras

- Quais são as minhas expectativas para o futuro e o que sinto em relação a elas?
- Como vejo o resto de meus anos no ensino? Como posso melhorar meu futuro?