

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

**DANIELLA CRISTINI FERNANDES DA SILVA**

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SOCIALIZAÇÃO DO  
PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA-SP**

Paranaíba/MS

2017

**DANIELLA CRISTINI FERNANDES DA SILVA**

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SOCIALIZAÇÃO DO  
PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA-SP**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez

Paranaíba/MS

2017

S579p

Silva, Daniella Cristini Fernandes da

O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina - SP/ Daniella Cristini Fernandes da Silva. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

163f.; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dr. Milka Helena Carrilho Slavez.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação - Formação de professores. 2. Coordenador pedagógico. 3. Educadores. I. Silva, Daniella Cristini Fernandes da. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.71

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

**DANIELLA CRISTINI FERNANDES DA SILVA**

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SOCIALIZAÇÃO DO  
PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA-SP**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em 14 de agosto de 2017

---

Profa. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Elaine Gomes Matheus Furlan  
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

---

Profa. Dra. Andreia Nunes Militão  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Dedico essa conquista a Deus que me  
inspira a alcançar meus mais belos sonhos,

à minha família e amigos e à minha orientadora pelo apoio em concretizá-los.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo amor incondicional e por ser sempre meu abrigo em todos os momentos.

À minha família, pelo amor, apoio, confiança e compreensão nos momentos em que não pude, em função da pesquisa, fazer-me presente.

À minha orientadora, Prof. Dra. Milka Helena Carrilho Slavez, pelas orientações e sugestões e também pela confiança em mim depositada.

Às professoras doutoras Andréia Nunes Militão e Elaine Gomes Matheus Furlan, pelas críticas cuidadosas e construtivas, quando do exame de qualificação, e pela disponibilidade e honra que me concederam ao participar da banca examinadora da dissertação.

Às professoras e coordenadoras pedagógicas que se dispuseram a interagir comigo nesta pesquisa e que deram as principais contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Andradina, diretores, vice-diretores e funcionários das escolas participantes pela abertura, atenção e confiança.

Aos amigos de trabalho e chefias, pela compreensão, quando, por razão da pesquisa, ausentei-me de minhas atividades profissionais.

Aos colegas do mestrado, em especial as amigas Rosimeire Farinelli e Gabrielly Almeida, Jaqueline, com os quais dividi muitas surpresas, alegrias, angústias e apreensões.

À minha família, aos amigos, aos colegas que me oferecem por todo esse tempo uma carona, um conselho, um apoio e acalanto.

Este trabalho é, sem dúvida, uma construção de todos. Obrigada a todos e a cada um.

## RESUMO

Esta dissertação é resultado de pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, vinculada à linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade. O enfoque central da investigação é a identificação da socialização do professor iniciante por mediação da coordenação pedagógica no contexto escolar, tendo como campo de pesquisa as escolas de ensino fundamental da rede municipal de Andradina-SP. Tem como objetivo geral analisar as ações da coordenação pedagógica como mediadora na socialização do professor iniciante nas atividades da docência. Pretendeu-se, ainda, analisar as ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador na socialização do professor iniciante nas atividades da docência, conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço no Município de Andradina e investigar quais as dificuldades de início de carreira problematizando a socialização do professor iniciante. Os sujeitos são três professoras com menos de três anos de docência no ensino fundamental e três coordenadoras pedagógicas. Para alcançar os objetivos, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica, tendo como apoio para o desenvolvimento da investigação os estudos de Marcelo Garcia (2009), Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997) entre outros. Utilizou-se para essa pesquisa qualitativa, questionários, entrevistas, grupo focal e análise documental, aos quais interpretamos por meio da análise de conteúdo de Bardin (1977) e triangulação de fontes de Brito e Leonardos (2001). Os resultados apontaram que a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização, na formação e no auxílio com conflitos torna o início da docência menos traumático e possibilita maior espaço de reflexão nessa etapa da carreira. Todas as participantes demonstraram a importância do papel da coordenação pedagógica em sua socialização, pois na maioria das dificuldades era a ela a quem as professoras recorriam. Revelou-se que os momentos de formação mediada pela coordenação, bem como a relação com os demais professores, serviram de apoio para o enfrentamento das dificuldades próprias do início de carreira.

**Palavras-chaves:** Professor iniciante. Socialização docente. Coordenador (a) Pedagógico(a).

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a research developed by the Post-Graduation Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul, linked to the research line Language, Education and Society. The central focus of the research is the identification of the socialization of the beginning teacher through the pedagogical coordination in the school context, having as a field of research the municipal elementary schools of Andradina-SP. Its general objective is to analyze the actions of pedagogical coordination as mediator in the socialization of the beginning teacher in the teaching activities. It is also intended to analyze the actions of the pedagogical coordinator as a mediator in the socialization of the beginning teacher in teaching activities, to know the dynamics of continuing education in service in Andradina and to investigate the difficulties of early career problematizing the socialization of the beginning teacher. The subjects are three teachers with less than three years of teaching in elementary education and three pedagogical coordinators. In order to reach the objectives, a bibliographical research was first carried out, having as support for the development of the research the studies of Marcelo Garcia (2009), Veenman (1988), Huberman (1992), Dubar (1997) among others. Bardin (1977) and triangulation of sources of Brito and Leonardos (2001) were used for this qualitative research, questionnaires, interviews, focal group and documentary analysis. The results showed that mediating the pedagogical coordinator in socialization, formation and help with conflicts makes the beginning of teaching less traumatic and allows for more space for reflection in this stage of the career. All the participants demonstrated the importance of the role of pedagogical coordination in their socialization, because in the majority of difficulties it was the one to which the teachers recourse. It was revealed that the moments of formation mediated by the coordination, as well as the relationship with the other teachers, served as support to face the difficulties of the beginning of the career.

Keywords: Beginning teacher. Teacher socialization. Pedagogical Coordinator.

## LISTA DE SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AME	- Ambulatório Médico de Especialidades
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO	- Classificação Brasileira de Ocupações
CEFAM	- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEI	- Centro de Educação Infantil
DAP	- Departamento de Assistência Pedagógica
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EMEBI	- Escola Municipal de Educação Básica Integral
EMEF	- Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	- Escola Municipal de Educação Infantil
HFCS	- Horário de Formação Continuada em Serviço
HTPC	- Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo
IBICT	- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMS	- Instituto Federal de Mato Grosso do Sul
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBD	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
PABAEE	- Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCP	- Professor coordenador pedagógico
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SEE/AC	- Secretaria de Estado de Educação do Acre
SME	- Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b>	Levantamento de teses e dissertações sobre “Socialização docente” e “Socialização Profissional”	17
<b>Tabela 2</b>	Temas abordados nas teses e dissertações selecionadas	18
<b>Tabela 3.</b>	Perfil dos sujeitos da pesquisa	76

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b>	Atribuições para os professores coordenadores de Andradina em três aspetos	48
<b>Quadro 2.</b>	Formação das participantes	86
<b>Quadro 3.</b>	Estrutura organizacional	87
<b>Quadro 4.</b>	Trecho motivado de diálogo no grupo focal: o choque de realidade	93
<b>Quadro 5.</b>	Transcrição de diálogo no grupo focal - a questão do choque de realidade	93
<b>Quadro 6.</b>	Trecho motivador de diálogo no grupo focal: a indisciplina	94
<b>Quadro 7.</b>	Transcrição de diálogo no grupo focal - a questão da indisciplina	95
<b>Quadro 8.</b>	Trecho motivador de diálogo no grupo focal: reunião de pais	96
<b>Quadro 9.</b>	Transcrição de diálogo no grupo focal - dificuldades na primeira reunião com os pais	96
<b>Quadro 10.</b>	Trecho motivador de diálogo no grupo focal: apoio dos pares mais experientes	97
<b>Quadro 11.</b>	Diálogo no grupo focal - apoio dos pares	98
<b>Quadro 12.</b>	Trecho motivador de diálogo no grupo focal: inserção no grupo	99
<b>Quadro 13.</b>	Diálogo no grupo focal - inserção no grupo e apresentação aos pais	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
Revisão de literaturas já realizadas sobre a temática.....	17
<b>1 O CAMINHAR DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)</b> .....	34
1.1 Nomenclaturas: coordenador/orientador/supervisor .....	45
1.2 O(a) coordenador(a) e a escola.....	46
1.3 A Coordenação pedagógica na Rede Municipal de Andradina.....	48
<b>2 O CAMINHAR DO PROFESSOR INICIANTE</b> .....	52
2.1 Desafios e expectativas.....	52
2.2 Afinal, como se aprende a ser professor? .....	61
<b>3 UM DOS CAMINHOS: A SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE POR MEDIAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)</b> .....	65
3.1 A socialização e as relações.....	69
3.2 A escola como espaço de socialização para os professores iniciantes .....	71
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	74
4.1 A escolha do município de Andradina .....	75
4.2 A escolha dos sujeitos .....	76
4.3 Entrevista como base para a coleta de dados.....	79
4.4 Grupo Focal .....	80
4.5 Processo de transcrição.....	82
4.6 Organização e análise dos dados .....	82
<b>5 OS CAMINHOS SE ENCONTRAM</b> .....	85
5.1 Processo de contratação e atribuição de aulas .....	85
5.2 Desenvolvimento da pesquisa .....	87
5.3 As escolas e as participantes.....	88
5.3.1 Escola Sônia Sampaio .....	88
5.3.2 Escola Cecília Meireles .....	90
5.3.3 Escola Fabiana Lima .....	91

5.4 Constituição do grupo focal.....	92
5.4.1 Início da docência e desenvolvimento na carreira.....	93
5.4.2 Socialização, inserção e relacionamento docente.....	98
5.4.3 Identidade docente.....	100
5.5 Constituição das entrevistas.....	101
5.5.1 Trajetória escolar e a socialização primária.....	102
5.5.2 A formação e o início da docência.....	103
5.5.3 Socialização profissional.....	109
5.5.3.1 Construção da identidade.....	119
5.5.3.2 A formação continuada e sua importância no processo de socialização..	121
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>APÊNDICES</b> .....	139
Apêndice A.- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140
Apêndice B. Roteiro das Entrevistas.....	142
Apêndice C. Roteiro do Grupo Focal.....	145
<b>ANEXOS</b> .....	147
Anexo A. Parecer Consubstanciado Comitê de Ética – Aprovado.....	148
Anexo B - Diário de anotações da Coordenadora Iva em HFCS, Observação e Devolutiva - EMEBI Sônia Sampaio.....	151

## INTRODUÇÃO

Atualmente, estudos ligados ao campo de investigação da formação de professores, buscam investigar como se desenvolve a carreira docente (VEENMAN, 1988; MARCELO GARCIA, 2009), quais são as suas etapas (HUBERMAN, 1992), como acontece o desenvolvimento profissional do professor (NÓVOA, 1991) como ocorre a construção da identidade docente (DUBAR, 1997; HALL, 1998) e a socialização dos indivíduos na sociedade (BERGER; LUCKMAN, 2003). Outros estudos centralizam-se na questão do desenvolvimento profissional de professores que assumem cargos de coordenação pedagógica (SALVADOR, 2000; DOMINGUES, 2014). No entanto, no que se refere a pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação, encontramos em maior número investigações que buscam descrever o início da carreira e suas dificuldades, e em menor número pesquisas que apresentem estudos referentes à articulação destas dificuldades e o desenvolvimento da carreira docente.

Pensando nesta articulação, este trabalho se propõe a realizar um estudo sobre a atuação da coordenação pedagógica na socialização do professor iniciante, tendo como base a produção teórica de pesquisadores nacionais e internacionais, as legislações nacionais, estaduais e municipais e dados de uma pesquisa realizada nas escolas municipais de Andradina/SP.

O interesse pelo trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e pela socialização docente está relacionado à minha própria trajetória profissional, frente a percepção da importância das ações propostas para minimizar os conflitos encontrados pelo professor iniciante e, conseqüentemente, evitar o abandono da carreira docente.

Minha trajetória teve início ainda na adolescência, quando, ao ingressar no ensino médio em 1999, cursei concomitante o Curso de Magistério, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – Cefam. Ainda sem saber exatamente do que se tratava, pois nunca tive o “sonho” de me tornar professora, dediquei-me por incentivo da minha mãe, que mesmo sem ter concluído o ensino fundamental sabia que era necessário estudar para compreender, explicar e, quem sabe, ajudar a entender e contribuir para melhoria de nossa sociedade.

Por se tratar de um curso de nível médio, os teóricos de base para o Magistério eram estudados, mas sem grandes reflexões e aprofundamentos. Não tivemos acesso à iniciação científica que nos encaminhasse à discussão mais aprofundada sobre os

caminhos da Educação, sendo a prática docente o foco principal das nossas aulas. Tínhamos uma carga-horária de estágio relativamente alta – 720 horas, passávamos um turno inteiro dentro da sala de aula com os professores, aprendendo como elaborar planos de aula, preencher cadernetas, escrever na lousa, organizar a sala, diversificar as metodologias aplicadas na sala de aula e reconhecer os níveis da escrita.

Devido à adolescência ser um período em que enfrentamos muitas dúvidas quanto à carreira, após o término do magistério comecei o curso superior em Ciências Contábeis, em 2003, mesmo já tendo iniciado minha vida profissional como docente na Educação Infantil. À época, acreditava que a carreira contábil fosse uma melhor opção, pois encontrava muitas dificuldades na sala de aula, sentia-me muito sozinha e sem apoio. Entretanto, após um ano decidi que não queria continuar a graduação e, mesmo com tais dificuldades, decidi seguir na Educação e mudei para o curso de Letras/Inglês.

Após o término da primeira graduação, em 2008, passei em um concurso em Campinas para trabalhar em um Centro de Educação Infantil. Foi um período de muita aprendizagem, no qual percebi que eu precisaria fazer o curso de Pedagogia, pois só o Magistério não estava satisfazendo meus anseios como professora, que eram enormes.

Retornando ao Noroeste Paulista, tive a oportunidade de ministrar aulas no ensino fundamental e novamente me vi em início de carreira. Então, resolvi fazer uma complementação em Pedagogia, em 2011, em um curso que, embora tenha durado somente um ano e meio, proporcionou-me estudos que além de expandirem minhas bases teóricas, fizeram-me aspirar a busca por apoios sólidos para as práticas da sala de aula.

Diante de muitos desafios e da minha inexperiência no Ensino Fundamental, diferente da minha primeira atuação na Educação Infantil, pude contar com o apoio da coordenação pedagógica da escola onde trabalhava, bem como com a compreensão e formação dos colegas professores com mais experiência. A socialização vivenciada por mim neste momento trouxe maior segurança para a construção de minha identidade profissional.

A procura por aprender e me desenvolver, engajava-me em todas as ações de formação, e a sensação no retorno de cada encontro era de que meus conhecimentos eram insipientes. Nesse processo de busca constante por preencher as lacunas que percebia em minha formação e em minha prática na sala de aula, aprendi muito em cada curso, mas foi nos encontros dentro da escola, com os colegas e gestão, que eu me identifiquei profissionalmente.

Nessa época, a Rede Municipal de Andradina ainda não disponibilizava o Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS) para os professores, mas o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) era muito enriquecedor. Estudávamos em grupos, nos quais podíamos pesquisar coletivamente sobre nossas dúvidas e, mesmo em outros horários, adotávamos a prática de trocar experiências com as coordenadoras e com os colegas mais experientes.

Segundo Candau (2003), a escola é um lugar de construção coletiva em que se desenrolam as experiências profissionais e pessoais, e no cotidiano de uma escola o professor aprende e se redescobre. Nesse aspecto, acredito que a escola em que eu atuava exercia um papel de produtora de estudos reflexivos e construtora de saberes coletivos.

Após concluir a Pedagogia, muito se falava sobre a educação inclusiva e os desafios da inclusão nos dias atuais e, embora eu não tivesse estudantes com alguma deficiência em minha sala, percebia que cada estudante possuía suas diferenças e acreditava que a escola deveria ser um local democrático e inclusivo. Assim, fiz uma especialização em Educação Inclusiva em 2013, para poder refletir mais sobre essa questão tão presente em nossas escolas.

Em 2012, fui nomeada para o cargo de Técnica Administrativa no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) e mesmo sem estar na sala de aula pude observar que as mesmas dificuldades dos professores iniciantes do fundamental se estendia aos docentes das demais modalidades.

Dessa forma, comecei a refletir sobre a entrada do professor na carreira docente. Como a maioria dos professores, tive um início de carreira carregado de conflitos, anseios, medos, expectativas e muitas dúvidas. A rotina escolar muitas vezes nos parece desafiadora, e nem sempre conseguimos administrá-la e separar as prioridades.

Sob essa ótica, justifica-se a relevância da presente pesquisa, diante do papel do (a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor em início de carreira, no que tange ao seu crescimento, conhecimento e desenvolvimento profissional.

A proposta de pesquisa voltada para a socialização do professor iniciante é um tema que aos poucos vem sendo discutido na academia, principalmente no que se refere aos desafios enfrentados pelo professor iniciante, uma vez que, segundo Huberman (1992), os primeiros anos de docência, conhecidos como um período de sobrevivência, são marcados por muitos desafios.

No entanto, as ações de socialização do professor iniciante no contexto escolar, historicamente, têm sido timidamente implementadas, ainda que alguns estudos

demonstrem que é de extrema importância a formação contínua voltada ao professor iniciante, de modo que esse professor construa sua identidade profissional, adquira autonomia pedagógica, relacionamento interpessoal com a equipe, os pais e consequentemente construa uma educação de qualidade.

O tema proposto traz um olhar sobre a socialização do professor iniciante nos contextos escolares por mediação da coordenação pedagógica, em momentos de formação contínua nas escolas de ensino fundamental da rede municipal de Andradina, propondo um enfoque diferenciado dos estudos sobre o professor iniciante que, embora crescentes, têm centralizado sua atenção nas dificuldades, na relação teoria e prática e em como os iniciantes se tornam professores, bem como dos estudos sobre a coordenação pedagógica, que em sua maioria recaem sobre quais são suas reais funções dentro de uma escola.

Assim, ao adentrar ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na linha de pesquisa Linguagem, Educação e Sociedade, direcionamos nosso olhar para o objetivo de investigar como ocorre o trabalho do(a) coordenação(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante em um município de pequeno porte do interior paulista, bem como identificar ações mediadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) para socialização do professor iniciante no contexto escolar em prol da construção de suas identidades profissionais, conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço para professores do Município de Andradina e investigar quais as dificuldades de início de carreira, problematizando a socialização do professor iniciante.

Utilizaremos, como referencial teórico norteador desta pesquisa, os estudos realizados por: Veenman (1988), no que se refere ao choque de realidade dos primeiros anos de docência, conjuntamente com as aprendizagens intensas e construção de novas habilidades; Huberman (1992), que nos apresenta o ciclo da vida dos professores, particularmente o primeiro ciclo, o da sobrevivência; Marcelo Garcia (2009), que nos relata o quão fundamental são os primeiros anos para motivação do professor; Salvador (2000), o qual traz um recorte histórico sobre a função da coordenação; Berger e Luckmann (2003), sobre aspectos da socialização; Dubar (1997) e Hall (1998), em relação à construção das identidades profissionais; entre outros.

### **Revisão de literaturas já realizadas sobre a temática**

Com a intenção de aprofundar essa temática, fizemos um levantamento bibliográfico das pesquisas acerca desse tema. A consulta foi realizada no período de 16 de setembro de 2015 a 20 de outubro de 2016 e, posteriormente, em dezembro de 2016.

Não foi delimitado um período específico para a busca, no entanto, na plataforma virtual consultada, Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – Ibict<sup>1</sup>, no que se refere aos descritores utilizados, foram encontradas pesquisas publicadas entre 2004 a 2016. No primeiro momento da pesquisa, foi utilizado como base o descritor socialização docente, sem aspas, em que foram encontrados 269 trabalhos, relacionados ora ao descritor “docente” ora ao descritor “socialização”. Assim, para refinar os resultados, decidimos pela busca avançada, de modo a encontrar pesquisas mais especificamente ligadas à nossa temática.

Na busca avançada, foram utilizados os descritores: “Socialização docente” e “Socialização Profissional”, o resultado desta pesquisa nos revelou 39 trabalhos (Cf. Tabela 1), sendo 22 dissertações e 17 teses, selecionadas para uma leitura mais aprofundada.

**Tabela 1.** Levantamento de teses e dissertações encontradas com os descritores "socialização docente" e "socialização profissional".

	Resultados		
	Teses	Dissertações	Total
2004	-	1	1
2006	-	2	2
2007	1	-	1
2008	2	-	2
2009	5	4	9
2011	3	-	3
2012	2	2	4
2013	1	2	3
2014	1	6	7
2015	-	1	1
2016	2	4	6
	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>39</b>

Fonte: Ibict (2016).  
Organização: a autora.

<sup>1</sup> A Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – Ibict integra em um único portal os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Último acesso em: 20 dez 2016.

Após uma leitura atenta dos resumos das teses e dissertações encontrados na pesquisa avançada no banco do Ibiict, fizemos a análise dos dados observando principalmente o tema abordado nos trabalhos (Cf. Tabela 2):

**Tabela 2.** Temas abordados nas teses e dissertações selecionadas.

Temas abordados	Quantidade		
	Teses	Dissertações	Total
Aprendizagem profissional	-	01	01
Descrição do trabalho docente	-	01	01
Estágio-docência	-	03	03
Formação continuada	03*	01	04
Grupos Colaborativos	01	-	01
Identidade docente	03	01	04
Construção profissional/saúde	01	01	02
Relação professor/aluno	01	-	01
<b>Socialização do professor iniciante</b>	<b>02</b>	<b>02</b>	<b>04</b>
<b>Socialização e o habitus professoral</b>	-	<b>02</b>	<b>02</b>
<b>Socialização na carreira</b>	<b>01**</b>	<b>01</b>	<b>02</b>
Início da carreira docente no Ensino Superior	03	06	09
Saberes docentes	-	01	01
Carreira docente	02	02	04
<b>TOTAL</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>39</b>

\* Perspectiva da coordenação pedagógica.

\*\* 1 -socialização e desigualdades na carreira.

Fonte: Ibiict (2016).

Organização: a autora.

Ressaltamos que a categorização por temas ocorreu após leitura dos resumos e das introduções de todos os trabalhos, considerando os objetivos de cada um. Os temas abordados que estão em negrito na Tabela 2 foram os que mais se aproximaram da nossa pesquisa.

O terceiro momento foi de análise mais atenta do tema, identificando os elementos presentes nas produções selecionadas que poderiam contribuir para o desenvolvimento

desta pesquisa. Nesse sentido, pudemos notar um número reduzido de investigações diretamente relacionadas à socialização docente. Do total de 8 pesquisas, apenas duas dissertações (CANCHERINI 2009; MARINHO, 2014) e duas teses (KNOBLAUCH, 2008; FURLAN, 2011) tratavam da socialização do professor iniciante; duas dissertações da socialização e o habitus professoral (IORIO, 2012; MONDARDO; 2016); e uma dissertação (SÁ, 2006) e uma tese (BASÍLIO, 2016) debatiam o tema socialização na carreira. O modo como cada pesquisador abordou o tema em seu trabalho nas pesquisas selecionadas contribuiu como referência para o estudo aqui apresentado, pois trazem algumas características específicas sobre a socialização do professor, em especial nos anos iniciais de suas carreiras.

Já no primeiro mapeamento pudemos observar que os estudos sobre a socialização docente ainda são raros, embora seja perceptível um sutil crescimento na última década. Apresentaremos, assim, algumas características das pesquisas selecionadas.

A dissertação de Cancherini (2009), intitulada "A socialização do professor iniciante: um difícil começo", foi defendida junto à Universidade Católica de Santos - Unisantos e teve como objeto de pesquisa o início da docência e seu processo de socialização. A autora apresentou como hipótese que a entrada na profissão pode estimular um profissional crítico, investigador da própria prática, ou determinar um processo ao longo da carreira permeado por dificuldades, fracassos e pouca aprendizagem docente. A autora chega à conclusão, assim como os demais estudos sobre os professores iniciantes, que, embora estes possuam conhecimentos teóricos, enfrentam dificuldades com a realidade de uma sala de aula, e que o início da carreira é determinante para imprimir no professor uma atitude reflexiva sobre a docência.

Seu estudo demonstra que mais de 77% dos professores procura a coordenação pedagógica como auxílio para os problemas enfrentados, afirmação que vem corroborar com nosso estudo, no que se refere à relação professor e coordenação pedagógica e qual o papel desse profissional na socialização do professor iniciante.

A pesquisa de mestrado de Marinho (2014), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com o título "Iniciação docente na Educação Infantil: cenários de uma cultura profissional", teve como objetivo compreender o processo inicial da carreira docente na construção da cultura profissional, em especial dos professores da Educação Infantil e com o foco no cuidar e educar. A autora conclui que é imprescindível que haja apoio e orientação em relação às dificuldades, anseios e expectativas próprias desta etapa. A autora traz em sua metodologia de interpretação dos dados a análise de

conteúdo e triangulação de fontes. Para a análise de conteúdo, a autora se apoiou em Bardin (1977), percebendo as ideias implícitas, depois de uma leitura mais detalhada dos registros, e construindo as categorias de análise. Assim, diante dos dados coletados e analisados, a autora realizou a triangulação dos dados.

Knoblauch (2008) defendeu a tese "Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba", pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC. Discutiu a socialização profissional como incorporação do *habitus*, tendo como sujeitos professores dos primeiros anos do ensino fundamental em início de carreira, utilizando como aporte teórico o sociólogo Pierre Bourdieu. Teve como objetivo compreender como ocorre a socialização profissional de professores iniciantes, entendendo que esses aspectos fazem parte da formação docente com “[...] vistas a contribuir para a teorização sobre a profissionalização docente” (KNOBLAUCH, 2008, p. 34). Por meio dos estudos de Veenman (1988) sobre professores em início de carreira utilizado pela autora, descreveu o descompasso entre a formação inicial e a realidade cotidiana de uma escola, ou seja, a fase denominada como “choque de realidade”, estudos que também serviram de base para esta dissertação. Vale ressaltar que a autora não encontrou pesquisas (teses e dissertações) sobre a socialização de professores para compor o seu trabalho, o que vem confirmar a pouca produção de pesquisas sobre o tema.

A tese "O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química", defendida por Furlan (2011) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, teve como objetivo compreender a formação de professores na perspectiva do professor iniciante de Química, tendo como foco, além do início da carreira, o processo de socialização deste professor e a construção de sua identidade profissional. A autora utiliza como referências teóricas para a socialização profissional e identidade profissional, Berger e Luckmann (2003) e Dubar (1997), aportes teóricos que também fundamentam esta dissertação.

Os resultados obtidos demonstram que “[...] os processos de socialização envolvem aspectos individuais e coletivos, estáveis e provisórios e resultam nas identidades dos iniciantes de Química que são marcadas pela dualidade dos processos *relacional* e *biográfico* em face da cultura escolar”. (FURLAN, 2011, p. 3)

A autora apresenta um levantamento, realizado por André (2002), no qual são encontrados apenas 3 artigos que envolviam os processos de socialização na carreira

docente, lacuna que vem a afirmar a necessidade e importância de se realizar investigações nesta temática.

A dissertação "Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?", defendida por Iório (2012), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ, teve como objetivo investigar a socialização profissional em uma escola privada que atende a nova classe média. A investigação recorreu particularmente às condições de trabalho e ao desenvolvimento profissional considerando as vivências e experiências ocorridas nas salas dos professores como promotoras de formação continuada. Como metodologia, a autora utilizou-se da etnografia para observação na sala dos professores, recorrendo à entrevista com oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental.

A pesquisa evidenciou a precarização do trabalho docente devido a baixos salários, intensificação do trabalho e ausência de política de formação. Devido à organização da escola ser fundada em dispositivos de regulação do cumprimento dos prazos e de controle da prática docente, concluiu que houve comprometimento da autonomia dos docentes. Desse modo, a pesquisa, segundo a autora, contribuiu para o campo da Educação no que se refere à compreensão da mercantilização da educação e da complexidade da socialização profissional, o que corrobora com a temática de nossa pesquisa.

Mondardo (2016) defendeu a dissertação "Relações entre disposições do *habitus* de origem e formação inicial no curso de Pedagogia", pela Universidade Federal do Paraná. Sua pesquisa teve como objetivo compreender como as disposições adquiridas antes da formação inicial atuam como orientadoras de novas aprendizagens relacionadas à docência, a fim de contribuir para o desvelamento de mecanismos de aprendizagem docente. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que utilizou da entrevista como instrumento metodológico e como referencial teórico os estudos de Pierre Bourdieu.

Os resultados da pesquisa indicaram que as alunas advinham de classes com baixo capital econômico e cultural, com disposições distintas de *habitus* e trajetórias escolares que as levaram a escolha pela docência. Os princípios que as levaram à Universidade foram minimamente alterados, e ao longo do curso novas aprendizagens foram adquiridas. Mondardo (2016) percebeu que as relações estabelecidas pelas alunas ocorreram muitas vezes pelo reconhecimento das dificuldades observadas na escolarização. Sua pesquisa conclui que há “pluralidade e exposição de múltiplas agências socializadoras, resultando em *habitus* híbridos.” (MONDARDO, 2016, p. 3).

A dissertação intitulada "A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos 1970 e de 2000", defendida por Sá (2006), pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ, tratou-se de um estudo comparativo entre os processos de socialização profissional de professores de História de dois períodos, a década de 1970 e os anos 2000, focalizando a formação inicial e a experiência profissional.

A autora utilizou-se de entrevista como instrumento metodológico. As conclusões apresentam que os professores de 1970 demonstraram existir em seus inícios de carreira certo autoritarismo estatal no trabalho, enquanto os professores dos anos 2000 experimentavam um "afrouxamento das relações autoritárias" dentro e fora da escola. (SÁ, 2006, p. 142). As duas gerações de professores ao serem entrevistadas deixaram evidente a influência do marxismo em suas formações. Conclui também que os professores sentiram não terem frequentado espaços de intercâmbio de experiências experientes. A autora não propõe alternativas, apenas descreve as impressões dos participantes da pesquisa.

Basílio (2016) defendeu a tese "Tornar-se professor (a) na rede estadual de ensino de São Paulo: Práticas de contratação e condições docente (1985-2013)", pela Unicamp. Sua pesquisa buscou contribuir para o entendimento sobre a produção e reprodução das desigualdades educacionais na educação básica, utilizando-se de estudos de Pierre Bourdieu a fim de compreender as disposições profissionais como o encontro das histórias pessoais e da instituição escolar.

A pesquisadora utilizou de questionário e entrevista como instrumentos metodológicos, concluindo que grande parte dos professores entrevistados tem contrato de trabalho temporário, o que colabora para desprofissionalização dos professores, e que nas etapas seguintes da carreira os professores buscam espaços de atuação profissional. Essa tese contribuiu com nossa pesquisa, no que se refere às ações de socialização para os professores em regime de contratos temporários.

Os estudos evidenciados nesta pesquisa trazem discussões sobre a socialização docente, no entanto, evidenciamos que o único trabalho que refletiu sobre o papel da coordenação, dentre as 39 pesquisas que selecionamos como relevantes para esta pesquisa, pois este concerne um dos nossos enfoques, foi a tese intitulada "O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola", defendida por Domingues (2009), pela Universidade de São Paulo - USP.

A autora apresentou como objeto de investigação o papel do coordenador como gestor do tempo e espaço para formação continuada do docente da escola, e objetivou investigar como este profissional organiza e implementa a formação contínua. Um dos resultados da pesquisa aponta que, embora haja uma fragilidade na formação inicial dos coordenadores, o trabalho do coordenador é caracterizado pela mobilização por meio de processos de socialização profissional, ainda que seja necessário que empreguem tempo na construção de suas identidades profissionais.

Nesse sentido, a pesquisa da autora, bem como seu livro "O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola" (DOMINGUES, 2014), contribuíram para esta investigação.

Em pesquisa no banco de dados no Scielo, uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, realizamos uma busca com o descritor "Coordenador Pedagógico", em que pudemos encontrar apenas 6 artigos relacionados à temática.

O estudo realizado por Placco, Souza e Almeida (2012), cujo título é "O coordenador pedagógico: aportes teóricos à proposição de políticas públicas", refletiu sobre a função do coordenador pedagógico, revelando o investimento governamental para o desenvolvimento de políticas voltadas à educação de crianças e jovens. A partir desses dados, as autoras entendem que, para que haja melhoria na qualidade do ensino, há necessidade de atenção voltada aos profissionais dentro das escolas que ainda não têm recebido investimento na esfera da formação, como é o caso do coordenador. Os dados da pesquisa indicaram que a atribuição principal do coordenador é a coordenação dos processos pedagógicos, no entanto ela não é efetivada. O que se pretendeu demonstrar com o artigo é que o investimento na formação dos docentes é um dos caminhos para a melhoria na qualidade do ensino, o que exige também investimento na formação inicial e continuada do próprio coordenador. Desse modo, o artigo busca oferecer subsídios para formação de políticas públicas que viabilizem a presença de coordenadores em todas as escolas brasileiras, exercendo as funções articuladora, formadora e transformadora.

As autoras trazem à baila a coordenação pedagógica sob a ótica da legislação, demonstrando que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. Também apresentam a constituição das identidades profissionais das coordenadoras, utilizando-se de aportes como Dubar (2009) para explanar a ideia de formas identitárias, atribuições de funções pelo olhar do outro. A pesquisa revela diversas posições, dentre elas que os coordenadores afirmam que recebem demandas além de sua função e que há excesso de

atribuições e responsabilidades advindas da Secretaria de Educação, não lhes sobrando muito tempo para aprimoramento do próprio crescimento profissional. Ao final, questionam sobre qual instância constitui espaço de formação para o coordenador.

O artigo de Fernandes (2012), intitulado "O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais", teve como objeto de estudo a função da coordenação pedagógica na rede estadual paulista, em que foram analisadas as principais resoluções publicadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo no período de 1996 a 2010. À luz da legislação, a autora apresenta o surgimento da função de Professor Coordenador Pedagógico (PCP), bem como do Horário De Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC. Analisando os documentos oficiais a partir desse momento, a autora percebe o discurso de gestão democrática, trabalho coletivo e autonomia das escolas. Apresenta projetos que intensificaram a gestão gerencialista e performática no interior das escolas.

Ao longo das reformas educacionais, a autora afirma que a função do PCP sofreu grandes mudanças, aprimorando a dimensão empresarial do trabalho docente. Assim, apresenta as mudanças legais ocorridas, relacionadas ao trabalho da função do PCP. Fernandes (2012) aponta pesquisas que demonstram as dificuldades dos PCPs em realizar atividades de articulação e apoio docente, pois a função perdia-se nas inúmeras demandas da escola. Com a falta de legalização da função, no que se refere ao seu caráter pedagógico, os coordenadores passaram a assumir atividades que não correspondiam diretamente a esse campo.

Algumas pesquisas indicam na função do PCP o aspecto de controle do trabalho e intervenções nas práticas docentes, controle que passa a ser menos visível a partir de 1980, com os movimentos de democratização nas escolas. Conclui que há muito a ser investigado sobre a atuação cotidiana do coordenador pedagógico e sua relação com as medidas oficiais

O artigo "O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico", escrito por Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014), visa identificar os estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico em seus entraves e avanços. As autoras fizeram um levantamento de teses e dissertações no portal da Capes e do Ibtict. Na leitura dos trabalhos, elas puderam observar que em grande parte os estudos têm como foco a formação continuada dos docentes, no entanto, os estudos revelam que é nessa função que os coordenadores deixam a desejar, visto que os trabalhos consultados registram o desvio de funções para exercerem tarefas cotidianas, porém sem foco.

Miziara, Ribeiro e Bezerra (2014) evidenciaram com a pesquisa a deficiência da formação inicial dos coordenadores, no que se refere aos aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, bem como as fragilidades dos cursos de formação continuada para os coordenadores.

Nos estudos pesquisados, as autoras identificaram que a formação continuada em serviço é umas das questões mais enfatizadas e valorizadas, apontando o coordenador como o principal mediador nesse processo. O artigo conclui que a escola é, por excelência, o *lócus* da produção de conhecimentos, sendo [...] competência do coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos [...]. (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014, p. 622).

O artigo "Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás", escrito por Silva e Sampaio (2015), teve como objetivo analisar a autonomia dos coordenadores pedagógicos na gestão e organização do trabalho escolar. Esse trabalho também afirma a formação continuada como umas das atribuições do coordenador, evidenciando que o trabalho interno nas escolas é essencial para a construção de significados coletivos para a prática pedagógica. Salienta que a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico - PPP contém um forte viés político e que essa ação pode estimular o coordenador a desenvolver sua função de articulação, formação e transformação da realidade escolar e que é a partir desse trabalho que a autonomia do coordenador pode ocorrer.

Para os autores, a autonomia:

[...] relaciona-se a essa capacidade de refletir e analisar a própria prática profissional visando à superação do enquadramento ideológico constituído pela estrutura de poder, bem como a construção de uma perspectiva emancipatória concernente à transformação política da realidade social. (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

Diante do contexto de descentralizações financeiras instituídos pelas políticas educacionais, o papel da coordenação, segundo os autores, torna-se mais complexo, pois estes são obrigados a adaptar-se a um processo de regulação administrativa gerencial que entende como qualidade do ensino a melhoria no desempenho individual dos alunos. A pressão por resultados leva a perda de autonomia dos coordenadores, pois as orientações

pedagógicas são limitadas às transmissões de conteúdos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, assim, espaços para reflexões curriculares mais pertinentes às finalidades pedagógicas ficam cada vez mais restritos. O estudo conclui que a partir dos processos de regulação da gestão escolar são impostas ao coordenador mais responsabilidades e cobranças, como forma de intensificar o monitoramento do trabalho docente. Para os autores, tal pressão tem como objetivo suprir a ausência do Estado e negação do potencial emancipador das práticas educativas.

Os produtos dessas pesquisas revelam que, embora as funções do coordenador pedagógico estejam inclinadas às reflexões de cunho pedagógico e formação docente, este profissional não conta com autonomia necessária, bem como com espaços para tais reflexões. Demonstram também o envolvimento do coordenador em atividades triviais e rotineiras nas escolas, aspectos fiscalizatórios e controle do trabalho docente.

Observamos também pelo número reduzidos de artigos com o descritor “coordenador pedagógico” a necessidade de se empreender mais estudos nesta área.

Nesse mesmo banco de dados, ao pesquisarmos artigos com o descritor “professor iniciante”, observamos que este consiste em um tema com maior número de pesquisas. Foram encontrados 16 artigos, a maioria debruçando-se sobre levantamento de trabalhos na área. Dentre eles, selecionamos 9 artigos, que contribuíram com a nossa pesquisa no que se refere à formação, socialização, inserção docente e políticas educacionais destinadas aos professores em início de carreira.

O artigo "As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações", escrito por Papi e Martins (2010), analisou trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, nos anos de 2005 a 2007 e pesquisas disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, no período de 2000 a 2007. Para as autoras, a formação implica uma postura pessoal de disponibilização, bem como a oferta de contextos profissionais que estimulem e valorizem diferentes iniciativas de formação. Apresentam um estudo que demonstra o crescente número de pesquisas na área da formação de professores e, a partir desses dados, analisam quais as pesquisas que se dedicaram ao estudo do professor iniciante. Observaram que em âmbito internacional tem havido, especialmente na Europa, um aumento da atenção para a pesquisa relacionada aos professores iniciantes, ressaltando-se a relevância do apoio ao professor iniciante para facilitar a entrada na profissão.

No Brasil, observaram a aproximação da temática no que se refere aos estudos sobre a Residência Pedagógica. Concluíram que, embora de forma incipiente, o Brasil tem iniciado discussões sobre as especificidades dos professores iniciantes, ainda que tais pesquisas não tenham fomentado programas de formação especialmente voltados para os professores nessa condição. Segundo Papi e Martins (2010), a formação do professor iniciante parece apresentar-se como alternativa para minimizar as dificuldades por eles enfrentadas.

Romanowski e Martins (2013) escreveram o artigo "Desafios da formação de professores iniciantes", tendo como foco a condição e formação dos professores iniciantes no Brasil, considerando os estudos realizados no grupo de pesquisa "Práxis Educativa: Dimensões e Processos", bem como indicações sobre a condição e inserção de professores iniciantes disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Para as autoras, a formação assume maior relevância aos professores iniciantes por tratar-se de uma fase de intenso aprendizado profissional e pessoal. Os desafios desse período geram insegurança, pois o professor percebe a incompletude da formação inicial, bem como o sentimento de solidão.

Esse estudo também demonstra que a partir dos anos 2000 os estudos sobre formação de professores começaram a ter maior índice de investigação. A pesquisa conclui que muitos professores abandonam o magistério nas primeiras semanas, ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, outros assumem uma postura missionária e, mesmo com dificuldades, criam uma cultura profissional. Destaca-se que diante de formações deficitárias, alguns professores ao iniciarem passam a exercer a profissão em condições desfavoráveis, seguindo assim até a aposentadoria. O artigo apresenta alguns desafios para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores iniciantes: políticas que reconheçam a carência de apoio pelos professores iniciantes, programas de acompanhamento e supervisão para o desenvolvimento profissional em início de carreira, formação específica para essa demanda, melhores condições de vínculo do trabalho, fomento para realização de pesquisas que possam contribuir com a formação e prática desses profissionais em início de carreira.

O artigo "Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente", de Souto (2016), é o resultado de um estudo em que se buscou identificar os motivos pelos quais os egressos de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei abandonaram o magistério. Após a pesquisa, concluíram que as principais causas de abandono da profissão foram a

desvalorização profissional, a indisciplina e o desinteresse dos alunos e o sistema de progressão continuada. Observaram também a necessidade de criação de programas de acompanhamento dos professores nos primeiros anos de profissão, como alternativa para a superação dos problemas evidenciados

O artigo Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante, escrito por Cunha, Braccini e Feldkercher (2015), também traz um levantamento de investigações sobre os professores iniciantes. Para o estudo, consideraram-se as três edições do Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Dentro dos primeiros índices de apresentação no congresso estavam os trabalhos que debateram a experiência de acompanhamento e formação dos professores iniciantes, revelando a existência de iniciativas institucionais e um desafio para as políticas públicas. As autoras observaram a presença frequente de tutores (professores experientes como supervisores) nos trabalhos pesquisados, bem como tais alternativas: oficinas e cursos aos professores iniciantes, reuniões pedagógicas com relatos de experiência e grupos operativos.

Freitas (2002) escreveu o artigo "Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes", em que apresentou resultados referente à influência da organização escolar sobre o processo de socialização profissional do professor iniciante. Compreender como se estrutura a escola e que posição o professor iniciante ocupa foi um ponto importante para que a autora compreendesse como se desenvolve a carreira do professor iniciante. Freitas (2002) apresentou o processo de atribuição de turmas aos professores, dados obtidos por meio das análises das entrevistas, constatando que são delegados aos professores iniciantes as turmas com maior índice de complexidade ou turmas na zona rural, ao que se conclui que atribuir turmas consideradas "boas" aos professores mais antigos é uma forma de reconhecimento profissional. Apresentou também a diferenciação entre os professores do estado e do município, visto que a pesquisa foi realizada em escolas recém municipalizadas. A autora reflete a necessidade de se repensar as condições de socialização profissional oferecida aos professores iniciantes, por meio da classificação das turmas, sendo elas mais heterogêneas e a importância de considerar a organização escolar como um aspecto relevante para a socialização do professor em início de carreira.

Os artigos "Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores" (ANDRÉ, 2013) e "Políticas e programas de apoio

aos professores iniciantes no Brasil" (ANDRÉ, 2012) discutem a existência de políticas voltadas aos docentes, em especial aos iniciantes. Os artigos trazem resultados de um estudo realizado em 15 secretarias de educação de estados e municípios brasileiros, no qual se concluiu que em políticas regionalizadas e locais a relação com o professorado é mais direta, permitindo reavaliações constantes. As ações formativas eram em forma de oficinas, palestras, cursos de curta e longa duração, voltados em geral ao professor genérico. As áreas priorizadas foram as de Língua Portuguesa e Matemática, o que pode causar um reducionismo da função da escola.

O estudo constatou o não envolvimento dos docentes na definição e implementação das ações formativas. Em relação às políticas de inserção dos professores iniciantes, embora os gestores reconhecessem a necessidade de acompanhamento desses profissionais, das 15 secretarias pesquisadas apenas em duas foram encontradas experiências de políticas de acompanhamento dos iniciantes, sendo estas voltadas às peculiaridades do contexto em que atuam. Para a autora, este é um aspecto a ser valorizado, criando-se estratégias para que não sejam instituídos modelos únicos de formação docente, o que não dispensa a necessidade de políticas nacionais de apoio aos professores iniciantes. Sugere ainda a criação de uma comissão encarregada de elaborar propostas de atendimento às peculiaridades regionais e locais.

Reali, Tancredi e Mizukami (2008, 2010) escreveram dois artigos sobre programas de mentoria online, com o objetivo de analisar os processos formativos de mentoras e de professoras iniciantes pelo Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos, o qual tem o intuito de minimizar as dificuldades enfrentadas por professores no início de carreira. Concluíram que os processos foram considerados desafiantes e ricos, pois, diante das singularidades de cada professora, as orientações apresentaram características, objetivos e procedimentos específicos. Observaram também que a mentoria fluiu melhor no decorrer dos primeiros semestres dos anos letivos.

As professoras e mentoras indicaram seu próprio crescimento individual e intelectual, como também dos alunos. Professoras e mentoras mantêm conversas interativas sobre as ideias discutidas, não apenas descritivas, mas refletivas frente às bases teóricas sobre o tema. Segundo as autoras, foram observados choques de paradigmas entre professoras e mentoras, causando certo desconforto às mentoras. Verificaram, no entanto, a construção de uma comunidade de aprendizagem entre mentoras e professoras. Ao final,

consideraram a realização do programa positiva como política de apoio profissional ao professor em início de carreira.

Relacionando esses estudos ao tema da pesquisa, nossa pretensão foi de investigar qual o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante e de que maneira isto acontece nas escolas de ensino fundamental municipais de Andradina-SP.

No município de Andradina/SP, o Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS) foi instituído em 2013, embora somente depois de dois anos tenha sido regulamentado pela Resolução nº 137/2015 (ANDRADINA, 2015a), na qual foram destinadas aos professores 5 horas de formação continuada dentro da carga horária de serviço. Desse modo, considerando a importância do(a) coordenador(a) nesse processo de formação dos professores, questionamos: qual o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante no contexto escolar? Em que medida o coordenador pedagógico entende o processo de socialização docente, e como ele é percebida pelos professores diante das dificuldades próprias do início da carreira? Como acontece o processo de socialização nas escolas pesquisadas?

Desse modo, pretendemos compreender como esses processos ocorrem em três escolas municipais de Ensino Fundamental de Andradina. Foram selecionadas três professoras em início de carreira, todas estavam em seu primeiro ano no ensino fundamental.

As coordenadoras foram selecionadas de acordo com a seleção das professoras, ou seja, as coordenadoras pedagógicas que atuavam nas escolas em que as docentes iniciantes estavam trabalhando.

Para a seleção inicial das professoras foi utilizada uma ficha de dados iniciais, com questões sobre a formação e tempo de serviço no magistério. As fichas foram enviadas aos professores por intermédio das coordenadoras, no início do ano de 2016, as quais, em reunião pedagógica, indagaram quais professores possuíam até 3 anos de atuação na docência no ensino fundamental, entregando as referidas fichas aos que manifestaram resposta positiva ao critério estabelecido. Das 35 fichas enviadas, somente 19 retornaram.

A partir das informações prestadas na ficha, identificamos os professores que possuíam, no máximo até 3 anos de experiência, período proposto nos estudos do pesquisador suíço Michel Huberman:

Temos um grande número de estudos empíricos sobre a escolha da carreira docente, e vários outros que tratam dos **2-3 primeiros anos** de ensino. Se bem que as motivações sejam diversas, a tomada de contacto inicial com as situações de sala de aula tem lugar, por parte dos principiantes, de forma um tanto homogénea. Os que procuram descrever esta “fase” na óptica de uma sequência de fases que balizam a carreira (cf. Fuller, 1969; Fiel, 1979; Watts, 1980) falam de um estágio de “sobrevivência” e de “descoberta”. (HUBERMAN, 1992, p.39, grifo nosso).

Selecionamos apenas 3 professoras em início e menor tempo na docência no ensino fundamental, sendo uma professora de cada escola.

Após as primeiras informações coletadas por meio da ficha de dados iniciais entregue às professoras pelas coordenadoras e analisadas e selecionadas por nós, fizemos contato pessoalmente com as professoras e coordenadoras nas escolas em que lecionavam.

Nesse momento, explicamos a pesquisa às participantes, bem como conhecemos o espaço da pesquisa. Todas as participantes se dispuseram a participar do estudo proposto.

As entrevistas semiestruturadas e o grupo focal aconteceram com o auxílio de um roteiro, e foram realizados em março de 2017, um ano após o contato inicial com as professoras, de modo que pudéssemos obedecer aos parâmetros solicitados pelo comitê de ética. As entrevistas e o grupo focal foram gravados em áudio, após assentimento dos entrevistados, sendo eles transcritos na íntegra.

Fazemos saber nesta introdução que essa pesquisa está organizada em 5 partes: o capítulo 1 apresenta o apoio teórico no que se refere à coordenação pedagógica, uma breve história do surgimento do cargo e suas modificações até os dias atuais. Apresentamos um relato histórico da evolução do cargo do(a) coordenador(a) pedagógico(a) ao longo da história da educação, as diversas nomenclaturas, a relação da coordenação e a escola de forma abrangente e como ela se desenvolve no município de Andradina. Para desenvolver o primeiro capítulo orientamo-nos nos estudos de Salvador (2000), Domingues (2014), Dubar (1997) e algumas legislações.

O capítulo 2 trata dos desafios e início de carreira dos professores iniciantes, os sentimentos, as dificuldades, as impressões de como é o início de carreira docente e como são enfrentadas. Pautamo-nos em estudos já realizados como Veenman (1988), Huberman (1992) e Marcelo Garcia (2009).

O capítulo 3 está direcionado à socialização docente, utilizando-se de Dubar (1997) e Berger e Luckmann (2003) para apresentar os caminhos da socialização e como se dá a mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) neste processo.

No capítulo 4 abordaremos os caminhos metodológicos utilizados nesta pesquisa, na qual empregamos como instrumentos: análise documental, questionários, entrevistas e grupo focal, e para análise dos dados utilizamos da análise de conteúdo de Bardin (1977) e triangulação dos dados de Brito e Leonardos (2001).

Destinamos o capítulo 5 à análise dos dados que foram agrupados por temas dando origem a algumas categorias de análises: construção da identidade docente, processo de socialização, formação e desenvolvimento na carreira, início da carreira, como também a aproximação ao campo da formação de professores.

E por fim, apresentamos alguns resultados obtidos nesta pesquisa, à guisa de conclusões, pautados no papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante e em como se dá o processo de socialização nas escolas pesquisadas. Trazemos os elementos que, de acordo com nossa investigação, auxiliam a socialização do professor iniciante, problematizando o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) frente às diversas funções que necessita cumprir em uma escola e, finalmente, trazendo aspectos desta temática que poderão ser explorados em pesquisas futuras.

## **1 O CAMINHAR DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)**

Tratamos neste capítulo do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante, bem como da indissociabilidade administrativa e pedagógica. Para tanto, a fim de compreender a identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), retomamos alguns aspectos históricos sobre a constituição dessa função/cargo e realizamos uma revisão das pesquisas produzidas no Brasil acerca do tema.

Nesse breve recorte histórico, o capítulo abrange as diversas nomenclaturas utilizadas para denominar a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), assim como os diferentes cargos criados, reajustados e segmentados, por exemplo, os de coordenador, orientador e supervisor, os quais guardam, acima da nomenclatura, importantes diferenças sobre as quais discutiremos.

Segundo Salvador (2000), a gênese da ideia de coordenação pedagógica surgiu na Idade Média, com a figura do Inspetor Escolar, e foi marcada por três períodos de evolução: confessional, de transição e técnico-pedagógico.

No período confessional, por volta do século XII, em que a religião exercia influência marcante na educação, os bispos desempenhavam o papel de inspetores escolares nas escolas paroquiais. No entanto, com o aumento do número de escolas, o cargo passou a ser institucionalizado.

Em meados do século XIII, iniciou-se o período de transição, marcado pela decrescente influência religiosa e aumento do poder civil. O surgimento das primeiras escolas públicas em vários países, como a Espanha e Suíça, no século, XVII, aliado às mudanças no clero e ao processo de municipalidades, contribuiu para a instituição do cargo de inspetor escolar público, funcionário que tinha a função de controlar os processos inerentes ao sistema escolar.

O período técnico-pedagógico surgiu após a Revolução Francesa, a partir da elaboração, por Pestalozzi, de uma proposta de ampliação de oportunidades de escolarização para todos, na qual caberia ao Estado atuar na inspeção, surgindo o caráter fiscalizador da supervisão, característica que acompanha o cargo ao longo da história.

No que se refere ao Brasil, Salvador (2000) faz um relato da evolução histórica da inspeção escolar no Brasil, apontando a criação das escolas de primeiras letras em 1549. Com a missão de catequizar os índios, as escolas eram destinadas à formação de novos

sacerdotes, marcadas pela presença da Igreja, que exerceu forte influência na formação dos primeiros professores em nosso país, pois o ensino público ficou sob a orientação da Companhia de Jesus até o ano de 1759.

Somente após a expulsão dos Jesuítas e a vinda da Família Real Portuguesa, no início do século XIX que algumas escolas de nível superior e técnico foram criadas. Na segunda metade do século, devido à precariedade da educação pública, o governo regulamenta a instrução pública em São Paulo, por meio de normas e programas de ensino. Em 1868 foi instituído o cargo de inspetor de distrito, com a função de fiscalizar o ensino e, em 1885, foram criadas, em São Paulo, as Delegacias Literárias, que regulamentavam, por meio da exigência de diploma normal, a nomeação de professores por concurso público, uma função análoga à das Diretorias de Ensino contemporâneas.

No Brasil com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), novas ideias foram propostas ao ensino público, dentre elas a que colocava o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, considerando-o em processo de desenvolvimento. Desse modo, com as mudanças em torno do conceito da escola e do ensino, a Didática passa também a ser modificada, bem como os aspectos que envolvem a administração escolar.

Posteriormente, nos anos de 1960, com o governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira e com suporte técnico internacional, a função de Supervisão Escolar ganhou contornos bem específicos, com o envio de e alguns professores aos Estados Unidos para se especializarem. No entanto, como aponta Salvador (2000), essa especialização ocorreu sem nenhuma análise crítica no que se refere à nossa realidade:

A Supervisão Educacional brasileira é produto da assistência técnica norte-americana. O supervisor tornou-se um reproduzidor do sistema e fiscal do trabalho docente por sua origem e formação no Centro de Treinamento do Magistério via PABAE, em Belo Horizonte, depois, em São Paulo, no Departamento de Assistência Pedagógica (DAP), durante as décadas de 60 e 70, e mais tarde em nível superior, priorizando a metodologia numa visão tecnicista. (SALVADOR, 2000, p. 38).

Em relação aos impactos do Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar - PABAE no Brasil, a autora analisa: "O **como** é enfatizado, em detrimento do porquê e para quê, que constituem valores maiores da educação. O que deveria ser meio passa a se constituir em fim. A ênfase disciplinar, organizacional no currículo, sem reflexão contextual." (SALVADOR, 2000, p.38, grifo nosso).

No Estado de São Paulo, o conceito de supervisão começou a ser difundido entre os anos finais da década de 1950 e início de 1960, quando os professores também participaram do curso do PABAAE.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação - LDB de 1961, embora tenha surgido desatualizada em relação ao contexto político da época, indicava em seu texto uma formação básica para os orientadores de educação e da inspeção, como podemos observar:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas [...] deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1961, n.p.).

A LDB de 1961 estabelecia o ingresso do inspetor escolar mediante concurso público, para exercer as funções de auxiliar de administração ou direção escolar, prevalecendo, nesse sentido, o aspecto administrativo da função. Ainda que os cargos de orientador de educação e inspetor escolar tenham, ao longo do tempo, sofrido modificações, as funções exercidas por coordenadores, orientadores ou supervisores, conforme as denominações utilizadas atualmente nos diferentes sistemas de ensino, continuam apresentando lacunas nas definições de suas funções.

Após a década de 1960, com as mudanças aceleradas do governo de Juscelino Kubitschek, a escola passou a atender mais jovens, o que levou a educação a passar por diversas reformas, dentre elas a obrigatoriedade de curso superior para inspetores, supervisores, administradores e especialistas, termo introduzidos pela Lei nº 5.692/1971, LDB em vigência, à época, que, em seu Artigo 33º indicava que "A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação" (BRASIL, 1971, n.p.).

A especialidade “coordenador pedagógico” é recente, o que pode ser observado no fato de a LDB de 1971 utilizar a denominação “demais especialistas”. Nesse período, alguns aspectos sobre o papel que este profissional exerceria começaram a ser discutidos, visto que o controle e fiscalização passaram a ser cada vez mais presentes nas escolas, considerando-se que o Brasil vivia uma ditadura civil e militar iniciada em 1964 e que se

estendeu até o ano de 1985. Assim, a rigidez e o controle exercidos pelos profissionais dentro das escolas tiveram influências também do momento político vivenciado pelo país, aliado às teorias educacionais consideradas como válidas, à época, como a Pedagogia Tecnicista<sup>2</sup>.

No Artigo 10º desta mesma lei foi instituída a obrigatoriedade da Orientação Educacional, incluindo aconselhamento vocacional. Embora fosse uma experiência que já ocorria no estado de São Paulo, só a partir desta lei o cargo foi implantado em todos os estados.

No entanto, as funções a serem executadas em cada um dos cargos não era bem delimitada. Vale destacar que em 1974, por meio da Lei Complementar nº 114 (SÃO PAULO, 1974), que enquadrava os inspetores na função de Supervisão Pedagógica, surgem duas funções do magistério: a de coordenador pedagógico e de professor-coordenador. A lei não especificava quais as diferenças no exercício de cada uma das funções, apenas menciona que haveria um Coordenador Pedagógico e que poderia haver professor-coordenador de áreas do currículo pleno, de acordo com a organização básica da escola, demonstrando somente os requisitos mínimos que o profissional deveria ter para ser designado pelo Diretor para cada uma das duas funções.

Para analisarmos o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), é preciso considerar que ele é marcado pelas funções administrativas/pedagógicas e constantemente ressignificado, porém, continuamente ligado aos conceitos de controle e poder.

Com o fim da Ditadura Civil e Militar, o estado de São Paulo surgiu como precursor de algumas mudanças educacionais. Em 1985, foi criado o cargo de coordenador pedagógico pelo então prefeito Mário Covas, por meio da Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985, a qual estruturava a Carreira do Magistério Municipal e a evolução funcional dos profissionais da Educação. Em seu Artigo 6º, apresenta como requisito da evolução funcional, ou seja, da passagem do docente ou especialista "a uma classe superior, de maior exigência titulação ou de maior grau de responsabilidade na estrutura do ensino municipal" (SÃO PAULO, 1985, p. 1), obter no mínimo 3 anos de efetivo exercício na carreira do magistério municipal de São Paulo.

---

<sup>2</sup> É uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava a tecnologia educacional e considerava professores e alunos executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária. Com características autoritárias, a pedagogia tecnicista pode ser considerada não-dialógica, ou seja, ao aluno cabe assimilar passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor. (MENEZES; SANTOS, 2001).

Em muitos municípios do Estado de São Paulo, os requisitos para ocupar o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) continuam com algumas dessas características: tempo de experiência em sala de aula, em média de 3 a 5 anos, além da licenciatura em Pedagogia.

A figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a) surgiu em um momento político democrático do país, após o término da ditadura, sendo que um de seus atributos seria contribuir com a democracia também dentro da escola. Conforme Oliveira (2010), esse período foi de grande transformação tanto nas organizações políticas e sociais em nosso país como também na Educação:

Os anos 80 foram singulares para os trabalhadores da educação no reconhecimento de sua condição profissional e na redefinição de sua identidade como trabalhadores. As pesquisas da época revelam os movimentos desses trabalhadores em busca de uma escola pública democrática que contemplasse as condições de trabalho como fator indispensável à realização de um ensino de qualidade. Contudo, esses movimentos não foram suficientes para forjar condições de trabalho que correspondessem às necessidades de uma educação pública, democrática e para todos. (OLIVEIRA, 2010, p. 139).

Este foi, portanto, um momento de discussões que foram dando sustentação para uma reflexão sobre a democracia escolar, seus desencadeamentos sociais e políticos e novas formas de ação dentro da escola, envolvendo desde a formação inicial, do(a) coordenador(a) e suas funções, à realidade e aos objetivos do cargo dentro da gestão escolar. Questionava-se, dessa forma, as atribuições dispostas ao(à) coordenador(a) durante o Regime Militar, relacionadas à política tecnicista daquele momento e à questão da orientação aos docentes para que aplicassem métodos e técnicas.

Esse movimento de democracia gerou um processo de descentralização do poder político, no qual a população detinha maior participação política em prol do desenvolvimento do país. Além disso, a Constituição de 1988 veio a propagar a existência da gestão democrática, o que contribuiu para se repensar o cenário educacional.

Outro aspecto que influenciou esse movimento foi a promulgação da nova LDB em 1996, a qual indicava a formação básica comum em Pedagogia para o exercício das funções dos profissionais do magistério, embora a lei não apresentasse diferenciação dos saberes para o exercício dessas diferentes funções, desconsiderando as particularidades da exigência de cada cargo/função:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, n.p.).

Há de considerar ainda que os cursos de Pedagogia priorizam a formação docente e pouco oportunizam saberes específicos para os afazeres pedagógicos de uma coordenação pedagógica. Assim, embora ao longo da história as funções do(a) coordenador(a) pedagógico(a) tenham sido fortalecidas, a complexidade envolvida na função, frente às urgências do cotidiano em que uma escola enfrenta, faz com que a identidade do(a) coordenador(a) acabe sendo constantemente ressignificada. De fato, Domingues (2014) salienta que a formação do(a) coordenador(a) ainda tem sido pautada por indefinições, na qual as funções a ele atribuídas são muitas vezes generalizadas.

O papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) continua marcado por inexatidões, pois suas funções ainda não estão bem delimitadas. Segundo a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), na qual o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) regulamenta a função de coordenador(a) pedagógico(a), temos a seguinte descrição:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (CBO<sup>3</sup>, 2017, n.p.).

Segundo a tabela de atividades do CBO, as atividades relacionadas à coordenação pedagógica envolvem o acompanhamento e assessoramento do desenvolvimento do trabalho docente, observação do processo de trabalho em salas de aulas, análise e execução de plano de ensino, sugestão de mudanças no projeto pedagógico, administração de conflitos disciplinares entre professores e alunos, entre outras.

As atividades do(a) coordenador(a) pedagógico(a) são diversas, muito há ainda que estudar sobre essa profissão, é incipiente o interesse de pesquisas sobre o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como se pode observar em repositórios de teses e dissertações.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/239410-orientador-educacional>. Acesso em 24 jun. 2017.

Uma das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) que tem sido mais discutida está relacionada à formação dos professores. Domingues (2014) afirma que a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) está cada vez mais associada à formação do docente na escola:

O trabalho do coordenador pedagógico, no século XXI, como gestor dos processos de formação, tem especial importância pela possibilidade de condução de uma reflexão que produza a consciência das identidades possíveis frente às descontinuidades da contemporaneidade, das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da comunidade. (DOMINGUES, 2014, p. 26).

Nesse emaranhado de atribuições, indefinição das funções e anseio de executar as atividades exigidas no chão de cada escola, Placco, Almeida e Souza (2011, p. 15) argumentam sobre a necessidade de se discutir a identidade do(a) coordenador(a), que se encontra em um espaço que ainda não está assegurado, devido aos desvios de função, ao “[...] engessamento de seu trabalho pelas relações de poder, tanto ao nível da escola como de outras instâncias dos órgãos governamentais.”

Deve-se considerar que uma formação inicial não consegue abranger a complexidade de saberes desse campo de atuação dos licenciados, em especial do pedagogo, no entanto, é necessário oferecer a esse profissional ferramentas que lhe proporcionem condições de construir competências que possam auxiliá-lo nas demandas diárias em seu ofício. Nesse sentido, Domingues (2014), ao refletir sobre as funções do(a) coordenador(a), reconhece que as muitas e diversas funções que ele precisa exercer dentro da escola acaba por criar *uma identidade instável*.

Em relação à construção da identidade profissional do(a) coordenador(a), Dubar (1997) conceitua identidade como o processo constitutivo do sujeito, produzido e construído nas interações com as outras pessoas, enfatizando, assim, a dimensão sociológica da constituição da identidade.

A identidade, dessa forma, é resultado não somente de um processo interno do sujeito, mas é construída e resulta das interações e relações dos sujeitos com outros sujeitos ao longo de seu processo de socialização, o que implica, para a compreensão da construção da identidade do(a) coordenador(a) pedagógico(a), considerar as relações que ele estabelece em seu meio.

O processo de construção da identidade por meio do outro é complexo. Para Hall (1998), as transformações do século XX demonstram um declínio nas identidades até

então estáveis, fragmentando o homem moderno e fazendo surgir novas identidades. Essa nova fase de instabilidade gera a chamada “crise de identidade” não só do mundo pós-moderno como também das identidades pessoais.

Nesse sentido, Dubar (1997) discute sobre a identidade profissional e como a identidade social é construída:

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Por ter se tornado um bem raro, o emprego condiciona a construção das identidades sociais; por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do escolar. (DUBAR, 1997, p. XXVI).

A constituição da identidade, por meio da socialização, envolve assumir seu pertencimento a certos grupos sociais. A necessidade de pertencer faz com que os indivíduos acompanhem as transformações sociais, dentre elas a do emprego, que por ser muito marcante interfere diretamente nas transformações identitárias dos indivíduos.

Para Bauman (2005) nossas ações são frutos do *líquido moderno* pela construção das identidades em movimento. Para o autor, a ideia de identidade surge com a crise de pertencimento e ambas não possuem uma solicitude fixa, mas exigem transformações constantes, pois a busca por uma identidade vem pelo anseio de segurança e confiança.

Nessa perspectiva, o autor aponta o mal-estar gerado pelo sentimento de não pertencimento e pela falta de segurança profissional, que suscita um anseio por reconhecimento constante e dificulta a construção da identidade, que é inconstante, mutável e incerta.

A dificuldade e construção da identidade profissional do(a) coordenador(a) é constante no trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois suas atribuições são marcadas por indefinições. Alguns estudos têm buscado delimitar as funções do(a) coordenador(a), de modo que esses profissionais possam constituir suas identidades profissionais.

A rotina de um(a) coordenador(a) é determinada por diversas atividades, nas quais seu centro está no fazer pedagógico. Domingues (2014) destaca uma série de atribuições que necessitam do acompanhamento pedagógico do(a) coordenador(a), tais como:

[...] responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir

o projeto político pedagógico; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de alunos e acompanhar os processos de avaliação; organiza a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e alunos em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa. (DOMINGUES, 2014, p. 15).

Domingues (2014) retoma, portanto, a questão da formação dos professores. Se o(a) coordenador(a) é corresponsável pela formação continuada do docente, destacamos a sua importância na socialização do professor iniciante, foco desta pesquisa. Nesse viés, observamos duas atividades exercidas pelas coordenadoras pedagógicas, sujeitos desta pesquisa: o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC, no qual as reflexões são feitas com todo o corpo docente; e o Horário de Formação Continuada em Serviço - HFCS, no qual os estudos são realizados com os professores individualmente ou com professores do mesmo segmento.

O(A) coordenador(a) pedagógico(a), nesse sentido, pode ser um articulador eficaz da socialização do professor iniciante no seio da cultura da escola, tanto no relacionamento interpessoal entre professores, pais e estudantes, como na formação desse professor que traz consigo, muitas vezes, inúmeras dúvidas. O intuito dessa mediação é melhorar a qualidade de ensino, no entanto, o(a) coordenador(a) precisa conhecer a realidade dos indivíduos que coordena, de modo que a formação seja o mais contextualizada possível:

A função docente – considerada base para a atuação dos profissionais da educação – garante o conhecimento prático necessário para orientação, coordenação, pesquisa e gestão de unidades ou sistemas. Como orientar outros profissionais sobre um fazer que não se conhece na prática? As experiências têm mostrado a insuficiência da atuação de orientadores/coordenadores cheios de teorias e vazios de compreensão prática sobre o fazer pedagógico com os (as) alunos(as), ou ainda aqueles (as) que de todas as maneiras *fogem* da sala de aula, desviando dessa maneira da essência do trabalho docente. Nessa perspectiva, pouco ou nada contribuem com o trabalho do(a) professor(a). (LIMA; GOMES, 2012, p. 208).

Nóvoa (1995) também corrobora com a ideia de que a identidade profissional é construída nas relações com os outros, não é adquirida e/ou inata. Para o autor, o processo identitário do professor é complexo, um lugar de lutas e conflitos, de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão, gerando mudanças.

Sob a mesma ótica, Franco (2000) afirma que são nas relações que a mediação do(a) coordenador(a) acontece:

O PCP<sup>4</sup> [Professor Coordenador Pedagógico] pode acompanhar o jovem professor num projeto de formação em serviço que proporcione momentos de reflexão sobre aspectos relativos a suas crenças e dificuldades. Com esse acompanhamento mais sistematizado, o docente poderá compartilhar suas inseguranças, diminuindo as tensões e abrindo espaços para a busca de alternativas, capacitando-o a administrar situações conflitantes que sempre aparecerão em sua carreira. É o momento de o PCP intervir junto ao docente, indicando leituras e oferecendo dados sobre a realidade da escola e do sistema de ensino. Esses aspectos devem ser trabalhados em encontros individuais, em que o PCP discutirá com o docente alternativas para os dilemas que está enfrentando na prática. (FRANCO, 2000, p. 36).

A escola precisa se tornar, assim, um espaço destinado às reflexões entre o professor iniciante e o(a) coordenador(a), com vistas à reflexão sobre possíveis soluções de conflitos, um lugar gerador de novas proposições, ponderações e conclusões, o que dificilmente acontecerá se o professor e o(a) coordenador(a) caminharem isoladamente.

Baltman (2011) aponta que muitos coordenadores assumem outras funções em detrimento a cuidar da formação dos docentes, por não conhecerem suas atribuições e, em alguns casos, não possuem formação em gestão escolar. O investimento na formação dos(as) coordenadores(as), segundo o autor, pode servir como cenário de mudança.

Nesse sentido, é preciso que o(a) coordenador(a) pedagógico(a) se dedique também à sua própria formação, e consideraremos, nesse estudo, como essas ações acontecem no Município de Andradina.

Não raro, a formação continuada do(a) coordenador(a) pedagógico(a) acontece somente por meio de relatos de experiências de outros coordenadores, que lhes repassam como se adequaram para exercer as funções tão complexas como organização da escola, formação dos professores, processo ensino e aprendizagem, liderança e compreensão de legislações. No entanto, faz-se necessário que esses profissionais tenham à sua disposição cursos de formação contínua, tanto oferecidos pelo sistema de ensino no qual estão inseridos como em instituições especializadas.

Embora tenha havido um crescimento relevante no número de formações continuadas específicas para os coordenadores, nota-se uma fragilidade no que se refere ao tempo-espaço para a dedicação aos estudos com eficácia. Soma-se a isso o fato de que, embora o poder público possa destinar recursos e disponibilizar tempo para capacitação

---

<sup>4</sup> Nomenclatura utilizada no Estado de São Paulo

dos profissionais da educação, os temas, muitas vezes, encontram-se desconectados da realidade ou não há continuidade das discussões nas formações, o que acaba por torná-las apenas uma tarefa burocrática ou técnica, prevista no calendário escolar, mas que não alcança o sucesso almejado por falta de contextualização.

Vale ressaltar que a gestão educacional no Brasil tem se pautado no paradigma da Administração Empresarial (RUSSO, 2004), utilizando-se de técnicas e conceitos próprios da administração de uma empresa, sem levar em consideração a especificidade da matéria-prima escolar que é o aluno e sua educação. Desse modo, assim como nas empresas, a orientação educacional começou a ocorrer nas escolas com o intuito de orientar os estudantes em seus estudos e carreiras (PIMENTA, 1988).

Questionamos, diante desse contexto: qual papel a administração escolar desempenha? Russo (2004) entende que a compreensão dos objetivos da administração escolar implica considerar as especificidades do processo administrativo em uma instituição escolar:

[...] para entender o que é a administração escolar e seus objetivos, é preciso dar atenção ao objeto da sua ação, ou seja, à educação e à escola. O que são esses processos e essa instituição? Qual a identidade de ambos? Em síntese, o que se põe como desafio central para a compreensão da administração escolar não é o 'como' se administra, isto é, o que se faz na prática gestonária, e sim 'o que é' aquilo que é administrado. Somente por meio de uma clara e coerente concepção de educação e de escola é que se poderá refletir sobre como se organizará e se realizará a gestão do processo educacional. (RUSSO, 2004, p. 31).

Russo (2004) destaca, assim, a importância de os gestores refletirem sobre a sua concepção de educação e de escola, a fim de tomar decisões sobre como desenvolver a gestão do processo educacional. Mas, será que o(a) coordenador(a) pedagógico encontra espaço/tempo para refletir juntamente com seus pares sobre a educação e a escola?

Diante da não especificidade do trabalho pedagógico/gestão, compreendemos que os(as) coordenadores(as) têm passado por um sentimento de inadequação em relação ao seu próprio trabalho frente a movimentos tão pouco reflexivos. Nesse sentido, partilhamos do pensamento de Abdian e Hernandez (2012) quando afirmam que a gestão escolar demanda o compartilhamento da ideia da impossibilidade de generalizações, visto que o aluno no processo pedagógico se encontra na situação de sujeito, objeto e coprodutor, desse modo, fica evidente que a ação pedagógica possui caráter imaterial,

impossibilitando dessa maneira a implementação da administração empresarial racional na administração escolar dinâmica.

### **1.1 Nomenclaturas: coordenador/orientador/supervisor**

No dicionário Michaelis, encontramos as seguintes definições para orientador, coordenador e supervisor:

Orientador educacional: profissional habilitado para acompanhar e orientar o aluno em relação ao seu desenvolvimento pessoal e intelectual, bem como avaliar suas motivações para auxiliá-lo num melhor aproveitamento escolar; orientador escolar.

Coordenador: Que ou aquele que coordena, organiza ou relaciona.

Supervisor: Que ou aquele que supervisa. (MICHAELIS<sup>5</sup>, 2017, n.p).

Diante das mudanças socioeconômicas ditadas pelas relações capitalistas que vivemos, as mudanças dos papéis exercidos na sociedade ocorrem rapidamente, conforme o processo de globalização que influencia a nossa sociedade (FERREIRA, 1998). Nesse sentido, os papéis exercidos pelos profissionais da educação também estão em constantes transformações.

Como já citado, o cargo de coordenador(a) pedagógico(a) surge na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Horta (2007) nos mostra que por volta dos anos 1980, as nomenclaturas coordenador pedagógico, coordenador, coordenador de aluno, coordenador de disciplina foram utilizadas como sinônimos de supervisor ou do efeito de supervisionar.

Santos e Oliveira (2007) realizaram uma pesquisa na qual demonstram que na Rede Estadual de São Paulo existe ainda uma distinção entre os cargos de coordenador pedagógico e supervisor e o cargo de Professor Coordenador Pedagógico - PCP, visto que nesta rede de ensino os dois primeiros são ocupados por pedagogos e o PCP é um professor do estabelecimento de ensino que se submete a eleição entre seus pares para exercer esta função temporariamente.

Segundo Pimenta (1988), a orientação educacional tem como enfoque principal o aluno, em muitos casos essa ideia é atrelada à indisciplina dos estudantes, na qual os orientadores são sempre convidados a solucionar os problemas de comportamento ou desvio das normas.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=okwEL>. Acesso em 15 jul. 2017.

Já os supervisores, de acordo com Franco (2007), são compreendidos como profissionais cuja

[...] ação supervisora precisa estar vinculada estreitamente com os interesses e necessidades do desenvolvimento institucional da escola. Contudo, a condição de função de sistemas e de Estado lhe confere uma forma de poder de intervenção que precisa estar pautado em princípios democráticos de inferência e reconhecimento do papel dos profissionais da escola. (FRANCO, 2007, p. 194).

Nesse sentido, podemos analisar que o papel do supervisor, segundo a autora, é generalista, não abrange exclusivamente as questões pedagógicas, mas o desenvolvimento da escola enquanto instituição, aqui entendida segundo a conceitua Thorstein Veblen, que segundo Conceição (2002), pode ser resumida como um conjunto de normas, valores, regras e sua evolução.

Desse modo, o supervisor atua diretamente com as políticas institucionais, de formação, controle, desenvolvimento e estrutura, entre outras. Em geral, os supervisores atuam dentro de um sistema de ensino, por exemplo, a Secretaria de Educação ou o Departamento de Educação, enquanto o(a) coordenador(a) ou orientador(a) atuam mais diretamente dentro das escolas.

Embora cada sistema de ensino utilize uma nomenclatura para atividades relacionadas aos diferentes cargos, vemos que atualmente tem se buscado uma padronização das terminologias, uma vez que não é aceitável que cada um dos 5.570 municípios brasileiros<sup>6</sup> utilize uma nomenclatura diferente. Em Andradina/SP, por exemplo, de acordo com o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, o profissional que presta assessoria técnica pedagógica aos professores e estudantes nas escolas, articula a elaboração e revisão dos Planos de Ensino em conjunto com a equipe escolar e demais atividades é denominado coordenador(a) pedagógico(a). Já o profissional que atua na articulação e mediação das políticas públicas e propostas pedagógicas de todas as escolas, entre outras funções, é denominado de Supervisor de Ensino.

## **1.2 O(a) coordenador(a) e a escola**

---

<sup>6</sup> Número de municípios conforme dados da página oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Último acesso em 15 jul. 2017.

Na configuração atual da educação escolar, torna-se desafiador pensar em uma escola sem a presença do(a) coordenador(a) pedagógico(a), uma vez que ele se tornou uma figura importante para a construção não só de uma gestão democrática, mas do funcionamento da escola, como podemos observar em pesquisas mais recentes.

Em sua dissertação "Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis", Horta (2007) observa que a partir dos anos de 1990 houve diversas reflexões acerca do papel do(a) coordenador(a), em especial da relevância de seu papel na promoção da mudança e sucesso da escola. Segundo a autora, essa função ressurgiu não mais com características fiscalizadoras, mas para fins cada vez mais emancipatórios dentro do espaço escolar.

Muitos olham o(a) coordenador(a) pedagógico(a) como aquele que minimizará os conflitos e situações complexas de estudantes, professores e até mesmo da própria equipe gestora. É observado que o coordenador está em uma posição que consegue articular com os diferentes sujeitos de uma escola, mas isso só é possível se o trabalho for executado em parceria, no coletivo com toda a comunidade escolar.

A ação coletiva é discutida por Placco e Souza (2012) quando afirmam que:

A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola – direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos. (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 27).

Nesse sentido, observamos que o(a) coordenador(a) tem um papel fundamental nessa articulação, que vai muito além da simples formação continuada dos professores dentro da própria escola, mas a construção de uma conjuntura que propicie o sucesso de toda comunidade escolar.

Baseada nas ideias de Libâneo (1996), Domingues (2014, p. 68) afirma que “[...] cabe ao(à) coordenador(a) a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino.” A formação contínua em serviço do professor está diretamente atrelada à função do coordenador, o que faz com que as expectativas em torno dessa figura se tornem cada vez maiores. No entanto, segundo Libâneo (1996), a contribuição do(a) coordenador(a) está ligada ao campo do conhecimento didático pedagógico.

[...] quando se atribui ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está se supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre os conhecimentos pedagógicos e a sala de aula. (LIBÂNEO, 1996, p. 128, apud DOMINGUES, 2014, p. 113-114).

Esta, portanto, é uma das especificidades do trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a): articular, na escola, os conhecimentos específicos dos professores das diferentes disciplinas nas relações de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, o que o torna figura central dentro de uma escola, aquela na qual os demais eixos do conjunto irão irradiar.

### **1.3 A Coordenação pedagógica na Rede Municipal de Andradina**

Tomando como base das discussões sobre a falta de especificidade das atribuições do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em muitos municípios, e para que houvesse um campo definido de atuação, a Secretaria Municipal de Andradina elaborou uma resolução em 2015 que dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do quadro do magistério público municipal: professores, coordenadores, diretores, vice-diretores, coordenador geral da secretaria, supervisores, secretário de educação e adjunto.

A Resolução nº 138, de 4 de fevereiro de 2015, dispõe de 22 atribuições para o(a) coordenador(a) pedagógico(a). A delimitação das atribuições é muito importante para orientar o trabalho pedagógico, mas, por outro lado, sabe-se que no espaço escolar muitas outras são “impostas” ao(à) coordenador(a) e podem impedi-lo de realizar os papéis que *a priori* ele deveria exercer, levando-o a desempenhar funções de cunho fiscalizatório.

A partir das atribuições regidas por esta resolução municipal separamos no quadro 1 os três eixos do trabalho do coordenador, lembrando que algumas atribuições perpassam por mais de um eixo, sendo elas indissociáveis:

**Quadro 1.** Atribuições para os professores coordenadores de Andradina em três aspetos

PEDAGÓGICO	ADMINISTRATIVO	POLÍTICO
<p>II – coordenar, planejar e assessorar o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), procurando sempre a integração nos trabalhos e seguindo as orientações da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>IV – garantir a prática da interdisciplinaridade em sala de aula, nas diversas áreas de conhecimento;</p> <p>V – assessorar e subsidiar os professores na elaboração do Plano de Ensino e Projetos, garantindo a aplicabilidade dos mesmos;</p> <p>VI – identificar, analisar e refletir juntamente com o corpo docente, problemas nas práticas diárias, visando à resolução dos mesmos;</p> <p>VII – acompanhar, registrar e avaliar de forma sistemática, os processos de ensino/aprendizagem, procurando intervenções adequadas;</p> <p>VIII – promover a qualidade na prática docente por meio de estudos sistemáticos das teorias da educação, metodologias, técnicas de estudo, textos pedagógicos da atualidade, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos Referenciais Curriculares e outros; X – diagnosticar as necessidades e/ou dificuldades que os professores possam ter, incentivando-os a participarem de cursos de formação e outros;</p> <p>XIII – acompanhar o trabalho pedagógico com o objetivo de promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem em classe para incentivar o trabalho do professor e propor alternativas;</p> <p>XV - coordenar atividades e ações de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação na escola;</p> <p>XVII - propor alternativas metodológicas para atendimento à diversidade de necessidades dos alunos;</p> <p>XVIII – coordenar os Horários de Formação Continuada em Serviço (HFCS) e Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de acordo com regulamentação da Secretaria Municipal de Educação;</p> <p>XX – divulgar e incentivar o uso pedagógico da Tecnologia da Informação e da Comunicação - TIC, fornecendo subsídios e orientações aos docentes, visando o estímulo ao uso de tecnologias educacionais nos processos de ensino-aprendizagem;</p>	<p>I – propiciar um ambiente amigável, confiável, ético, afetivo e responsável, para que todas as atividades propostas sejam bem trabalhadas, atingindo resultados satisfatórios;</p> <p>III – contribuir na organização do trabalho coletivo do Polo de Ensino;</p> <p>XI – otimizar informações, manter um quadro de avisos, registros e controle de frequência no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Formação Continuada em Serviço (HFCS);</p> <p>XII – utilizar índices de avaliações externas, tais como IDEB, IDESP e outros, para planejar coletivamente intervenções com vistas à superação de indicadores;</p> <p>XIX - analisar e acompanhar indicadores de resultados: de aproveitamento, de frequência e de desempenho nas avaliações interna e externa dos alunos, com vistas à compreensão de todos sobre os resultados e a projeção de melhorias;</p> <p>XXII- realizar e registrar o levantamento dos alunos faltosos (atentando para o limite prudencial de faltas), dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e daqueles que necessitam de atendimento educacional especializado;</p>	<p>IX – Identificar e caracterizar as necessidades e expectativas da comunidade escolar, a fim de inseri-la no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar;</p> <p>XIV- fazer uso de indicadores sociais e educacionais na descrição, análise e interpretação da realidade e na proposição de ações para transformá-la;</p> <p>XVI - fazer uso de procedimentos de observação, coleta e registro para a organização e análise de dados educacionais;</p> <p>XXI- participar da Comissão do Processo de Avaliação de Desempenho do Pessoal do Magistério conforme critérios definidos pela Lei nº 2554/2009.</p>

Fonte: ANDRADINA, 2015b, n.p.

As atribuições destinadas aos (às) coordenadores (as) partem de três eixos: o pedagógico, o administrativo e o político, todas elas são muito importantes para auxiliar o professor em início de carreira. Em geral os aspectos pedagógicos são os que impactam diretamente o trabalho do docente no cotidiano, desse modo dentre outras atribuições analisar e refletir sobre as dificuldades do cotidiano escolar pode auxiliar a construção da prática docente, em especial do professor iniciante.

O processo de contratação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na rede Municipal de Andradina inicia-se com a publicação de um edital para seleção de docentes efetivos que almejem exercer a função de coordenador(a) pedagógico(a). Os editais obedecem a normas do Plano de Cargos e Carreira Municipal de 2009, que está passando por reformulações, e pela Lei nº 1846/2000, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal.

O candidato precisa possuir Licenciatura Plena em Pedagogia e no mínimo 2 anos de efetivo exercício no magistério, além de ser professor efetivo da Rede Municipal de Andradina, conhecer a realidade da escola na qual pretende atuar e apresentar uma proposta de trabalho escrita em consonância com a Proposta Pedagógica do Polo de Ensino no qual pretende atuar.

Os candidatos apresentam oralmente sua proposta pedagógica em data e hora especificada em edital, e os professores efetivos, diretores e supervisor de polo elegem a proposta mais adequada. A eleição ocorre por meio de eleições diretas, em que cada eleitor escolhe uma proposta, depois são computados os votos de cada candidato se houver mais que um, bem como os brancos ou nulos, após a eleição o resultado será submetido ao Conselho de Escola para aprovação. Os eleitos/aprovados assumem a função na segunda-feira subsequente ao dia da eleição, e os reeleitos no dia seguinte, tendo o período de dois anos para o exercício da função.

Nota-se que, basicamente, um professor pode se tornar coordenador(a) rapidamente. Assim, questionamos: como redimensionar o trabalho do(a) coordenador(a) imediatamente? Como se dará o processo do tornar-se coordenador(a), como formador de novo público? Quem o forma? Compreendemos que, para que possa exercer esse papel, o(a) coordenador(a) também precisará contar com uma rede de apoio, de modo que fortaleça a construção dessa nova identidade e da construção das competências para o exercício da nova função.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Andradina possui em seu quadro a Coordenadoria da Secretaria Municipal que, dentre outras atribuições, fornece formação contínua aos professores coordenadores pedagógicos dos diferentes níveis de ensino.

Essas formações são fixadas em calendário anual com formação presencial mensal. As formações são separadas por segmento: Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF, Escolas Municipais de Educação Infantil ou Centros de Educação Infantil - EMEI/CEI, visto que a Secretaria Municipal tem uma Coordenadoria para o Ensino Fundamental e uma para o Ensino Infantil. Esses coordenadores gerais são os responsáveis pela formação dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) que, por sua vez, são responsáveis pela formação dos professores, que acontece dentro do HFCS, horário destinado para formação dos professores em sua carga horária.

Em média, as escolas municipais possuem dois coordenadores, que dividem as atividades de acordo com a realidade de cada escola. As coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa dividem a função com mais outras coordenadoras, devido ao tamanho da escola e ao número de estudantes e atendimentos.

Com todas as mudanças ocorridas na educação, o papel do(a) coordenador(a) tem se destacado como o profissional “chave” na engrenagem de funcionamento das escolas. Embora cada vez mais as suas atribuições se definam, favorecendo o pedagógico, muito há de se caminhar para que esta se constitua em sua principal função, por dificuldades estruturais dos sistemas escolares, tais como falta de funcionários e professores, bem como de materiais, e outros problemas comunitários. Ainda assim, é necessário garantir as oportunidades de formação e espaço de reflexão para o(a) coordenador(a), o que poderá se refletir na formação do professor e, por consequência, nas salas de aulas.

## 2 O CAMINHAR DO PROFESSOR INICIANTE

Ingressar em qualquer carreira traz muitas expectativas: além das conquistas pessoais, a possibilidade de desenvolver as competências próprias da carreira profissional. A profissão docente exige competências de ordem pedagógica, social e política, mas os sentimentos advindos desse início podem causar certa ansiedade, ocasionada particularmente pela imprevisibilidade inerente a lidar com algo tão dinâmico como uma sala de aula.

Veenman (1988) afirma que o início de carreira é um período de transição do “status” de estudante para o de professor; ele descreve ainda que há nesse período o que chama de “choque de realidade”, e explica que “em geral, este conceito se usa para indicar o colapso dos ideais missionários elaborados durante a formação dos professores com a crua e dura realidade da vida cotidiana em classe.” (VEENMAN, 1988.p.40).<sup>7</sup>

Muitos professores passam por esta fase ao se depararem com o fato de que muitas das ideias construídas na formação inicial estão distantes dos contextos encontrados em uma sala de aula. Esse choque acontece pelo movimento contraditório entre os ideais dos professores e a realidade sócio profissional em que se encontram, o que lhes causa diversas percepções.

### 2.1 Desafios e expectativas

No começo de carreira, o professor se depara com uma série de problemas e encontra dificuldades em resolvê-los, tais como a prática solitária, falta de apoio pedagógico, sentimento de medo, frustração, ansiedade, insegurança e angústia.

Para Veenman (1988) esse momento da carreira é de aprendizagem intensa, devido ao princípio da sobrevivência. No entanto, o autor demonstra que essa fase é também um momento de descobertas, caracterizada pelo entusiasmo inicial. Nessa fase, o professor desenvolve uma gama de habilidades profissionais, descobrindo todo o universo escolar:

Para muitos daqueles que começam o primeiro ano de profissão é difícil. A diferença entre os ideais de sua formação e o que acontece nas escolas é enorme. O ensino real é diferente do que eles esperam. O primeiro ano é também um período de intenso aprendizado, é preciso adquirir introspecção e

---

<sup>7</sup> Tradução Nossa

aprimorar novas habilidades. Este aprendizado no trabalho é baseado principalmente na tentativa e erro. A iniciação na profissão de ensinar é um período dramático para muitos professores inexperientes e, para alguns, é um ano muito traumático. Esta transição da Formação Inicial é uma posição muitas vezes experimentada como o choque de realidade. (VEENMAN, 1988, p. 39).

Nessa perspectiva, Huberman (1992) elaborou a organização das fases da carreira docente, em seu texto “O ciclo de vida profissional dos professores”, em que considera que o início de carreira consiste no período dos 3 primeiros anos de docência, período em que se encontram as fases de sobrevivência e descoberta:

- Sobrevivência – o desdobramento do choque de realidade, que surge do confronto inicial com a complexidade da situação profissional, que abrange a administração dos seus ideais e a realidade do contexto em que está inserido, as dificuldades com os alunos, com os materiais didáticos, a transmissão do conteúdo e o uso de metodologias.
- A descoberta é caracterizada pelo entusiasmo próprio de início de carreira, a satisfação de fazer parte do copo docente, da profissão, da inserção na escola que lhe atribui as responsabilidades da vida adulta, representando um marco social.

Em geral esses dois aspectos se complementam, o segundo dando suporte ao primeiro, no entanto, há casos de perfis de profissionais que apresentam somente uma das características.

O autor apresenta também as demais fases da carreira como: estabilização; experimentação ou diversificação; serenidade ou conservantismo; e desinvestimento ou preparação para a aposentadoria, fases estas que acompanham o professor durante sua carreira, mas sobre as quais não iremos nos aprofundar, pois são posteriores à fase inicial da carreira.

O início de carreira é entendido como o momento do aprender a ensinar, em que o professor busca em seu repertório da formação inicial bases para enfrentar as exigências profissionais postas, fase em que o sujeito passa de estudante para professor, sendo assim, no mesmo momento em que se torna professor, ele também precisa aprender a ensinar, proporcionando saberes experienciais marcantes. Ali, naquele momento, o professor iniciante começa a tecer o seu conjunto de experiências, adquirindo diversos saberes e os aprofundando.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 113) aponta que a inserção do professor é entrelaçada de “tensões e aprendizagens intensivas”, pois o professor entrará em contato

com nova cultura escolar, rotina, prática, adaptação e integração/inclusão nos moldes daquela escola. No entanto, diante das situações diversas, o professor pode:

[...] ao se deparar com a situação real em que se dá a prática pedagógica, o professor iniciante pode abandonar ou mesmo rejeitar os conhecimentos teóricos-acadêmicos que recebeu em sua formação, conforme aponta Veenman (1988), porque não consegue aplicá-los em sua prática, adotando uma atitude mais pragmática (GUARNIERI, 2005, p.11).

Assim, quando se encontra sem apoio, nesse momento que ele considera crítico, o professor pode desanimar com o arcabouço teórico elaborado em sua formação inicial e assumir uma postura de não enfrentamento de conflitos, visto que precisa ser inserido no contexto escolar, entender a lógica, rotina e valores da escola e incorporá-las. Muitas vezes, abandona os conhecimentos acadêmicos e reproduz aulas de seus antigos professores, aulas que ele próprio sabia não condizer com a realidade, mas, diante dos conflitos, são as aulas que retornam à sua memória. Para Marcelo Garcia (2006, p. 9), no "processo de integração em uma nova cultura (em muitos casos não tão nova, pois alguns aspectos são reconhecíveis devido às diversas horas de aprendizagem por observação como um estudante)", o professor iniciante tende a abandonar "os conhecimentos adquiridos durante a sua formação inicial."<sup>8</sup>

Assim, é importante que os demais profissionais da escola estejam atentos para:

[...] transmitir a cultura docente ao professor principiante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), integrar a cultura na personalidade do próprio professor, assim como adaptar o professor principiante ao meio social em que decorre a sua atividade docente. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 115).

Simon (2013), em sua dissertação "Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica", aborda também os preconceitos que os professores experientes podem demonstrar contra o professor novato, o que dificulta ainda mais a sua integração na cultura escolar:

O preconceito contra os professores *novatos* é outro tema a abordar, quando analisamos as dificuldades encontradas no início da trajetória. Infelizmente, observando o cotidiano escolar, constatei que existe preconceito por parte de professores mais experientes, inibindo os jovens professores em suas iniciativas mais arrojadas em suas propostas inovadoras. Não raro é possível observar um jogo de interesses velados a criar barreiras invisíveis às ações

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

propostas pelos *novatos*. Certos descréditos e certa desconfiança permeiam o ambiente docente, podendo desencorajar aqueles que buscam construir projetos inovadores nas situações de ensino-aprendizagem. (SIMON, 2013, p. 50).

Marcelo Garcia (2009) nos alerta que os primeiros anos são fundamentais para assegurar um professor motivado, envolvido e comprometido com sua profissão, pois, independentemente da qualidade da formação inicial que o professor tenha tido, muito se aprende no fazer ensinar, considerando-se que esse primeiro ano seja de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição.

Em seus estudos, Marcelo Garcia (1992) sugere que o desenvolvimento de um programa ou política de iniciação à docência pode valer-se da presença de um “mentor”, figura institucional que tem como função específica dar apoio aos professores iniciantes, podendo ser exercida por um professor mais experiente, que o ajudaria no fazer pedagógico, auxiliando-o nas regras da escola, na relação com alunos, de modo que o professor em início de carreira possa definir com mais segurança sua identidade profissional.

O programa que estamos a desenhar inclui a figura do *mentor*, isto é, um professor com larga experiência docente que dará o seu apoio aos professores principiantes e com eles desenvolverá ciclos de supervisão clínica. Como afirmam Handal e Lauvas “Queremos professores que possuam uma teoria prática coerente, explícita e relevante como base para sua tomada de decisões e a sua atuação na prática docente [...]” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 67).

Nesse viés, podemos observar a dissertação de Massetto (2014) que relata uma iniciativa de mentoria *online*, oferecida pela Universidade de São Carlos (UFSCar). Esse programa foi instituído para auxiliar os professores iniciantes com menos de 5 anos de docência a superarem suas dificuldades, com a mediação de mentoras (professoras experientes). Após análise do programa, entrevistas com as professoras iniciantes e mentoras, Massetto conclui que:

[...] foi possível identificar os aspectos do Programa de Mentoria *online* (UFSCar) que podem ter influenciado nas práticas pedagógicas, a construção de sua identidade docente e desenvolvimento profissional, o que possibilitou verificarmos que houve aprendizagens derivadas da participação das PI [Professoras Iniciantes] no Programa, relacionadas à profissão como uma formação continuada, constante e qualificada, também à segurança e troca de experiência. (MASSETTO, 2014, p. 186).

Em relação à construção da identidade do professor, mencionada acima por Massetto (2014), Lawn (2001) argumenta sobre o que denomina como *fabricação de identidades dos professores*, identidades conduzidas pelo Estado frente às reestruturações dos sistemas de ensino, que seriam um modo de controle no gerenciamento das mudanças. Essas *identidades oficiais*, segundo o autor, podem servir de base para a compreensão do desenvolvimento do ensino público.

Felix (2015), em sua dissertação "Identidade profissional docente: tecendo histórias", articula a questão da identidade, que não se mantém inabalável, mas está em constante modificação:

No caso dos professores geralmente nos referimos a sua identidade pelo viés de seu trabalho pontuando se é bom ou não, se consegue desenvolver determinados conteúdos, alcançar objetivos, posturas pedagógicas, entre outros aspectos, ou através de sua personalidade, ou seja, aquele professor é extremamente focado, persuasivo, carinhoso, atencioso, etc. Ao longo da carreira pode mudar a maneira como enxerga seu trabalho e modificá-lo inúmeras vezes. Isso se deve ao fato que sua identidade tanto pessoal quanto profissional está em constante transição, porque ninguém permanece do mesmo jeito sempre. (FELIX, 2015, p. 69).

A autora, ao mencionar os estudos de Hall (2005), afirma ainda que “o conviver com o outro proporciona trocas e ao se constituir, através do outro, o próprio indivíduo se modifica” (FELIX, 2015, p. 69).

Nesse viés, segundo Berger e Luckmann (2003), podemos observar a construção da identidade em relação com a sociedade:

A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida, modificada ou mesmo remodelada pelas relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Inversamente, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a. (BERGER; LUCKMAN, 2003, p. 228).

A identidade profissional dos professores, portanto, é construída por mediação das relações sociais, o que mostra a importância da socialização dos professores iniciantes, foco desta pesquisa, em especial por intermédio do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Dubar (1998) apresenta as duas faces dos processos identitários mencionadas por Kaufman (1994), autor que diferencia o conceito “identidade” em dois sentidos: o primeiro, nomeado por ele de processo identitário individual, que diz respeito à trajetória

dos indivíduos (familiares, escolares e profissionais), “identidade para si”; o segundo, denominado de "quadros de socialização", que se referem às categorias utilizadas para identificar um indivíduo em seu espaço social, o que Dubar (1998) chama de “identidade para outrem”. Na carreira docente, podemos observar esse último sentido de identidade quando, na escola, um professor é identificado como "bom professor", outro como "um professor rígido", por exemplo. Essas identidades são caracterizadas de acordo com as funções ocupadas nos espaços sociais: a mesma pessoa, no papel de mãe/pai, pode ser identificada de uma forma, como esposa/marido de outra e como professora/professor de outra.

Nessa perspectiva, observamos que a identidade profissional assume múltiplos movimentos, mas que se inter-relacionam e são constituídas a partir das relações, espaços e vivências que tiveram ao longo do tempo, tanto no campo profissional quanto pessoal.

A socialização do professor iniciante, portanto, além de proporcionar condições favoráveis para o seu desenvolvimento profissional, pode auxiliá-lo na construção de sua identidade profissional, pois elas serão construídas a partir da relação com seus pares e com o saber docente por ele construído.

No entanto, Marcelo Garcia (2009) afirma que a realidade cotidiana dos professores iniciantes indica que muitos professores abandonam a profissão por estarem isolados, insatisfeitos com baixos salários, problemas de indisciplinas, falta de apoio e poucas oportunidades de participação na tomada de decisões.

Esses problemas agravam-se pelo fato de que se constitui uma constante, em muitas instituições escolares, que o professor iniciante, mesmo com todas as inseguranças e dificuldades, conforme afirma Cavaco (1999), seja submetido às situações consideradas mais difíceis:

Nas escolas os sistemas de distribuição dos trabalhos contribuem para acentuar suas dificuldades. A escolha de horários reserva-lhes os últimos lugares que correspondem, ou às turmas da tarde, e /ou à lecionação de alunos considerados difíceis, e /ou a simples conjuntos de horas dispersas, somando turmas e níveis de anos heterogêneos. O clima de trabalho encontrado é confirmativo dos receios que transportam, daquilo de que se apercebiam como alunos ou do que ouviram dizer. Um ecrã de invisibilidade e de desconfiança recíproca torna incompreensível os diferentes pontos de vista, as perspectivas que os animam e as dificuldades que enfrentam. (CAVACO, 1999, p. 165).

O acompanhamento nessa fase inicial da profissão docente, com ações que poderão auxiliar em suas práticas na docência e o não abandono na carreira, é de suma

importância e, assim, podemos observar que esse assunto vem ganhando espaço no cenário da pesquisa educacional.

Ainda é escassa a existência de políticas educacionais destinadas exclusivamente à inserção dos professores iniciantes, encontramos algumas iniciativas que, embora não possuam acompanhamento sistematizado com o professor, sinalizam para a diminuição na taxa de abandono e melhora no desenvolvimento profissional docente.<sup>9</sup>

Podemos destacar o Projeto de Lei nº 6/2014, que prevê a alteração do artigo 65 da Lei 9.394/1996, dispondo sobre residência docente na educação básica, uma alusão à residência médica. O referido projeto sugere que o artigo 65 passe a ter a seguinte redação “A formação docente para a educação básica incluirá, como etapa posterior à formação inicial, residência docente de 1.600 (mil e seiscentas) horas, em 2 (dois) períodos com duração mínima de 800 (oitocentas) horas”. (BRASIL, 2014a, n.p.).

A Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP é pioneira em implementar em seu curso de Pedagogia o projeto de Residência Pedagógica, desde 2008. Embora a avaliação média dos estudantes tenha sido entre 7,3 e 8,0, muitos estudiosos tem apontado falhas no projeto, não no que se refere aos resultados alcançados pelo projeto, mas à execução do mesmo, pois a relação entre o tempo destinado à residência e o valor das bolsas não tornaria o programa tão atrativo para o estudante, principalmente o estudante-trabalhador.

Nesse viés, Soares (2004) menciona em sua dissertação um projeto semelhante, pertencente ao sistema educativo argentino, que compreende a permanência de futuros professores em uma escola, de modo a realizar as práticas de uma classe em um sistema institucional, mediados por um professor formador, o que contribuiria para uma aproximação da realidade que esses futuros professores irão enfrentar.

Exemplos práticos podem ajudar os professores iniciantes nessa fase, de modo a auxiliá-los em sua inserção, bem como troca de experiência entre seus pares, fazendo com que se sintam parte da comunidade escolar e adquiram o sentimento de pertencimento ao local. Nesse sentido, as experiências de estágio e convênios entre Universidades e escolas podem proporcionar, se forem bem executadas, grandes avanços à inserção docente:

A formação inicial cria um elo de ligação com as organizações escolares ao expor futuros professores à realidade dessas últimas, podendo influenciar

---

<sup>9</sup>O Desenvolvimento Profissional Docente (DPC) é um termo guarda-chuva para vários tipos de atividades, processos e concepções de formação docente. (SOWDER, 2007, apud FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira).

positivamente em seu processo de inserção como profissionais. Isso nos faz refletir sobre a responsabilidade de cada uma dessas instâncias no desenvolvimento profissional dos professores, principalmente nessa primeira fase da carreira do professor. (SOARES, 2004, p. 45).

Compreendendo a importância de políticas educacionais para inserção e socialização docente, ocorre analisar o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que assegura em sua 18ª meta a existência de planos de carreiras dos profissionais da educação básica e superior, apresentando como um dos meios a seguinte estratégia:

18.2. Implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, **acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes**, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina. (BRASIL, 2014b, p. 84, grifo nosso).

Assim, podemos observar que embora as políticas educacionais destinadas especificamente aos professores iniciantes ainda se apresentem de forma tímida, essa inquietação vem tomando o cenário educacional, que pode refletir sobre a qualidade do ensino.

Cancherini (2009) também defende ações intencionais que contribuam para a socialização do professor iniciante, argumentando que:

A consciência advinda do processo de cuidar e incluir professores novos pode desencadear ritos de entrada mais saudáveis na escola. Dessa forma o percurso docente tem mais probabilidade de ser de superação se a instituição tomar para si essa responsabilidade: a de acompanhá-los. (CANCHERINI, 2009, p. 202).

A socialização/inserção do professor na profissão, mesmo que ainda silenciada, já tem dado sinais de sua importância, o que pode ser comprovado a partir dos outros eixos encontrados nessa pesquisa, em como o professor se vê na carreira e constrói sua identidade docente, bem como na formação desse professor, inicial e continuada.

A preocupação com a formação contínua tem sido tema de diversas pesquisas na educação, tomando como base para o aprimoramento profissional diante das mudanças e inovações e contínuo aperfeiçoamento de um profissional que precisa estar em permanente aprendizado. No entanto, a pesquisa de Pimenta (2007) revela que:

[...] o distanciamento e a desarticulação entre programas de formação ofertados atualmente e a realidade das escolas têm gerado pouca repercussão prática, ou seja, os programas de formação, em sua atual configuração, não têm proporcionado contribuição à prática do professor a ponto de transformar a realidade da iniciação da atividade profissional. (PIMENTA, 2007, p. 106).

Muito se tem discutido sobre os processos de aquisição do conhecimento por meio das formações continuadas, quais seus impactos no fazer docente, a importância da criação de espaços reflexivos sobre a prática profissional a partir dos quais o professor construa sua práxis.

Podemos entender a formação continuada como uma das maneiras de transformar a práxis docente, no entanto, conforme Nóvoa (1992a), espera-se que as reflexões provocadas nestas formações estejam relacionadas diretamente com o fazer profissional desses professores “cursistas”, de modo que não seja apenas acumulação de cursos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992a, p. 25)

Nesse sentido, a reflexão sobre as práticas de construção de uma identidade pessoal, que ressignifique o saber da experiência, causa no professor uma desestabilização entre a necessidade que ele possui de implementar novas formas de atuação dentro da sala de aula e os conhecimentos adquiridos durante a formação continuada, por isso é importante que o papel da escola seja o de produtora de estudos reflexivos e construção e saberes coletivos.

É dentro do espaço escolar que o professor está em contato com as diversas experiências, as suas e as dos colegas, encontra uma série de culturas e tece uma série de conhecimentos e concepções. Desse modo, a escola é um dos lugares mais adequados para que a formação continuada aconteça, não só no espaço físico, mas sobretudo para promover a reflexão dos saberes nela construídos.

É preciso esclarecer que a qualidade do ensino não é responsabilidade somente da formação continuada, ela depende de diversos fatores como as condições de trabalho, as políticas educacionais, as relações interpessoais e a formação inicial.

Dessa maneira, podemos refletir o quão complexo é o ingresso na carreira que abarca o processo de socialização, formação e construção da identidade profissional docente.

## 2.2 Afinal, como se aprende a ser professor?

A docência é uma profissão na qual os futuros professores estiveram em contato com a carreira, em uma espécie de observação, durante longos anos de suas vidas, enquanto eram estudantes. Os modelos gerados durante seus anos escolares, bem como a qualidade da sua formação inicial e continuada e as experiências práticas da docência, influenciarão a constituição da identidade profissional e o modo como se aprende a ser professor.

Algumas pesquisas têm demonstrado que o professor é capaz de produzir conhecimento a partir de suas experiências na sala de aula. De acordo com Tardif (2014, p. 234) a prática do professor não é simplesmente aplicações de teorias, mas um espaço de produção “de saberes oriundos dessa mesma prática”.

Segundo os estudos de Januário, Anacleto e Henrique (2009), Clark e Peterson (1986) propuseram um modelo heurístico que abrange as dimensões visíveis e invisíveis do ensino. A primeira refere-se a ações dos professores e seus efeitos observáveis, como o comportamento do professor em sala de aula; já o segundo refere-se ao processo cognitivo do professor, ou seja, seus pensamentos e crenças. Para os autores os professores são reflexivos e não reativos, suas ações são guiadas por meio de suas reflexões e pensamentos, ações que por sua vez influenciam seus pensamentos, surgindo então um processo dialético e construtivista.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) afirma que a:

[...] linha de investigação sobre pensamentos do professor ensinou-nos que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. Cada vez mais se assume que o professor é um construtivista (Clark e Peterson, 1986; Marcelo, 1987c) que processa informação, toma decisões, gera conhecimento prático, possui crenças, rotinas etc. que influenciam a sua atividade profissional. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 47).

Assim, notamos a importância da escuta do professor no processo da geração do conhecimento, pois o pensamento aqui refletido não é espontâneo, mas intencional. Marcelo Garcia (1992) faz uma análise das obras de Donald Schön (1983; 1987), apontando a proposição do autor sobre o conceito de reflexão-na-ação, processo pelo qual os professores aprendem por meio da análise e interpretação de sua própria ação. Assim, o autor destaca a importância do estudo do pensamento prático do professor, como um fator que pode influenciar em sua prática docente, uma vez que o professor possui

conhecimentos teóricos sobre o ensino, e estas teorias influenciam a forma como os professores pensam e atuam em suas aulas, em conexões provavelmente inconscientes ou pouco articuladas internamente (MARCELO GARCIA, 1992).

Marcelo Garcia (1992, p. 57) discute, ainda, uma investigação realizada por Shulman (1992), na qual se apresenta que o conhecimento de conteúdo pedagógico, compreendido pela representação das ideias, demonstrações e explicações, deve ser considerado muito importante, pois não é um conhecimento que possa ser adquirido em instituições de ensino, de forma mecânica, uma vez que se constitui em uma elaboração pessoal do professor em confronto com o processo de transformação do conteúdo em ensino, muito ligado à experiência particular de cada professor.

Marcelo Garcia (1992) afirma também que o período de transição de estudantes para professores é um tempo de tensões que acontecem em contextos geralmente desconhecidos, momento em que os novos professores devem manter um equilíbrio pessoal, como também adquirir conhecimentos profissionais.

O interesse nesse tema levou Giovanni e Guarnieri (2014) a realizarem uma pesquisa bibliográfica que permitiu que traçassem as principais características e dificuldades dos professores iniciantes. Dentre elas, estão: os professores iniciantes são encaminhados às escolas em vulnerabilidade social, piores horários e turmas mais difíceis, pouco acesso às informações e regras da escola por meio formais, não sentimento de pertencimento ao grupo, aceitação de estratégias de controle e não questionamento ao autoritarismo. Para essas autoras a formação inicial docente é dominada por “conteúdos e lógicas disciplinares”.

Veenman (1988) relata em seu texto "El proceso de llegar a ser profesor: una análisis de la formación inicial", que os professores iniciantes consideram a formação inicial pouco relevante para a prática docente:

Os professores principiantes normalmente se queixam dos programas de formação de professores: são demasiadamente teóricos e tem pouca relevância para a prática em classe. Também se queixam de que os educadores dos professores estão demasiadamente longe da vida diária. (VEENMAN, 1988, p. 41).

No entanto, Carlos Marcelo (1992) afirma que a formação inicial não pretende oferecer “produtos acabados”, mas que deve ser encarada como primeira fase de um longo e distinto processo de desenvolvimento profissional.

Embora os estudos demonstram que a concepção de ensino atual deva ser uma prática não desvinculada da teoria e o inverso, a pesquisa de Giovanni e Guarnieri (2014) conclui que:

[...] evidenciar a indissociabilidade entre formação e exercício da profissão, não têm conseguido, no âmbito dos conhecimentos universitários, romper com as características conservadoras dos cursos de formação, com o modelo aplicacionista dos conhecimentos a serem adquiridos, com os mecanismos de aligeiramento do processo formativo e com a supervalorização do aprendizado pela experiência que não considera os condicionantes político-sociais e as condições reais de exercício da profissão. (GIOVANNI; GUARNIERI, 2014, p. 41-42).

É ao assumir uma sala que o professor pode dimensionar as reais condições para exercer a sua profissão e interligar a indissociabilidade da teoria e a prática. No entanto, faz-se necessário que ele tenha momentos de reflexão sobre sua prática, horários de estudos para que possa estabelecer a relação entre a formação e o exercício da carreira.

Para Tardif (2014, p. 36), a prática do professor é composta por diferentes saberes: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes da formação profissional são saberes próprios da formação de professores, construídos com base nas ciências da educação e das ciências humanas:

Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). [...] Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2014, p.36-37).

Os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária, emergidos da tradição cultural e dos grupos sociais que produzem saberes:

São saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimentos, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes curriculares são programas escolares instituídos pelo sistema educacional, de modo a orientar o professor quanto a organização do que deve ser ensinado:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (TARDIF, 2014, p. 38).

Os saberes experienciais são saberes específicos desenvolvidos pelos próprios professores na prática de sua profissão:

Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p. 39).

A prática docente, portanto, é constituída por diversos saberes, e construir as múltiplas relações entre eles não é uma tarefa muito fácil, mas é a partir dessas articulações que o desenvolvimento profissional docente é mobilizado. No entanto, Tardif (2014) alerta que essas mediações nem sempre podem ser controladas pelo professor, pois eles não controlam, por exemplo, a definição e seleção de conteúdos pedagógicos que são transmitidos pelas instituições de formação.

O professor iniciante, para desenvolver sua prática profissional, tem uma carga de apropriações, relações e reflexões que precisam ser construídas por mediação desses diversos saberes a serem incorporados e relacionados entre si.

### **3 UM DOS CAMINHOS: A SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE POR MEDIAÇÃO DO(A) COORDENADOR(A) PEDAGÓGICO(A)**

A construção dos processos de socialização dos professores iniciantes, tema desta dissertação, será abordada neste capítulo, tendo em vista a atuação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na mediação da socialização e aprendizagem profissional dos professores em início de carreira.

Assim, buscou-se compreender de que maneira essas relações acontecem e como são constituídos os saberes docentes adquiridos por meio das experiências vivenciadas ao atuar como profissionais em seu primeiro estabelecimento de ensino e, em especial, qual a importância da socialização para a aquisição desses saberes no início da carreira de maneira menos traumática.

Como apontamos nos capítulos anteriores, segundo Marcelo Garcia (1999) os professores passam em seus primeiros anos por um período desafiador, que pode se constituir em trauma, pela dificuldade de transposição dos conhecimentos adquiridos na formação inicial para a realidade da sala de aula, bem como desenvolvem aprendizagens intensas, visto que nesse tempo desenvolvem muitas habilidades e destrezas.

Para Marcelo Garcia (2009), os primeiros anos de docência representam tanto um momento de aprendizagem de como ensinar, especialmente por meio do contato com os alunos, como também um momento de socialização profissional. Ao citar Kennedy (1999), afirma que é durante as práticas de ensino que os futuros professores começam a conhecer a “cultura escolar” e que é ao longo da inserção profissional que a socialização docente se efetiva com maior intensidade. Seus estudos demonstram que o início da carreira docente representa um “ritual” que permite transmitir a cultura docente ao professor iniciante. Este ritual pode ser mais fácil se a cultura escolar coincidir com as características culturais do professor, e mais difícil quando a cultura em que ele está sendo inserido for desconhecida.

Com base nos estudos sobre o início da carreira docente aponta-se a ideia já popularizada criada por Veenman (1988) sobre o “choque de realidade” enfrentado pelo professor iniciante no início da carreira. Assim, emergiram algumas questões que subsidiaram nossa compreensão sobre os saberes profissionais docentes, a saber: qual o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante no contexto escolar? Como o(a) coordenador(a) pedagógico(a) entende o processo de socialização docente? Como ele é percebida pelos professores diante das dificuldades

vivenciadas no início da carreira? Como esse processo de socialização acontece nas escolas pesquisadas? Nossa preocupação, nesse sentido, foi delinear quais os impactos da socialização do professor iniciante quando há mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

Berger e Luckmann (2003, p. 175) apontam que a socialização pode ser definida como “[...] a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”, ou seja, não só a inserção do indivíduo na sociedade, mas como eles se tornam o que são. Apresentam dois aspectos da socialização: a primária e a secundária. A primária está relacionada a socialização do indivíduo em sua infância, na qual ele interioriza hábitos e características a partir das relações estabelecidas entre a vivência social com a família e escola e a antecipação do mundo social, momento em que é inserido como membro de uma sociedade; já a secundária é o movimento de inserção de um indivíduo já socializado em outros segmentos da sociedade, como o do trabalho, e relaciona-se aos saberes profissionais.

A socialização primária, dessa forma, consiste na interiorização dos papéis sociais, modelos, normas, hábitos da comunidade na qual a criança nasce, que se torna o primeiro mundo vivido pelo indivíduo:

A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. [...] É imediatamente evidente que a socialização primária tem em geral para o indivíduo o valor mais importante e que a estrutura básica de toda a socialização secundária deve assemelhar-se à socialização primária. (BERGER; LUCKMANN 2003, p.175).

Ao longo da infância, as crianças vão internalizando as concepções de mundo que a cerca, por meio da família, escola e comunidade, incorporando condutas, atitudes, valores e crenças já estabelecidas, apreendendo as definições sociais já estabelecidas.

Para Dubar (1997), outro autor que oferece apoio teórico a esta pesquisa, no que se refere à socialização primária,

[...] não restam dúvidas de que os saberes de base incorporados pelas crianças dependerão não só das relações entre a família e o universo escolar, mas também da sua própria relação com os adultos, que asseguram a sua socialização. A chave essencial de compreensão dos mecanismos e dos resultados da socialização primária é, assim, a valorização que é feita dos diferentes saberes possuídos pelos diferentes adultos ‘socializadores’ e das relações que estabelecem com os diversos ‘socializados. (DUBAR, 1997, p. 95).

Slavez (2012) afirma que a interação da criança com outros seres humanos torna possível o aprendizado dos papéis sociais:

Primeiramente, ela irá assumir papéis ligados a essas pessoas, chamadas por Mead de seus “outros significativos”. Esse processo será decisivo para a criança adquirir a concepção de si própria. Aos poucos, ela irá perceber a relevância desses papéis na relação com as expectativas da sociedade. Mead denomina esse nível mais alto de abstração como a descoberta do “outro generalizado”. (SLAVEZ, 2012, p. 40).

Nessa perspectiva, uma vez que esses papéis são internalizados, e a relação com os “outros significativos” estabelecida, a socialização primária se concretiza.

A socialização secundária é um processo subsequente à primária, que ocorre na introdução do indivíduo já socializado em outros setores da sociedade e admite novas reconstruções, podendo ser reelaborada de forma a garantir a inserção do profissional no espaço de trabalho.

A socialização secundária é a interiorização de “sub-mundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto, determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.184-185).

Por estar relacionada ao campo institucional, determinada pela divisão do trabalho e conhecimento, as reelaborações são necessárias para ocorrer a socialização, visto que ela exige “vocabulários específicos de funções” (BERGER; LUCKMANN, 2003, p.184-185) e, em alguns casos, por contrastar com a socialização primária, o indivíduo pode passar por crises, rejeitar uma ou outra, ou adaptar-se.

Para Setton (2011) a socialização é definida como a investigação das relações indissociáveis entre o indivíduo e a sociedade, sendo as instituições formadoras de culturas e transmissoras de valores de certos grupos sociais, que são incorporados pelos sujeitos ao longo da vida. Assim, de acordo com Dubar (1997, p.127), "Somente a socialização secundária pode produzir identidades e atores sociais orientados pela produção de novas relações sociais susceptíveis de, por sua vez, se transformarem por meio de uma ação coletiva eficaz, ou seja, duradoura."

Dubar (1997) entende a socialização como construção de identidade social e, nesse sentido, a socialização seria construída em uma rede complexa, não somente por meio da interação com o outro, mas por meio de uma ação coletiva, entre a linguagem, o

outro e o espaço, em que o indivíduo mediado por estas relações constrói sua identidade profissional.

O autor faz um esquema de categorias de análise da identidade para apresentar a ideia da construção de identidade social, que ocorre a partir da articulação entre o processo relacional (identidade para o outro) e o processo biográfico (identidade para si), ou seja, entre a identidade coletiva e a individual. O processo biográfico refere-se à identidade do social do sujeito, incorporação das disposições sociais, família, classe social, escola, trabalho, ou seja, àquelas que são construídas ao longo da existência do indivíduo. Já o processo relacional refere-se às diversas formas de identificação do indivíduo e a como essas relações são estabelecidas nos diferentes grupos, constituindo-se em uma transação objetiva entre as identidades atribuídas e propostas e as identidades assumidas e incorporadas.

Desse modo, percebemos que o processo de constituição das identidades está na articulação entre atribuição de identidades e sua relação com o pertencimento. A partir da teoria elaborada por Dubar (1997, 31-32), para quem “O processo individual de socialização não se desenvolve em um vazio cultural: ele aciona formas simbólicas e processos culturais”, compreendemos que o processo de socialização abrange os elementos culturais vivenciados pelos indivíduos.

Para Tardif (2006), o professor em início de carreira possui diversas referências de socialização profissional, até mesmo pelo currículo oculto<sup>10</sup>, pois passou grande parte de sua vida naquele espaço que hoje é o seu local de trabalho:

Os professores são trabalhadores que ficaram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (15.000 horas), antes mesmo de começar a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crença, de representações e de certezas sobre a prática docente. Ora, o que se sabe hoje é que esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo. (TARDIF, 2006, p.68).

Para o autor, a socialização primária é tão forte que se torna inabalável, mesmo passando pela formação inicial, quando começa a trabalhar e quando se depara com contextos intensos, as crenças anteriormente defendidas podem ser reativadas para solucionar os problemas profissionais, como podemos observar:

---

<sup>10</sup> Pode-se definir currículo oculto da escola como o conjunto de normas sociais, princípios e valores transmitidos tacitamente através do processo de escolarização. Não aparece explicitado nos planos educacionais, mas ocorre sistematicamente produzindo resultados não acadêmicos, embora igualmente significativos. (GIROUX, 1986, p. 71).

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2006, p.49).

Os futuros professores, em sua época de estudantes, não aprendem como docentes, mas aprendem como discentes. A socialização profissional docente passa pelo processo de como os professores iniciantes aprendem a ser professores, como interagem com seus pares, como assimilam as regras daquela comunidade escolar. Nesse sentido assinalamos a importância da socialização para o desenvolvimento profissional do professor iniciante:

A socialização profissional, dessa forma, continua no estabelecimento de ensino em que o professor vier a trabalhar. Somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação. Assim, não se pode falar de profissionalização docente sem se referir ao estabelecimento de ensino. Existe uma íntima relação entre o estabelecimento de ensino e a profissionalização docente. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1174)

A socialização docente constitui-se por intermédio das relações existentes no estabelecimento de ensino e com o grupo ao qual pertence, tendo na escola o local do aprender a ser professor, ou seja, da socialização profissional. Segundo Candau (2003), é na escola

[...] que acontecem as experiências pessoais e profissionais, onde eles passam a maior parte de seu tempo. É no cotidiano escolar que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, estrutura formas de pensamento e constrói crenças. De uma forma ou de outra, a escola, com sua cultura, é lugar de construção coletiva desses saberes, crenças e mitos que precisam ser analisados. (CANDAU, 2003, p. 57).

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é investigar como se dá a socialização profissional de professores em início de carreira por mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) nas escolas Municipais de Andradina-SP, bem como quais são as ações mediadas pela coordenação em prol da construção docente.

### **3.1 A socialização e as relações**

Marcelo Garcia (1999) apresenta um estudo realizado por Karll Jordell, que apresenta a socialização do professor em três fases: a) as experiências enquanto criança e

adultos; b) as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e professor-estudante; e c) a experiência nos primeiros anos da profissão. Jordell (1987) demonstra quatro níveis de influência de socialização dos professores iniciantes: dimensão pessoal, de classe, institucional e social.

O primeiro nível – **dimensão pessoal**, refere-se às experiências prévias – fase infantil e adulta, incluindo a formação de professores; no segundo nível de influência - **nível de classe**, ligado à interação com o espaço físico da classe e com a aula propriamente dita, a relação com os estudantes constitui-se em elemento socializador deste professor em início de carreira; já no terceiro nível, relacionado ao **institucional**, considera-se a relação deste professor com os demais colegas, diretores e pais de alunos, bem como relação com o currículo e administração; o último nível de influência – **o social**, é pertinente à estrutura econômica, social e política na qual a escola está inserida.

Outro aspecto interessante neste estudo é que são apresentadas cinco fontes socializadoras: “**recordação de outros professores** que tinham tido nos tempos de estudantes; **familiares professores (pais); os alunos; a experiência; os colegas;** e outros (autodidatismo, alunos particulares, cursos de aperfeiçoamento, etc.)” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 118, grifo nosso). Percebemos que a recordação dos professores da infância exerce grande influência no momento em que ocorrerá a socialização do professor iniciante, como exemplo a ser seguido ou como ponto de referência quando se encontram diante de uma dificuldade a ser solucionada.

Os professores em início de carreira buscam um exemplo a ser seguido, quando diante das situações de conflito. Desse modo, observamos a importância do papel do coordenador(a), enquanto mediador da socialização, para que o professor iniciante não só busque referência, mas que juntos possam refletir e encontrar melhores alternativas para as situações vivenciadas na docência.

O estudo de Dubar (1997, p. 37) apresenta que as instituições com as quais os sujeitos estão em contato durante sua formação produzem nele, a longo prazo, determinado tipo de personalidade. Essas instituições proporcionam aos indivíduos certos modelos de comportamento, que são características de determinados grupos, construídos socialmente. Como já vimos, a socialização defendida pelo autor é compreendida em sua totalidade: a individual (identidade para si) e coletiva (identidade para o outro).

A ideia da construção da identidade como parte do processo de socialização é corroborada por Dubar (1997) e Berger e Luckmann (2003). Para Dubar (1997, p. 125), a socialização secundária “[...] nunca apaga totalmente a identidade 'geral' construída no

fim da socialização primária. Entretanto ela pode transformar uma identidade 'especializada' em outras, mesmo muito diferente, em condições institucionais bem definidas."

Ou seja, cada instituição constitui-se em um espaço de socialização e construção da identidade, na qual os indivíduos se reconhecem, incorporando os papéis dos outros e assumindo o seu no grupo. Para ele a socialização implica:

[...] uma incorporação das maneiras de ser (de sentir, de pensar e agir) de um grupo, de sua vida de mundo e de sua relação com o futuro, de suas posturas corporais e de suas crenças íntimas. Quer se trate de seu grupo de origem, no seu do qual transcorreu, sua primeira infância e ao qual pertence "objetivamente", quer se trate de outro grupo, no qual quer se integrar e ao qual se refere "subjetivamente", o indivíduo se socializa interiorizando valores, normas e disposições que fazem dele um ser socialmente identificável (DUBAR, 1997, p. 97).

A socialização profissional permite que os sujeitos façam escolhas, por meio das interações com o grupo, e identificações com as normas adquiridas anteriormente, relacionando-se com o novo grupo e as novas regras, fazendo sua reelaboração, tornando-se um ser identificavelmente pertencente a determinado grupo. Para Berger e Luckmann (2003, p. 49), o sujeito apreende "[...] o outro por meio de esquemas tipificadores mesmos na situação face a face", uma vez que "A realidade da vida cotidiana contém esquemas tipificadores em termos dos quais os outros são apreendidos [...] Todas as tipificações afetam continuamente minha interação com o outro."

Desse modo, entende-se a apreensão da realidade social como um processo nunca acabado da socialização, pois o indivíduo interioriza, dá sentido e significado às suas interações sociais, tornando-se capaz de modificar o meio em que vive.

Isso também ocorre nos primeiros anos de carreira dos professores do ensino fundamental. A interiorização a partir do momento em que ganha significado, torna-se inconsciente, de modo que esses dispositivos sejam consolidados, transformando-se em cultura compartilhada que, reproduzidas ao longo do tempo, são executadas naturalmente.

### **3.2 A escola como espaço de socialização para os professores iniciantes**

Partindo do princípio que a escola é um local de formação para os estudantes e também para os professores, e que o processo de socialização do professor tem ali seu local de encontro, entendemos que o desenvolvimento profissional do professor perpassa sua socialização. Mas, afinal, o que se espera da socialização profissional docente? Que

o professor adquira saberes e o sentimento de pertencimento próprios à sua profissão, construindo sua identidade docente. Desse modo, a socialização está ligada à construção da identidade do professor.

Por deparar-se com grandes mudanças no início de carreira - de turma, de escola, de disciplinas - é interessante observar que o professor iniciante está em contato com os desafios da socialização constantemente. Marcelo Garcia (1999, p. 116) diz que é consensual para a maioria dos autores que a socialização do professor deve ser considerada um processo contínuo ao longo de sua vida profissional, incluindo a fase inicial, pois esta faz parte do desenvolvimento da carreira, sendo também considerada como parte fundamental neste processo.

Para Freitas (2002) a socialização profissional:

[...]constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional. Esse processo pode ser identificado com a aquisição de um ethos profissional, tácito, não necessariamente expresso em palavras, que dá ao agente em socialização o sentido do jogo, isto é, oferece-lhe as condições necessárias para discriminar como deve se portar e atuar[...] (FREITAS, 2002, p. 156).

A autora ressalta que o processo de socialização profissional não é linear, mas compreende a história e as expectativas do professor iniciante, de acordo com as características do grupo no qual quer ser inserido. Sua pesquisa conclui que a organização escolar é um aspecto relevante para a compreensão da socialização profissional.

Nossa hipótese é que o(a) coordenador(a) pedagógico(a), como agente mediador da socialização profissional do professor iniciante, pode mediar o processo de socialização do professor no início de carreira, que vem carregado de diversos conflitos.

No entanto, diferentemente do que se supõe, nem todas as ações de uma escola são pedagógicas, sendo assim, o(a) coordenador(a) pedagógico(a) não consegue dedicar-se exclusivamente aos aspectos do processo educativo, sendo que reflexões e ações ligadas ao professor e aluno estão imbricadas no fazer do coordenador pedagógico.

Desse modo, Garcia (2007), citado por Domingues (2014) argumenta sobre o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a):

[...] mais do que o entendimento que o papel da coordenadora pedagógica é o de tomar conta e controlar o que os professores e professoras devem fazer para ensinar, a ação da coordenação está mais preocupada em garantir e desenvolver o compromisso e a competência, segurança e autonomia do grupo de docentes no cotidiano da ação educacional. [...]. É um jeito de realizar a coordenação pedagógica que, na medida em que se preocupa com o bem-estar e a segurança

do professor ou professora no seu papel de educador, está igualmente preocupada com a construção de sua competência para ensinar e promover a aprendizagem de seus alunos, está preocupada em garantir aos professores e professoras um espaço de formação onde possa expor suas dificuldades e questionamentos, um espaço onde possa começar a ter acesso a uma teoria que se mostra necessária para o seu aperfeiçoamento e avanço profissional e para o fortalecimento de sua dignidade profissional (GARCIA, 2007, p. 56-7 apud DOMINGUES, 2014, p. 115).

Este apoio profissional ao docente, e em especial ao professor iniciante, além de fortalecer a sua dignidade profissional como menciona Garcia (2007), contribui para a construção de um corpo docente mais coeso e mais sólido. São diversas turmas que funcionam em só grupo, uma só instituição: a escola.

Refletir sobre o pedagógico ultrapassa os conteúdos e metodologias de dentro da sala de aula, o sucesso profissional, a construção da identidade docente. A socialização profissional é constituída em uma dimensão coletiva bem mais ampla, e o professor iniciante, foco desta pesquisa, necessita da colaboração dos seus pares para esta construção, em especial do apoio do(a) coordenador(a) pedagógico(a).

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A busca pela compreensão do papel do(a) coordenador(a) enquanto mediador da socialização dos professores em início de carreira nas escolas municipais de Ensino Fundamental de Andradina requer que analisemos como é organizado esse processo inicial, de modo que possamos identificar como as ações proporcionadas pela gestão das escolas, em especial pela coordenação pedagógica e pela Secretaria Municipal de Educação, tem influenciado o desenvolvimento profissional das professoras sujeitos desta pesquisa.

A metodologia investigativa assumida nesta pesquisa é de caráter qualitativa, na qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 16) os dados recolhidos são “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico.”

Embora os autores sugiram que nas pesquisas qualitativas não se faça uso de questionários, optamos por utilizá-los como fonte primária de informações mais técnicas, como é o caso da idade e formação:

Na investigação qualitativa não recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelha de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17).

Para os autores, a investigação qualitativa possui cinco características, a saber: 1 - a principal fonte de dados na pesquisa é o ambiente natural, e seu instrumento basilar é o investigador; 2 - a investigação qualitativa é de natureza descritiva; 3- o interesse dos investigadores está no processo, como ocorrem as situações em detrimento ao produto; 4 - os investigadores tendem a analisar os dados de maneira indutiva; e 5 - o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas tem importância crucial para as pesquisas qualitativas.

Para os autores os investigadores qualitativos:

[...] estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra. (BOGDAM; BIKLE, 1994.p.51).

Assim, nossa intenção foi de aproximação da realidade do sujeito, sendo a pesquisa realizada no ambiente natural dos investigados, ou seja, a escola, por meio de escuta ativa, de modo que pudéssemos captar os depoimentos dentro de um processo social, percebendo os contextos das relações sociais e considerando todos os seus significados. Para Ghedin e Franco (2011, p. 87) “[...] o trabalho de pesquisa é perceber a realidade com um olhar particular sem deixar de examinar o todo.”

Para isso, em relação aos instrumentos utilizados, optamos, a fim de estabelecer um diálogo entre o investigador e os sujeitos, por análise documental, questionário, entrevista e grupo focal. As questões propostas objetivaram considerar os aspectos relacionados à socialização do professor iniciante mediada pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), por isso o olhar se volta aos dois agentes: coordenador(a) e professor(a) iniciante.

Todos os instrumentos de coleta de dados e projeto de pesquisa foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética, conforme Parecer nº 1.954.587 (Cf. Anexo A).

Para elaboração desta dissertação seguimos as seguintes etapas:

- 1- Pesquisa Bibliográfica<sup>11</sup> e análise documental;
- 2- Questionários;
- 3- Entrevistas;
- 4- Grupo focal
- 5- Análise dos dados coletados.

Assim, acreditamos que a análise dos dados coletados por meio desta abordagem nos possibilitou interpretar os contextos das relações entre coordenadoras pedagógicas e professoras iniciante, diante das situações sociais próprias e em seus contextos.

#### **4.1 A escolha do município de Andradina**

A escolha do município de Andradina/SP como lócus desta pesquisa se deu pelo fato de a Rede Municipal de Educação de Andradina ter implementado, nos últimos anos, uma política de formação continuada em serviço voltada aos professores, por meio dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as).

A Rede Municipal de Andradina atualmente conta com a seguinte estrutura organizacional: um Secretário Municipal, um Secretário Adjunto, 01 Coordenador Geral

---

<sup>11</sup> Pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atendo ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38)

de Educação, 03 Coordenadores da Secretaria Municipal de Educação, 07 Diretores, 09 vice-diretores, 14 coordenadores-pedagógicos do ensino fundamental, 07 coordenadores-pedagógicos da educação infantil, 10 coordenadores-pedagógicos dos centros de educação infantil, 151 professores da Educação Fundamental, 89 professores da Educação Infantil, 105 educadores de creche, 26 professores de educação física, 16 professores de arte, 16 professores de inglês e 03 professores do Atendimento Educacional Especializado.

Essa implementação aconteceu por meio da Resolução SME nº 137/2015, a qual disciplina a Lei 2.889/2012, que regulamenta a jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina. Esse documento dispõe que o professor do ensino fundamental faça jus, dentro de sua carga-horária semanal, a 5 horas destinada aos HFCS, que são divididas da seguinte forma:

**5 horas de HFCS**- Período reservado dentro da jornada de trabalho para atividades de ESTUDO; PLANEJAMENTO e AVALIAÇÃO.

**I- 2h**- Estudo, leitura, reflexão e avaliação sobre a prática: planos de aulas semanais, projetos, (**orientados pelo coordenador**); (Grifo nosso).

**II- 2h**-Planejamento do material necessário ao desenvolvimento das aulas; atendimento aos pais, organização dos diários e cadernetas;

**III- 1h**- Leitura e estudo individual de textos, livros, artigos e literatura voltada aos temas do magistério constituindo assim parte da formação continuada do professor. (ANDRADINA, 2015a, p.2-3).

Vale ressaltar que o município teve um concurso público para a efetivação de professores em 2014, com cerca de 20 vagas para o ensino fundamental, bem como processos seletivos bianuais para contratação de professores temporários que assumem as salas vagas substituindo os docentes que assumem as coordenações pedagógicas, vice direção e salas dos que se encontram em licenças médicas. Esse cenário abriu-nos um leque de possibilidades para a identificação de docentes que estivessem em início de carreira e que pudessem ser atendidos pelos(as) coordenadores(as) nos horários de HFCS.

#### **4.2 A escolha dos sujeitos**

Como critério de seleção dos sujeitos desta pesquisa escolhemos professores que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental, levando em consideração aqueles que se encontram no período de início de carreira proposto por Huberman (1992). Considerou-se nesta dissertação como professor iniciante aquele que possui até 3 anos de docência no nível fundamental.

O passo seguinte foi encaminhar à Secretaria Municipal de Educação de Andradina um ofício solicitando autorização para realizar a pesquisa em sete escolas municipais do ensino fundamental, com uma breve explicação sobre a pesquisa. Nesse primeiro contato, que ocorreu em fevereiro de 2016, foi-nos autorizado falar com as coordenadoras<sup>12</sup> em reunião agendada pela Coordenadoria Geral.

Na reunião com as coordenadoras, foi explicada a pesquisa e a metodologia a ser aplicada e entregue uma ficha a ser repassada aos professores em início de carreira, solicitando o preenchimento dos dados pessoais, como o tempo de serviço no magistério e informações sobre formação. Após respondidas, as coordenadoras as devolveriam à pesquisadora na próxima reunião marcada para 15 dias após aquele primeiro contato.

Neste mesmo dia, foi também entregue uma ficha solicitando dados das coordenadoras, contendo, além do tempo de serviço na coordenação, o tempo de serviço no magistério e formação. Foram entregues 35 fichas para professores iniciantes, das quais 19 retornaram com as respostas. A Tabela 3 traz as informações obtidas, com os dados organizados em ordem crescente por tempo de serviço no magistério.

**Tabela 3.** Perfil dos sujeitos da pesquisa.

<b>Sujeitos da pesquisa</b>			
<b>Idade</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Tempo de magistério em meses</b>	<b>Série em que leciona</b>
22	Sim	1	2º ano
31	Sim	1	1º ano
25	Sim	1	5º ano
24	Sim	7	Não especificou
33	Sim	24	4º ano
37	Sim	24	2º ano
29	Sim	24	5º ano
29	Sim	36	AEE
42	Sim	36	1º ano
33	Em curso	36	1º ano
25	Sim	48	3º ano
62	Sim	48	3º ano
32	Sim	48	1º ano
34	Sim	60	1º ano
31	Sim	60	2º ano
30	Sim	84	1º ano
34	Sim	96	3º ano
31	Sim	120	4º ano
35	Sim	120	4º ano

Fonte: dados de pesquisa.

<sup>12</sup> À época da pesquisa todas as coordenadoras pedagógicas municipais eram mulheres, desse modo ao referirmos às coordenadoras de Andradina, utilizaremos o termo “coordenadora” no gênero feminino.

Assim, foram selecionadas 3 professoras que estavam em seu primeiro ano no magistério do ensino fundamental, sendo que somente uma delas tinha um ano de experiência com a docência no Ensino Médio. Isso se deu para que pudéssemos analisar como acontecem as dificuldades no primeiro ano de docência e como as coordenadoras articulam a socialização das professoras no início da carreira.

O ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1992) está centrado fundamentalmente nos anos de experiência docente e não em idade, relacionando-se ao desenvolvimento da carreira e ao percurso profissional dos professores. O autor descreve os ciclos na vida dos professores, admitindo variações no que tange ao aparecimento, duração e modalidades de cada ciclo. Considera importante evidenciar que esses ciclos não são determinados pela idade, e sim pelo tempo e lugares específicos, e se realizam conforme as possibilidades e limitações que as circunstâncias oferecem. Para o autor:

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[...] (HUBERMAN. 1992, p. 38).

O termo “exploração”, segundo Huberman (1992), não está muito bem definido, havendo vários tipos, momentos e saídas para exploração. Desse modo, poderão haver novas fases dos ciclos da vida dos professores, de acordo com a trajetória social de cada indivíduo. Foi nesse sentido que entendemos que a escolha de uma participante com experiência em outra modalidade de ensino poderia mostrar a vivência ou não do ciclo exploração em seu início de carreira no ensino fundamental.

Os dados obtidos nas fichas de cadastro inicial e que estão descritas na Tabela 3 estão com os dados originais informados pelos professores em março de 2016, data em que eles preencheram as referidas fichas.

É importante ressaltar que a seleção das coordenadoras e escolas que participaram da pesquisa aconteceu concomitantemente com a escolha dos professores com menor tempo de docência no ensino fundamental.

A seleção de apenas 3 (três) professoras iniciantes se deu, pois, devido nossa intenção primária de que esta pesquisa consistisse em um estudo do tipo etnográfico, observando a relação das professoras iniciantes e das coordenadoras, em especial nos HFCS. Como cada professora ministrava aulas em uma escola, escolhemos apenas três

para que houvesse tempo hábil para o deslocamento da pesquisadora de um local a outro. A partir das orientações do Comitê de Ética, não foi possível a realização de um estudo do tipo etnográfico. No entanto, mantivemos as mesmas participantes selecionadas, visto que elas, bem como a escola, estavam ambientadas com a presença da pesquisadora.

Realizamos no dia da entrevista, em março de 2017, a leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Cf. Apêndice A), que foi voluntariamente assinado como garantia de utilização ética das informações ali prestadas.

### **4.3 Entrevista como base para a coleta de dados**

De acordo com Minayo (1996, p. 109), a entrevista se constitui em um instrumento privilegiado de pesquisa pela “[...] possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos.”

Os roteiros das entrevistas, elaborados com base nos objetivos propostos, foram testados por meio de uma entrevista-teste com uma professora e uma coordenadora em situações semelhantes às das selecionadas para a pesquisa, cujo resultado serviu como base para alterações e ajustes necessários. As respostas coletadas nas entrevistas-teste não foram utilizadas como fonte de dados para esta pesquisa.

A maioria das entrevistas foi realizada no espaço de trabalho dos sujeitos desta pesquisa, a escola, exceto no caso de uma professora que foi entrevistada em sua residência, por motivos particulares. A realização das entrevistas nas escolas foi muito importante para que pudéssemos observar dentro do local de trabalho situações e contextos próprios daquele espaço, o que, somado às histórias relatadas, contribuiu para compor um cenário mais autêntico e único da relação dos sujeitos, Bogdan e Biklen (1994) dão sentido a esse desencadear de nossa pesquisa:

Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Assim como nossa presença e relação com os sujeitos era de extrema importância para o aprofundamento das questões, o distanciamento também se fazia necessário para que as interpretações fossem as mais fiéis possíveis. Ainda que tenhamos claro que a

pesquisa não é neutra, mas permeada de intenções, o distanciamento na análise dos dados dá veracidade à pesquisa:

Só haverá interpretação verdadeira quando for criado certo distanciamento da cultura em que se está inserido. Para compreender o que se é, deve-se introduzir sempre uma atitude de suspeita que produz não só uma separação entre sujeito e o texto, mas também uma cisão dentro do próprio sujeito. O distanciamento não é só alienante, nas circunstâncias acima apontadas, mas constitui também a condição de possibilidade de toda e qualquer compreensão autêntica. (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.89).

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2017, e as respostas referem-se ao ano de 2016, ou seja, após o término do primeiro ano de docência no ensino fundamental. As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo que nenhuma das participantes se opôs à gravação, e em seguida transcritas na íntegra, de forma literal. Após avaliação, dos dados foram discriminados em categorias de análise. Para as transcrições contamos com o auxílio de um profissional para auxiliar-nos, no entanto todas elas foram posteriormente por nós revisadas.

#### **4.4 Grupo Focal**

Com a intenção de obter informações mais detalhadas sobre a relação das coordenadoras com as professoras no início da carreira docente, essencial para esta pesquisa, foi realizada uma reunião para desenvolver a técnica de grupo focal, que segundo Powell e Single<sup>13</sup> (1996, p.499) “[...] é um grupo de indivíduos, selecionados e reunidos por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa a partir de sua experiência pessoal. ”

Escolhemos o trabalho com grupo focal para compor este estudo pois, segundo Gatti (2005), este permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado. Desse modo, utilizamos o grupo focal como meio de revelar percepções dos participantes sobre o tema discutido.

Para a autora, o grupo focal:

[...] permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças,

---

<sup>13</sup> Tradução nossa.

hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11).

Assim, esse grupo focal teve como objetivo compreender os hábitos e práticas cotidianas dos participantes no que se refere às dificuldades enfrentadas no início da carreira. Os participantes do grupo foram os mesmos selecionados para as entrevistas, sendo o grupo composto pelas duas categorias: coordenadoras pedagógicas e professoras iniciantes, para que houvessem diferentes perspectivas diante da problemática lançada para a discussão, e que é comum a todos, ou seja, a socialização do professor iniciante por mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), pois, segundo Gatti (2005, p.7) “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.”

Desse modo, foram escolhidos para a discussão trechos sobre situações vivenciadas por professores no início da carreira, retirados de fala de professores iniciantes localizadas em dissertações e teses pesquisadas no IBICT<sup>14</sup>.

Para mediar o grupo focal foi escolhida como mediadora uma das coordenadoras da Secretaria Municipal de Educação, por ser uma pessoa bem articulada, cordial e se expressar com clareza, além de ser atenta aos detalhes e estimada pelos professores. Segundo Gatti (2005), o moderador de um grupo focal

[...] deve ser bem escolhido. Pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, porém precisa ser experiente, hábil, ter clareza de expressão, ser sensível, flexível e capaz de conduzir o grupo com segurança, lidando competentemente com as relações e interações que se desenvolvem e as situações que se criam no grupo em funções das discussões. Precisa ser um profissional capaz de despertar confiança e de gerar empatia, para conduzir com habilidade o grupo na direção dos objetivos da pesquisa, sem criar situações embaraçosas. (GATTI, 2005, p. 35).

A moderadora foi escolhida para que pudéssemos observar com mais atenção os detalhes do grupo. Para isso, a moderadora foi instruída, conforme os estudos realizados por Gatti (2005) no livro *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*.

---

<sup>14</sup> Especificamente nos trabalhos de Soares (2004) e Simon (2013).

Foram convidadas as seis participantes desta pesquisa: três professoras e três coordenadoras, mas somente três compareceram, sendo elas duas professoras e uma coordenadora, a saber, cada participante de uma escola.

#### **4.5 Processo de transcrição**

Como já mencionado, contamos com a colaboração de um profissional no auxílio com as transcrições dos áudios. O processo de transcrição e revisão das transcrições, bem como a organização dos dados coletados nas entrevistas, grupo focal e nos questionários, forneceu a possibilidade de observação atenta das minúcias da coleta de dados, facilitando a leitura e compreensão do conteúdo.

Segundo Park (2003, p. 87), "A transcrição é um processo que supõe a transformação do objeto, sendo parcialmente representativa, mas nunca isomórfica. É uma realidade construída, não objetiva. O investigador tem uma grande autoridade, como editor/tradutor e intérprete das palavras."

Optamos pela transcrição na íntegra das falas das participantes, inclusive com espaços de tempos e risadas, para dar sentido à reconstrução da realidade da situação.

#### **4.6 Organização e análise dos dados**

Para a organização dos dados coletados, utilizaremos o conceito de triangulação defendido por Brito e Leonardos (2001), que sugerem um quadro analítico baseado num triângulo equilátero, no qual, segundo as autoras:

[...] os principais elementos constitutivos do processo de pesquisa, no nosso entendimento – o pesquisador, a literatura científica e o objeto sujeito de pesquisa – estão colocados em cada um dos três vértices, tendo, em princípio, o mesmo vetor. As relações entre eles são expressas nas linhas de força estabelecidas ao longo das três vertentes em que a combinação entre cada par de elementos se inscreve na relação triangular global e se beneficia de seus próprios elementos de mediação: a comunidade científica, entre o pesquisador e a literatura científica; a oposição senso comum versus senso científico, entre a literatura científica e o objeto/sujeito da pesquisa; e o filtro das metodologias de pesquisa, entre o pesquisador e o objeto sujeito da pesquisa. (BRITO; LEONARDOS, 2001, p.13).

Os três elementos: literatura, sujeito/objeto e pesquisador serão abordados nesta pesquisa de forma que estejam articulados para o melhor desenvolvimento dessa investigação. Para Sarmiento (2003, p.157) "A triangulação da informação permite

detectar, sempre que ocorre a divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir”.

Os dados também serão examinados por meio da análise das comunicações, própria da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), refere-se a:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens. (BARDIN, 1977, p.42).

Assim, a descrição objetiva e sistemática do conteúdo das mensagens tem como finalidade a sua interpretação. Utilizando-se inferências, busca-se descobrir as intenções e representações que estão por trás das palavras, de forma a compreender “[...] o sentido da comunicação (como se fosse o receptor normal), mas também e principalmente *desviar* o olhar para uma outra significação [...] não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano (BARDIN, 1977, p. 41, grifo do autor).

Nesse sentido é importante que o analista esteja atento para compreender os sentidos expressos, não ditos em palavras literais.

Segundo o autor, a análise de conteúdo se organiza em três fases.

- a) Pré-análise;
- b) Exploração do material e
- c) Tratamento dos resultados, a inferência e interpretação.

A primeira refere-se à descrição dos conteúdos contidos nas entrevistas e grupo focal em ideias principais e hipóteses. É a fase da organização e sistematização das ideias iniciais, de forma a conduzir o desenvolvimento da análise em esquemas sucessíveis. "Geralmente, esta primeira fase possui três missões: *a escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final." (BARDIN, 1977, p. 95)

A segunda acontece por meio de associações, categorizando e associando as informações, especificando os procedimentos que serão aplicados na análise dos resultados, consistindo em operações de codificações, que correspondem a uma "transformação – efetuada segundo regras que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de

esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices." (BARDIN, 1977, p. 103).

A terceira trata-se do “acabamento” final dos resultados por meio da inferência e interpretação. Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 1977, p. 101).

Os indicadores podem ser construídos por análise categorial, sendo que as categorias podem ser constituídas a partir de temas surgidos dos materiais. Para identificá-los em categorias, é preciso distinguir o que os elementos têm em comum, permitindo seu agrupamento.

*A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p 117).*

Nesse sentido, apresentaremos os dados analisados da seguinte maneira: processo de contratação e atribuição, desenvolvimento da pesquisa, as escolas e as participantes, constituição do grupo focal e da entrevista.

No grupo focal agrupamos o material coletado nas seguintes categorias de análises: Início da docência e desenvolvimento da carreira; socialização, inserção e relacionamento docente e identidade docente. Nos dados coletados nas entrevistas, categorizamos da seguinte forma: trajetória escolar e a socialização primária; formação e o início da docência; socialização profissional; construção da identidade e formação continuada e sua importância no processo de socialização.

Passaremos a seguir à apresentação dos dados analisados, de acordo com as perspectivas adotadas.

## 5 OS CAMINHOS SE ENCONTRAM

A pesquisa efetivou-se nas escolas municipais de Andradina, por considerar bem organizada a estrutura das escolas e pelo fato de que os professores têm em sua carga horária um horário de formação continuada em serviço, que é organizado pelas coordenadoras pedagógicas. Esta configuração apresentou as condições ideais para investigar qual o papel do coordenador na socialização do professor iniciante.

Nessa perspectiva, foi possível conhecer três professoras iniciantes e sua relação com suas coordenadoras pedagógicas nesse início de carreira, investigando o contexto real desses participantes, analisando as funções e os papéis ali estabelecidos ou esperados.

Assim, os dados para esta pesquisa foram coletados a partir de diferentes instrumentos: aplicação de questionários, realização de entrevistas, grupo focal e análise documental. Os diversos procedimentos nos possibilitaram a realização da triangulação das informações de modo a realizar uma análise mais abrangente.

Analisando os dados, procuramos articular os três aspectos apresentados por Brito e Leonardos (2001), denominado triangulação de dados: o pesquisador, a literatura científica e o objeto/sujeito de pesquisa para compreender qual a participação do(a) coordenador(a) na socialização dos professores em início de carreira.

Analisar os dados e apresentar reflexões que nos auxiliaram na interpretação de como constitui o processo de socialização do professor iniciante por mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) é a finalidade deste capítulo. Os dados coletados foram agrupados por temas que deram origem a categorias de análises, que serão apresentadas a seguir.

As categorias de análises desta pesquisa dialogam com o referencial teórico: Construção da Identidade docente (DUBAR, 1997); processo de socialização (BERGER; LUCKMANN, 2003); desenvolvimento na carreira (MARCELO GARCIA, 2010; VEENMAN, 1988) e etapas da carreira docente (HUBERMAN, 1992), bem como serão aproximados ao campo da formação de professores.

Tendo em vista nossa intencionalidade com a pesquisa, apresentaremos a seguir como ocorre o processo de contratação e atribuição de aulas no município de Andradina e a descrição das escolas e das participantes.

### 5.1 Processo de contratação e atribuição de aulas

As informações constantes neste subitem foram retiradas dos editais de concurso e processo seletivo do Município de Andradina, como também de leis e resoluções municipais. O processo de contratação na Rede Municipal de Andradina acontece de duas formas: em caráter efetivo, por meio de concurso público ou em caráter temporário, por meio de processos seletivos bianuais.

Os concursos são feitos por meio de provas e títulos, que obedecem ao quantitativo de salas livres. A atribuição de aulas acontece por ordem de classificação, ou seja, primeiro as salas são atribuídas aos professores já efetivos, que escolhem as salas que mais lhe interessam, obedecendo a ordem de classificação. As normas são regidas por resolução anual, na qual estão discriminadas as pontuações daquele ano. Os professores devem entregar os documentos de classificação (tempo de serviço, cursos, aprovação em outros concursos) à secretaria da escola em que faz parte, para que ela faça uma lista geral de classificação daquela escola, enviada conseqüentemente para a Secretaria Municipal de Educação - SME para a realização de atribuição.

Para o ano de 2016/2017, seguindo a Resolução nº 157, os critérios foram os seguintes: tempo efetivo no cargo de professor no município, no estado ou na rede privada; tempo de serviço no polo; participação em cursos de extensão, graduação, pós-graduação *latu sensu, stricto sensu* (em nível de mestrado e doutorado); certificado de curso e certificação de aprovação em concurso público no município.

Considerando que os professores são pertencentes a uma escola polo, e só podem “escolher” turmas daquela escola, antes do período de atribuição dos efetivos, quando há vaga, há um edital de remoção, no qual os professores possam mudar de polo, ou seja, de escola.

Após as salas serem atribuídas aos professores efetivos, aquelas que ficaram livres serão atribuídas aos professores contratados da seguinte maneira: os professores são submetidos a uma prova escrita, sendo ela separada por segmento: creche, educação infantil e educação fundamental, na qual o candidato escolhe qual modalidade pretende exercer. Em geral, eles podem realizar duas provas e, após o resultado final, a atribuição é realizada pela ordem de classificação.

As salas livres são disponibilizadas para consulta e a atribuição segue a classificação, em que os primeiros colocados vão escolhendo as salas disponíveis conforme interesse, e assim segue até o final das salas. Esse processo acontece o ano inteiro, em dia fixo durante a semana, para que seja público quais as salas que ficaram livres permanente ou temporariamente (em caso de licença, por exemplo), continuando a

lista pelo classificado da última atribuição. Após o término da lista, eles retornam no começo, caso haja necessidade.

O processo seletivo acontece bianualmente e pode ser prorrogado por igual período, ou seja, a SME pode utilizar a lista classificatória durante 4 anos, o que muitas vezes ocasiona uma falta de professores para assumir essas salas, visto que em muitos casos os professores listados acabam passando em concursos ou outros empregos fixos.

A atribuição dos temporários acontece poucos dias antes do início das aulas, o que dificulta a preparação de aulas para os primeiros dias, bem como recepção dos professores pela escola.

As coordenadoras participantes da pesquisa são professoras efetivas do município, no entanto, as três professoras participantes são contratadas por período determinado de um ano, podendo ser prorrogado conforme demanda do município.

## 5.2 Desenvolvimento da pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas gravadas em áudio, com autorização prévia das participantes: professoras e coordenadoras pedagógicas, questionários e grupo focal. Cinco das seis entrevistas foram realizadas nas escolas municipais em que elas tiveram vínculo no ano de 2016. Uma das entrevistas foi realizada na casa de uma professora, atendendo a sua necessidade.

Todas as participantes da pesquisa têm nível superior, a saber:

**Quadro 2.** Formação das participantes.

Participante	Curso médio/superior			
	Cargo	Curso 1	Curso 2	Curso 3
Amanda <sup>15</sup>	Professora	Magistério	Pedagogia	----
Débora	Professora	Biologia	Pedagogia	----
Iva	Coordenadora	Magistério	Ed. Física	Pedagogia
Janaina	Coordenadora	Magistério	Letras	----
Camila	Professora	Pedagogia	----	----
Lígia	Coordenadora	Magistério	Letras	Pedagogia

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

<sup>15</sup> Os nomes que aparecem nessa pesquisa: das participantes, das escolas e em fala nas entrevistas e grupo focal são fictícios, para preservar o anonimato das participantes. Os nomes foram escolhidos pela pesquisadora.

### 5.3 As escolas e as participantes

Tratamos de apresentar a descrição estrutural da escola, por acreditarmos que os processos de socialização dos professores iniciantes podem constituir-se por aproximação e identificação com a cultura escolar. Nesse sentido desenhar os lugares simbólicos que cada sujeito atua torna-se importante para compreender por onde levam os caminhos da socialização.

Como também apresentar a composição e relação profissional entre os sujeitos da pesquisa. Assim expusemos o vínculo entre os participantes e escolas no Quadro 3:

**Quadro 3.** Estrutura organizacional.

<b>Professora</b>	<b>Coordenadora</b>	<b>Escola</b>
Amanda	Iva	Sônia Sampaio
Camila	Lígia	Fabiana Lima
Débora	Janaina	Cecília Meireles

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

Os dados coletados referentes à descrição das escolas foram obtidos por meio do PPP de cada escola, bem como por meio de conversa realizada com as secretárias administrativas e observação dos espaços escolares realizada por nós.

#### 5.3.1 Escola Sônia Sampaio

A Escola Sônia Sampaio tem 48 anos de existência e já recebeu diversos nomes, sendo mantida pelo poder municipal há 17 anos. Está situada em um bairro periférico de Andradina, que possui ruas asfaltadas, no final da rua principal do comércio da cidade. Nas proximidades existe uma escola estadual que atende estudantes do nível fundamental II, ensino médio e técnico, e também uma creche e uma escola de educação infantil que fazem parte do polo da Escola Sônia Sampaio. Há uma penitenciária próxima ao bairro, que recebe pessoas de diversas regiões do estado. Trata-se de um bairro em vulnerabilidade social, em seu entorno já houve muitos conflitos entre gangues, geralmente formadas por adolescentes.

Desde 2012, a escola foi transformada de Escola Municipal de Educação Fundamental - EMEF em uma Escola Municipal de Educação Básica Integral - EMEBI,

que hoje atende a 224 estudantes que permanecem das 07h30min às 15h30min, com atividades da educação regular fundamental no período matutino e diversas oficinas no período vespertino.

A EMEBI Sônia Sampaio foi a primeira escola a aderir à modalidade integral no município e enfrentou muitos desafios, dentre eles a rotatividade de professores, principalmente nas oficinas, visto que a maioria é formada por profissionais contratados, submetidos a um processo seletivo anual, o que ocasiona trocas constantes.

A escola possui cartazes escolares colados nas paredes, pintadas em cores diversas, e em murais, ventiladores no pátio, um sofá e uma estante com livros, vários bancos e plantas espalhadas pela escola, cartazes de regras da instituição e quadro de horário de algumas atividades. As salas de aulas possuem em média 50m<sup>2</sup>, todas possuem ventiladores, as carteiras são organizadas em fileiras ou em forma de U, conforme a metodologia do professor.

A escola possui dois blocos interligados por uma passagem coberta. No primeiro bloco, há 10 salas de aulas de aula, sala das coordenações, sala das direções, sala da dentista, banheiros dos funcionários e dos alunos, sala dos professores, secretaria e almoxarifado. No segundo bloco encontra-se a cozinha e refeitório, a sala de leitura, sala de vídeo e laboratório de informática. No fundo da escola há uma quadra poliesportiva coberta. A escola não possui sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE, as crianças com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento são encaminhadas à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE no contraturno escolar, sendo atendidos por professores contratados pelo município.

Atualmente, a escola possui 47 funcionários, com um total de 32 professores. Desse número total, 13 estão com turmas do ensino fundamental regular e 19 com as aulas das oficinas que são: Recreação, Experiências Matemáticas, Atividades Esportivas – Xadrez e Temas Transversais, bem como um Programa do Ministério da Educação com acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, Arte e Cultura, Dança e Futsal. A escola possui uma diretora (concurada), uma vice-diretora e conta com duas coordenadoras pedagógicas.

A coordenadora pedagógica Iva tem 49 anos de idade, é formada em Educação Física e Pedagogia, exerceu a docência em sala de aula durante 22 anos e há 4 está como coordenadora pedagógica. Na Escola Sônia Sampaio ela é responsável pelos 1º, 2º e 3º anos da escola. O ano de 2016 foi o primeiro em que trabalharam com essa organização, em anos anteriores essa coordenadora ficava responsável pelas Oficinas Pedagógicas e a

outra coordenadora pelo Ensino Regular. Essa organização foi pioneira, sendo a Escola Sônia Sampaio a primeira do município a implantar essa jornada, ao se tornar escola de tempo integral, no entanto, hoje duas outras escolas também adotaram esse sistema.

Nessa escola, além da coordenadora Iva, entrevistamos a professora Amanda que tem 32 anos, não tinha experiência anterior, exceto em estágio na qual ficou o maior período em Centro de Educação Infantil. Estudou o magistério no Cefam e concluiu a licenciatura em Pedagogia logo em seguida. Assumiu como regente da sala na Escola Sônia Sampaio um primeiro ano do ensino fundamental, após o primeiro mês do início das aulas. Seu regime de trabalho é de caráter temporário, depois de ter passado em processo seletivo.

### 5.3.2 Escola Cecília Meireles

A escola Cecília Meireles tem 36 anos de existência, também está situada em um bairro periférico da cidade, onde ainda há algumas ruas não pavimentadas. Nas proximidades está localizado o Centro de Exposições do município e uma rodovia que liga os municípios vizinhos. Existe no bairro um Centro de Educação Infantil que pertence ao polo Cecília Meireles. Este bairro também se encontra em vulnerabilidade social e a escola já foi diversas vezes assaltada.

No prédio funciona o ensino fundamental e educação infantil, sendo que o ensino fundamental funciona em dois períodos das 07h30min às 12h e das 13h às 17h30min.

A escola passou recentemente por uma reforma, na qual se refez o muro e foi colocado novo portão de entrada. Muitos espaços da escola são de tijolos à vista. A escola possui três blocos interligados pelo pátio e uma passagem coberta.

No primeiro bloco, logo na entrada, encontra-se o setor administrativo da escola, contando com secretaria, sala da direção, sala de coordenações e banheiro dos funcionários. As salas desse setor são bem pequenas e apertadas, aproximadamente 5m<sup>2</sup>. Há também nesse bloco uma pequena sala de aula utilizada para as aulas de reforço e o bloco é separado do pátio por um portão.

O pátio não é muito grande, mas tem um palco para apresentações dos estudantes. Em uma de suas laterais encontram-se os banheiros e bebedouros dos estudantes, na outra o almoxarifado. Ao fundo do almoxarifado pelo lado há a entrada do refeitório que, embora pequeno, é limpo e arejado.

No segundo e terceiro bloco estão as 13 salas de aula, 10 para o ensino fundamental e 3 para educação infantil, o laboratório de informática, sala de leitura, sala do dentista, sala dos professores e uma sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, na qual a professora reveza os horários para atender os dois turnos. Ao lado dos pavilhões existe uma quadra poliesportiva grande e coberta.

A escola atende a cerca de 380 estudantes do ensino fundamental e 150 da educação infantil, o uso do uniforme não é obrigatório, mas boa parte dos estudantes o utiliza.

Atualmente a escola possui 49 funcionários, uma diretora concursada, uma vice-diretora e três coordenadoras que são professoras efetivas, além de um total de 28 professores, dos quais 13 são efetivos e 15 contratados.

A coordenadora pedagógica Janaina tem 50 anos, é formada em Letras, possui 28 anos de magistério em sala de aula e há 1 ano está na coordenação pedagógica, sendo responsável pelas turmas de 4º e 5º anos. Existem mais duas coordenadoras na escola, uma responsável pelo primeiro ciclo do fundamental I e outra pela educação infantil.

Janaina assumiu recentemente a coordenação, pois não houve candidatos à coordenação em sua escola, Janaina não se candidatou, pois não possui licenciatura em Pedagogia, quesito especificado no edital. Após passarem por uma consulta e não obtendo candidatos, a Secretaria Municipal de Educação autorizou que no caso específico da escola Cecília Meireles poderia haver eleição sem este quesito. Janaina foi a única que se interessou e apresentou proposta, passando pelos demais procedimentos de eleição de coordenadores(as) no município.

A professora Débora, docente entrevistada nesta escola, tem 26 anos, possuía 1 ano de experiência com ensino médio, por ser formada em biologia, mas, com o ensino fundamental I foi sua primeira experiência. Ao terminar a Pedagogia, esperava dar aulas para educação infantil, no entanto, como a possibilidade de ministrar aulas no ensino fundamental era mais evidente, pois sua classificação no processo seletivo havia sido melhor, optou pelo quinto ano, por serem os maiores e, apesar de ser bastante concorrida a vaga que pleiteou, conseguiu ministrar aulas para uma turma do 5º ano.

### 5.3.3 Escola Fabiana Lima

A Escola Fabiana Lima tem 59 anos de existência, está situada no bairro central da cidade, em seu entorno há uma escola estadual, uma creche municipal e uma creche

filantrópica. A escola fica próxima ao comércio da cidade, a uma Igreja Católica e ao Ambulatório Médico de Especialidades - AME, que atende pacientes de Andradina e região. A escola tem altos índices no Ideb e já foi considerada uma escola elitizada por estar localizada em região central da cidade.

No prédio funciona a educação infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o ensino fundamental, o qual funciona em dois períodos, das 07h30min às 12h e das 13h às 17h30min.

A escola possui mobiliários novos e decoração moderna. O primeiro pavilhão, em que se localiza o setor administrativo, é bem organizado: a escola possui um hall de entrada com uma recepcionista (estagiários e funcionários readaptados), uma secretaria, banheiros dos funcionários, sala do diretor, sala dos(as) coordenadores(as), sala de estudos, sala dos professores, copa, um auditório e algumas salas de aulas. As salas dispõem de ar condicionado. Há, ainda, uma quadra poliesportiva média e um pátio que funciona também como refeitório, no qual ficam os banheiros dos estudantes e os bebedouros. São 17 salas de aula, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de leitura e sala de dentista.

Atualmente, são atendidos cerca de 980 estudantes, sendo 580 do ensino fundamental. São 53 funcionários, dentre eles 32 professores, 18 efetivos e 14 contratados, um diretor, duas vice-diretoras, quatro coordenadoras. A escola não possui especialista em Atendimento Educacional Especializado, os estudantes com deficiência são encaminhados à Apae no contraturno escolar para atendimento especializado.

A coordenadora pedagógica Lígia tem 46 anos, é formada em Letras e Pedagogia, ministrou aulas durante 4 anos e está há 17 na coordenação, sendo hoje responsável pelo primeiro ciclo do ensino fundamental I. Existem mais três coordenadoras na escola, uma responsável pelo segundo ciclo do fundamental I, outra pela educação infantil e mais uma pela Educação de Jovens e Adultos. Lígia é a coordenadora com maior tempo de atuação entre todas as coordenadoras entrevistadas.

Nossa entrevistada dessa escola foi a professora Camila, que possui 23 anos e era recém-formada em Pedagogia quando assumiu uma sala de 2º ano, e logo depois uma sala da educação infantil no período contrário. Decidiu ingressar na profissão por inspiração da irmã que também é professora.

#### **5.4 Constituição do grupo focal**

Com o intuito de abranger informações mais aprofundadas e complementares às entrevistas, realizamos o grupo focal em apenas um encontro. O convite foi feito às 3 professoras e 3 coordenadoras, no entanto, apenas duas professoras e uma coordenadora estiveram presentes. As professoras Amanda e Débora e a coordenadora Lígia. Embora não tenha sido planejado, a composição do grupo se deu com uma participante de cada escola, o que deixou as participantes mais à vontade para discussão no grupo.

Tentamos propor um ambiente acolhedor para que houvesse interesse no que as pessoas pensam e expressam, desse modo foi necessário que a moderadora criasse condições para que os participantes atuassem e, após o grupo focal, foi servido um coffee break para interação e como forma de agradecimento pela participação. O grupo focal foi realizado no dia 29 de março de 2017, na sala dos professores da escola Fabiana Lima, após consulta prévia e agendamento com o diretor por meio da coordenadora. A escolha do local se deu por se tratar de uma escola mais centralizada e o encontro durou 4 horas, conforme havia sido definido em planejamento prévio, a partir dos aspectos a serem discutidos.

As temáticas foram selecionadas a partir de excertos de dissertações e teses, obtidas no banco de teses e dissertações do IBICT, utilizando-se o descritor “professores iniciantes”. Para a seleção foram consideradas falas de professoras em início de carreira que demonstrassem diferentes conflitos vivenciados, próprios desta etapa. Após a apresentação e acolhida, com as participantes bem acomodadas e aparentemente sentindo-se à vontade, começamos a dialogar sobre os trechos selecionados. A seguir, apresentamos os trechos utilizados no grupo focal (CF. Apêndice C), bem como os resultados de acordo com as categorias de análises.

#### 5.4.1 Início da docência e desenvolvimento na carreira

O início da docência é permeado de conflitos e Veenman (1988, p 40) denomina esta fase como choque de realidade, conceito utilizado para indicar o colapso entre os ideais missionários desenvolvidos durante a formação inicial e a realidade do cotidiano de uma sala de aula. Durante o grupo focal foi discutido sobre esta questão, a partir do seguinte trecho:

**Quadro 4.** Trecho motivador de diálogo no grupo focal: o choque de realidade.

TRECHO 6: [...] Tudo assustou...não vou dizer que nada me agradou. Até porque na graduação a gente se dedica, a gente estuda, quando a gente ver aquela teoria, né? Carregada até de... de até ilusões eu digo na prática. Então eu entrei na sala, em minha primeira experiência profissional e como pontos negativos é esse, esse choque que eu levei, a minha vontade de ensinar e nem sempre eu tô sendo correspondida, nem sempre eles tão tendo interesse (ÁGUA MARINHA, R 61, p.1-2).

Fonte: (SOARES, 2004).

**Quadro 5.** Transcrição de diálogo no grupo focal - a questão do choque de realidade.

**MEDIADORA** - Vocês tiveram esse choque?  
**AMANDA** - Um pouco (risos).  
**MEDIADORA** - E aí o que você fez com sua prática? Deixou a teoria de lado e seguiu a sua professora de primário?  
**AMANDA** - Tinha que seguir o ritmo deles né.  
**MEDIADORA** - Você não seguiu “ah vou imitar minha professora do primário não”  
**AMANDA** - Não. Tenho que seguir o ritmo deles (dos alunos). Uns é rápido de aprendê outros demora mais, você tem que tá ali de carteira em carteira, outro já entende da primeira vez que você explica, outro tá ali, já fez, conseguiu, entendeu. Então vai de carteira em carteira.  
**MEDIADORA** - E aí Lígia?  
**LÍGIA (COORDENADORA)** - É às vezes a gente vê que o professor preparou a aula com tanto carinho e quer desenvolver aquela aula, tem o objetivo maravilhoso, mas nem sempre na sala esse objetivo é dessa forma que acontece né, às vezes ele não consegue terminar aquela agenda do dia por conta né, dessa agitação da sala, por conta das dificuldades, e... a é onde vários professores ficam frustrados, por não dar conta de tudo aquilo, e aí é onde a gente fala, não calma é assim mesmo né, hoje às vezes demorou um pouquinho, conversou acalmou a turma tudo, e no outro dia já vai render um pouco mais, mais eles é... a gente vê que a teoria é bem diferente da prática mesmo. Na prática ali a hora que você se depara com uma sala, 25 alunos a realidade é outra, aí cada um pensa de um jeito...  
**MEDIADORA** - Você consegue enxergar que o professor que fica frustrado com a teoria diferente da prática e aí você consegue enxergar se ele... ele... incorpora o professor que ele tinha lá como referência na escolaridade inicial dele ou você vê que ele vai... como a Amanda falou, vai se ajustando conforme a turma, você vê mais qual tipo de situação?  
**LÍGIA (COORDENADORA)**: A gente vê que eles vão mais se ajustando a turma, eu acho que assim até pela experiência, pela vivência, pelos estudos do dia a dia, eu acho que nesse momento de troca, nos HFCS que a gente tem os estudos, então eu acho que ele vai enriquecendo um pouquinho e ele vê que ele tem que tomar um outro rumo, de repente daquela forma que ele viu, aí a professora fez assim deu certo né, quando eu ... né na minha turma ou lá na faculdade me ensinou fazer dessa forma mais aqui na minha sala não deu certo, então eu tenho que tomar uma outra, um outro rumo, uma outra estratégia e aí eu acho que esses estudos ajudam bastante, porque aí a gente fala, não eu vou poder fazer de outra forma, pra poder melhorar um pouquinho mais a sala e fazer com que ela tenha um rendimento melhor.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

A professora Amanda não mencionou buscar apoio em teorias, disse que apenas seguia o ritmo dos alunos, entretanto, nota-se que a coordenadora aponta que percebe que os professores iniciantes se ajustam à turma de acordo com as vivências e com os estudos realizados em HFCS, apresentando, nesse sentido, a relevância dos estudos realizados

para o desenvolvimento da prática na sala de aula, embora também afirme perceber certo distanciamento da teoria com a prática cotidiana.

Para Veenman (1988), os professores recém-formados experimentam mudanças significativas dos referenciais da graduação em relação aos estudantes, e ao iniciar suas práticas de ensino o ponto de vista se modifica. Segundo ele “Professores iniciantes geralmente se queixam de programas de formação de professores: eles são muito teóricos e têm pouca relevância para a prática de sala de aula” (VEENMAN, 1988, p.41).

A fala da coordenadora Lígia ecoa, assim, a importância do trabalho direcionado com os professores iniciantes, em especial com os estudos teóricos, de modo a auxiliá-los com a prática pedagógica e os caminhos a serem tomados no que se refere aos processos de ensino e aprendizagem, na busca por novas soluções para a resolução dos problemas enfrentados no cotidiano escolar.

No entanto, observamos que a professora Amanda afirma que não buscou referência em sua professora do primário. A coordenadora Lígia disse também que observa mais a tentativa dos professores de se ajustarem às turmas, nesse sentido não observamos acontecer o que Marcelo Garcia (1999, p. 118) apresenta como fonte socializadora, pois, segundo ele, a recordação dos professores da infância exerce grande influência na socialização do professor iniciante, como referencial a ser seguido ou solução de dificuldades.

Ainda nos referenciando nas dificuldades de início de carreira, o grupo discutiu a partir do excerto sobre a indisciplina.

**Quadro 6.** Trecho motivador de diálogo no grupo focal: a indisciplina.

TRECHO 5: Mas assim, de dificuldades eu citaria a questão do manejo de sala, a questão da indisciplina dos alunos que é muito forte, a questão da violência dos alunos em sala, que você se depara com um quadro que muitas vezes eu não sabia como é que era. Uma mãe chega e agride o aluno na sua frente e ela já te um histórico, e ela já bate e o menino se revolta também. Meninos muito agressivos, meus alunos, muito agressivos... (ÁGUA MARINHA, R 61, p.1 E 2).

[...] eu nunca imaginei crianças de seis anos de idade com esse nível de agressividade. Então foi isso que me chocou e eu pensei até em desistir (...) A violência, a agressividade dos alunos, parecem adultos. São crianças de seis anos, mas eles pensam e calculam a agressividade. Se alguém briga, o outro diz “amanhã vou trazer um canivetezinho para furar você”, e trouxeram o canivete e eu tomei. Isso me assusta bastante. [...] Eu não consigo imaginar crianças agindo desse jeito. Essa é uma realidade que realmente assustou. (AMAZONITA, R62, p. 1 e 4).

Fonte: Soares (2004)

Veenman (1988), para identificar os problemas mais sérios ocorridos com os professores, pesquisou e chegou a uma relação dos problemas mencionados com mais frequência. Foram selecionados 15 problemas mais sérios e o resultado demonstrou que a disciplina em classe é o problema percebido como o mais sério entre os professores iniciantes. No entanto, o autor faz duas observações: a primeira que nem todos os professores enfrentam problemas de disciplina em suas salas, mas todos os professores pesquisados situaram esse problema em primeiro lugar; e a segunda que a disciplina em classe é uma concepção ambígua, pois o que significa disciplina e ordem para um professor, pode ser desordem para outro professor. Nesse sentido, o Quadro 7 apresenta a percepção do grupo sobre essa questão:

**Quadro 7.** Transcrição de diálogo no grupo focal - a questão da indisciplina.

**MEDIADORA** - Vocês passaram por alguma situação dessa?  
**DÉBORA:** Foi bem difícil, bem difícil, você vê coisas que no final do ano ainda não tinha conseguido controlar [...] a cada 5 minutos, era agressão, o cara vem virava a mão, batia se estapeava, era feio, mas...  
**MEDIADORA** - Te assustou ao ponto de você querer “ah vou larga mão de querer dar aula”?  
**DÉBORA** - Uma vez (risos), uma vez eu fiquei, pegar minha mala e ir embora deixar isso aqui.  
**AMANDA** - O que assusta bastante é essa agressividade mesmo no primeiro ano né, no começo do ano tinha uns dois, três que foi chamado os pais [...]  
**MEDIADORA** - Você se assustou ao ponto de se desesperar?  
**AMANDA** - No começo sim, eu até pensei em desistir [...]  
**MEDIADORA** - E você Lígia? Perante esses sustos né, que as professoras têm, que a realidade é outra.  
**LÍGIA (COORDENADORA)** - É a gente vê, né, mais cedo as crianças estão chegando na escola e a gente se assusta realmente com esse quadro. Muita agressividade na sala, uma criança indisciplinada, a gente precisa tá sempre chamando os pais pra conversar, sempre ir nas salas socorrer professor, porque muitas vezes a gente precisa.  
**MEDIADORA** - Você já teve algum professor que falou que “Ah eu vou arrumar a mala e vou embora e não vou mais dar aula”  
**LÍGIA (COORDENADORA)** - Já, a gente já teve, teve, quando você pára, pensa um pouquinho, espera uns 5 minutos ali me chama a gente vai lá dar uma ajuda, então a gente tem, volta e meia a gente tá indo nas salas socorrer, e é difícil [...]  
**MEDIADORA** - E quais são os mecanismos pra você auxiliar o professor?  
**LÍGIA (COORDENADORA)** - Olha a gente às vezes tira da sala né, pra conversar, chama os pais, senta junto, mas ai a criança acaba né, volta pra sala [...]

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

Os dados apresentados nos revelam que a disciplina é um dos conflitos mais enfrentados pelos professores em início de carreira. Nas narrativas ficou evidente que esse fator pode conduzir o professor ao abandono da profissão, assim nossa pesquisa corrobora com o estudo realizado por Veenman (1988, p.43), quando aponta que, dentre

os problemas enfrentados pelos professores iniciantes, as dificuldades com a disciplina em classe ocupa o primeiro lugar.

No decurso no grupo focal foi discutido sobre as dificuldades na realização da primeira reunião de pais, que causa em muitos professores insegurança e o medo da situação nova. As narrativas a seguir demonstram como as professoras se sentiam perante essa circunstância e como receberam apoio da coordenação.

**Quadro 8.** Trecho motivador de diálogo no grupo focal reunião de pais

TRECHO 1: Uma dificuldade inicial é como conversar com um pai no dia de reuniões de pais. Eu tinha muita insegurança de como passar o desempenho do filho dele, o dia-a-dia do filho dele. Eu tinha muito medo de não saber o nome do aluno ou confundir o aluno no primeiro momento que a gente não consegue gravar e o pai acha que se deve saber o nome de todo mundo. Ai olhar uma turma para ver como está o andamento do aluno, conhecer a família são coisas que nos deixam bem nervosos. No início é muito nervosismo. Falar com o pai dele “teu filho tem essa nota aqui”. E, se ele faltou tal dia e tu não tens o número da falta do aluno, não sabes bem que dia ele faltou ou o que ele perdeu. (Professor D).

Fonte: Simon (2013).

**Quadro 9.** Transcrição de diálogo no grupo focal - dificuldades na primeira reunião com os pais

**DÉBORA** - Na primeira reunião eu fiquei bem nervosa (rsrs) é mas não por esquecer nome de aluno... é mais o... nunca ter feito a reunião, poder usar pra poder falar, como que eu ia agir... isso me deixou nervosa.

**MEDIADORA** - Você recebeu algum roteiro, uma pauta?

**DÉBORA** - Recebi, recebi, e na primeira reunião a Janaína tava junto, então ela me ajudou.

**MEDIADORA** - Teve alguma explicação anterior, de pauta de como você ... teve algum modelo de como lidar com essa situação você assim ... nova...

**DÉBORA** - Teve, teve... recebi orientação só que era mais o nervoso, de começar de fazer a primeira, só que o resto é...

**DÉBORA** - Eu fico nervosa até hoje, na última que eu tava mais tranquila porque eu já conhecia a maioria dos pais [...] Mas ainda... da um nervosinho ainda.

**AMANDA** - Eu fico nervosa ainda até hoje. Acho que ah... a última do ano passado acho que foi mais nervoso.

**MEDIADORA** - E qual foi a postura da coordenadora perante essa... esse... esse seu nervosismo, ela viu que você tava nervosa?

**AMANDA** - Sim sim, sempre [...] em toda reunião ela tava junto, antes lia a pauta, conversava com a gente, explicava, o que que a gente ia discutir, o que ia precisar falar mais, falar menos. Mas sempre tem nervoso.

**MEDIADORA** - (risos). Isso aí você notou uma né... uma coisa de professor iniciante seu? E que você precisou detalhar mais alguma coisa? Esse nervosismo né que as meninas falaram. (Mediadora em direção à coordenadora).

**LÍGIA (COORDENADORA)** - É a gente sempre... é vê o professor nervoso, e... aqui eu também faço a mesma coisa né, a gente faz uma pauta antes, esclarece com o professor cada item, pergunto sempre se precisa de ajuda no dia, às vezes tem algum que fala “ai se você puder ficar comigo”, aí às vezes eu fico junto né deixo ele falando e ai eu vou complementando os assuntos, né pro... pra mais assim, pra segurança do professor, mas sempre tem uma pauta antes, senta discute cada item pra ele, falar cada um com propriedade.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

A primeira etapa da carreira do professor, segundo Huberman (1992), é a sobrevivência, na qual a repercussão do choque de realidade surge do confronto inicial com a complexidade da situação profissional. Assim, a partir do momento que o sujeito passa de estudante para professor, ele também precisa aprender os saberes próprios da docência, o que lhe causam tanto certo desconforto pela insegurança como lhe proporciona saberes experienciais marcantes.

O acompanhamento nesta fase inicial da profissão docente é fundamental para assegurar um professor motivado, envolvido e comprometido com a profissão, segundo Marcelo Garcia (2009). Assim, os achados da pesquisa convergem para a pesquisa de desse autor que ressalta a importância de os membros da escola estarem atentos à transmissão da cultura escolar ao professor iniciante, como também adaptá-lo ao meio social que decorre da atividade docente.

As reuniões de pais fazem parte do trabalho docente, as falas das professoras no grupo evidenciam o medo e insegurança ao realizar essa atividade, no entanto demonstram a presença da coordenação, com orientações anteriores à reunião, como também a presença no dia, transmitindo a elas “como” realizar tal atividade.

#### 5.4.2 Socialização, inserção e relacionamento docente

Marcelo Garcia (2009) demonstra que os primeiros anos da carreira docente representam o momento do aprender a ensinar e também o momento de socialização profissional. O autor apresenta como uma das fontes socializadoras os colegas de profissão. Nesse sentido, entendemos que o relacionamento com os colegas professores pode ser meio de socialização da docência. Vejamos o que foi discutido no grupo sobre o apoio dos colegas docentes.

#### **Quadro 10.** Trecho motivador de diálogo no grupo focal: apoio dos pares mais experientes

TRECHO 4: O apoio que eu tive em grande parte dos outros professores, porque eles sabiam que era a primeira vez que eu tava entrando em sala de aula, aí me deram muitas dicas. Tanto da parte de caderneta, até como agir em sala de aula. Porque eu sempre fui atrás das professores, que são mais experientes para saber “isso aqui tá bom, eu posso fazer assim, como é que eu posso melhorar”, entendeu? Tanto, que eu conheço professores aqui das mais variadas idades, eu me relaciono bem como todas, entendeu? (ÁGATA, R 60, p.2).  
Na verdade, eu recebi ajuda dos outros professores. Perguntava a um a outro como é que eles conseguiam controlar a situação [...] de início, foi mesmo perguntando às outras professoras. (SOARES, 2004, p. 174).

Fonte: (SOARES, 2004, p. 174)

Após a leitura foi debatido a respeito de buscar referências dos professores mais experientes demonstrados nos relatos a seguir:

**Quadro 11.** Diálogo no grupo focal - apoio dos pares

**DÉBORA** - Pegava. Todo mundo que pode ajudar a gente pede ajuda (risos)  
**MEDIADORA** - Mas lá na parte de documentação, de indisciplina, ou de desenvolvimento da aula, de tudo um pouco?  
**DÉBORA** - De tudo um pouco... De tudo um pouco.  
**MEDIADORA** - Ajuda ter parceria né?  
**AMANDA** - Não eu... professores eu não cheguei a pedir ajuda essas coisas não, era mais pra coordenação e a vice diretora também (risos) mais elas duas né, os professores eu não cheguei a conversar muito não, só depois da metade do ano que aí eu passei a ter mais contato com a Letícia, que ela voltou né? Mas no começo do ano foi mais a Iva e a Raquel.  
**MEDIADORA** - Por quê? Porque os parceiros não eram do mesmo ano, da mesma série?  
**AMANDA** - No 'começo do ano da mesma série era só o Daniel né? Só o Daniel, acho que ele tava mais perdido que eu.  
**MEDIADORA** - Então você não tinha um parceiro experiente?  
**AMANDA** - Acho que eu ajudava mais ele do que ele me ajudava, aí eu pedia pra Iva e pra Raquel, aí no meio do ano pra frente eu já dei uma aliviada nelas porque aí eu fui pro lado da Letícia (risos)  
**MEDIADORA** - É importante então ter no mesmo ano um parceiro mais experiente.  
**DÉBORA** - No meu caso não era do mesmo ano, eu era o único quinto ano, único, eu pedia ajuda pra quem era do quarto, pra quem era do terceiro (risos) até as do primeiro ano já me ajudaram eu acho.  
**AMANDA** - Às vezes não é nem questão assim de ser... profissional há mais tempo, as vezes é questão de se empenhar também, porque quantas vezes que eu fiquei até as cinco horas da tarde, a Iva... eu quero ir embora, e eu lá, entendeu? E o outro professor não, dava meio dia, o horário dele ele ia embora, então tem aquele empenho, então às vezes não é por ser um professor mais velho, o professor às vezes tem que se empenhar.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

Nesse sentido, a coordenadora disse ainda nas discussões do grupo que muitas vezes os professores iniciantes têm receio de procurá-la e preferem pedir auxílio dos colegas professores, afirmando que seu grupo é bem solícito para auxiliar:

É as vezes eles ficam com um pouco de receio de estar pedindo, porque a gente sempre percebe que às vezes eles ficam com dúvidas, mas ia fica aí né, ou com vergonha de pedir de novo pro coordenador, então às vezes... prefere ali, né com um colega da..da...da... da mesma série ou às vezes até de outra série como elas falaram, né, até no caso de disciplina né, como vocês controlam, ou aplicam uma atividade deu certo? Como é que você fez na sua sala, então às vezes a gente percebe um pouquinho... né... que elas têm esse receio de estar vindo direto no coordenador pra estar perguntando. Mas eu tenho um grupo aqui que tipo assim, elas são bem solícitas a mim (risos) até demais, então elas estão sempre pedindo ajuda. (LÍGIA).

Para Ludke e Boing (2004) existe uma relação íntima entre o estabelecimento de ensino e a socialização profissional, ligada ao processo de como os iniciantes aprendem a ser professores e como interagem com os demais professores.

Fica evidente que o relacionamento e parceria com os demais professores é muito importante para o desenvolvimento da carreira profissional, nesse sentido destacamos a importância do(a) coordenador(a) pedagógico(a) em realizar a socialização do professor iniciante com os demais pares da escola, pois muitas vezes o professor iniciante não conhece os colegas profissionais e tem dificuldade de se inserir num grupo que se encontra em diversos casos fechados, assim a articulação e mediação da coordenação na socialização do iniciante no grupo é crucial.

#### 5.4.3 Identidade docente

##### **Quadro 12.** Trecho motivador de diálogo no grupo focal: inserção no grupo

**TRECHO 2:** Gostei muito que na primeira reunião fui apresentada como professora nova na escola junto com outros colegas que também estavam começando a dar aulas. Naquele momento me senti intimidada, mas ao mesmo tempo valorizada, meio com medo do que podia acontecer... Não sei bem explicar, mas foi muito importante que os outros soubessem que estávamos ali e que certamente íamos precisar do apoio deles. Depois eu lembro que o SOE fez uma dinâmica em que todos nós fomos convidados a participar de algum grupo para nos apresentarmos mais especificamente. Foi legal, senti que estavam me recebendo muito bem. (PROFESSORA A).

Fonte: Simon (2013).

##### **Quadro 13.** Diálogo no grupo focal - inserção no grupo e apresentação aos pais

**MEDIADORA** - E vocês professoras, quando vocês iniciaram, além de vocês serem novatas na carreira, iniciando dentro da escola, como vocês foram recebidas? Passaram por essa mesma situação ou foram diferentes?

**DÉBORA** - Pro grupo dos professores, pros pais se eu não me engano foi na primeira reunião com todos os professores na frente e apresentou todos eles. Se eu não me engano

**MEDIADORA** - É. E esse momento foi importante pra você?

**DÉBORA** - Ah eu acho que é né, o pai tem que saber quem é o professor no começo do ano.

**MEDIADORA** - E você Amanda?

**AMANDA:** Eu fui bem recebida, só que fui apresentada pros pais na segunda reunião, eu não comecei no começo do ano, comecei no final de fevereiro, já tinha sido a primeira reunião, então eu vim a conhecer os pais na segunda reunião, em relação a escola eu fui bem recebida, bem apresentada pras demais crianças, os demais professores.

**MEDIADORA** - E você? (Dirigindo-se a coordenadora Lígia), como coordenadora, como você recebe uma professora nova? Novata né, vamos dizer assim?

**LÍGIA (COORDENADORA)** - Isso, aqui a gente faz esse acolhimento no começo do ano também, apresentando cada professor, e a gente faz na primeira reunião. A gente já coloca, é um item da pauta, o professor falar a função dele, de como ele vai trabalhar, qual a metodologia que ele vai trabalhar durante o ano, então ele já se apresenta ali, já passa todo currículo dele também, mas de início assim no geral, no pátio quando a gente reúne todos os pais, e nós já acostumamos falar né que são ótimos professores né, que estão bem preparados, que qualquer dúvida é pra vir falar com a gente, então a gente já faz uma apresentação geral, e eu costumo fazer também nas HTPCs, sempre chega alguém e eu já faço né, na HTPC uma apresentação da pessoa, é... já falo que o grupo né, os que são efetivos há mais tempo são bons professores também que gostam de trocar experiência, trocar atividades, então que eles podem estar pedindo ajuda né, pra não ter receio de ficar de lado né, que pode tá pedindo ajuda dos colegas também, então a gente sempre faz esse trabalho aqui.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

O relacionamento com os pais e/ou responsáveis pelas crianças é um momento que traz muita ansiedade para o professor iniciante. Nesse sentido, o acompanhamento e orientação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) neste instante se faz muito importante para que o professor se identifique como professor.

Construir a identidade docente é assumir seu pertencimento ao grupo profissional, em um período que, embora Huberman (1992, p. 39) denomine de “sobrevivência”, também apresenta o aspecto da “descoberta”, em que traz exaltação por se sentir colega em um determinado corpo profissional.

Para Nóvoa (1995) o processo identitário do professor é um lugar de lutas e conflitos. Nas narrativas observamos que ser apresentada como professora para os pais e demais colegas é um dos primeiros passos para a construção da identidade docente. Portanto, se entendermos que a identidade profissional também é construída socialmente, passamos a questionar qual o papel dos colegas na construção da identidade dos professores iniciantes.

Dubar (1998) apresenta duas faces do processo identitário, a “identidade para si” e a “identidade para outrem”, que são as categorias utilizadas para identificar o indivíduo em seu espaço social, assim, a identidade profissional assume múltiplos movimentos que são constituídos a partir das relações.

A identidade profissional docente se constrói no seio da escola, e nas atividades e relações estabelecidas na execução da profissão.

## **5.5 Constituição das entrevistas**

Organizamos os dados coletados por meio das entrevistas e os analisamos a partir das categorias que fundamentam essa pesquisa, de modo que após a análise destas, do grupo focal e análise documental, pudéssemos confrontar as informações obtidas por meio da triangulação de dados. De posse do conteúdo das entrevistas, realizadas com o auxílio de um roteiro (Cf. Apêndice B) separamos os excertos em categorias de análise, assim como no grupo focal.

As entrevistas foram previamente agendadas por telefone, conforme a disponibilidade das participantes, sendo elas realizadas no mês de março de 2017. Todas elas realizadas antes do grupo focal. Cinco entrevistas foram realizadas nas escolas: Fabiana Lima, Cecília Meireles e Sônia Sampaio e uma na residência de uma participante.

Discutiremos a partir dos discursos que emergiram das entrevistas conforme as categorias de análises.

### 5.5.1 Trajetória escolar e a socialização primária

Para Tardif (2014) uma parte importante das competências profissionais dos professores tem raízes em suas histórias de vida. Para ele:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2014, p. 69).

Na mesma perspectiva, Berger e Luckmann (2003) apontam que a socialização primária ocorre na infância, quando as crianças incorporam saberes a partir das relações familiares, da sociedade e escolares, que lhes permitem a construção e antecipação das condutas sociais.

Pudemos observar isto, ao analisarmos o que levaram as participantes desta pesquisa à decisão de tornarem-se professoras, nos seguintes trechos das entrevistas:

Foi um pouco da minha irmã, porque ela era mais velha e aí ela optou pelo curso de pedagogia, e aí ela chegava em casa radiante e contava aconteceu isso, isso e isso, chegava falando né. E eu tinha outros planos, eu tinha vontade de ser veterinária, tinha vontade de ser fisioterapeuta, tinha vontade de tudo, e aí eu fui vendo, fui vendo, e eu vi que eu ia me adequar mais com pedagogia, porque eu sempre gostei muito de criança né, e aí foi mais por causa dela, ela sempre me levou. (CAMILA).

Foi a época que minha mãe faleceu, fazia um mês que eu tava no Cefam de Araçatuba quando minha mãe faleceu, e aí teve uma professora que saiu de Araçatuba e foi lá pra minha cidade onde eu morava, sem nem conhecer minha mãe, fazia um mês. Então a professora Samara me marcou muito, me marcou bastante. (AMANDA).

Da biologia, eu sempre quis ir pra áreas biológicas, só que eu não sabia se ia fazer odonto ou biologia, aí a gente foi pra essas excursão que tem pra... universidade grande, e eu fui pra UNICAMP e lá eles tinham uma sala gigante com tudo de biologia, [...], anatomia, tudo, tudo, tudo. Me encantei, chega de odonto aquela sala pequenininha, sem graça, cinza [risos] aí eu gostei da de biologia, desde pequena eu sempre gostei de escola, material, professor então eu acabei decidindo pela biologia. E a pedagogia foi mais pra ter uma área a mais, pra complementar. Eu já trabalhava com criança na igreja, e na biologia trabalha com maiorzinho. (DÉBORA).

Observa-se a partir do relato de Camila que a escolha da profissão se mostra alicerçada em dispositivos familiares, que são responsáveis pelo processo de socialização

primária, sendo este determinante na constituição da identidade profissional da participante. Para Berger e Luckmann (2003, p. 175-176) a socialização primária ocorre intermediada pelos “outros significativos que se encarregam de sua socialização e as crianças identificam-se com outros significativos por uma “multiplicidade de modos emocionais. Assim, entendemos que a construção da identidade profissional de Camila faz parte da socialização primária.

Amanda e Débora relatam que as influências que as levaram a escolha da profissão partiram das relações sociais escolares, desse modo, compreendemos que a escolha da profissão teve influência da trajetória pré-profissional.

As professoras apontaram a existência de professores marcantes na infância, justificando o modo como elas se relacionavam.

Tardif (2014) explica a relação marcante da escola nas escolhas, quando disserta que:

[...] as experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências [...] os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal (TARDIF, 2014, p. 67).

Desse modo, podemos entender a relevância fortemente marcada da escola na vida dos indivíduos, e sua relação vital na escolha da profissão.

### 5.5.2 A formação e o início da docência

Segundo Veenman (1988), a carreira docente passa pelo período de sobrevivência, o qual, somado ao choque de realidade enfrentado pelos professores iniciantes, implica a vivência de um momento carregado de intensas aprendizagens. Para o autor, o professor nessa fase desenvolve um leque de habilidades profissionais, o que podemos constatar na fala das participantes dessa pesquisa ao descreverem como foi seu primeiro ano de docência no ensino fundamental:

Eu acredito que foi muito bom, tanto assim pra mim, eu me esforcei bastante, bastante mesmo, tentei assim, me integrar com a forma que a escola tá acostumada a trabalhar, e eu trabalhava igual as outras professoras, o que eu via que elas faziam eu fazia, o que eu achava que era legal eu dava minha opinião, elas falavam: ah é legal mesmo, vamos fazer, então a gente tava junto, foi muito tranquilo, não tive problema assim. (CAMILA)

[...] mais eu tiro por palavras de outras pessoas que trabalham comigo né, [...] que no começo era a mesma coisa que eu, esperavam que eu não fosse dar conta [risos]. No começo eu cheguei tão crua que além de mim as demais pessoas também pensaram que eu não fosse dar conta, mas eu cresci bastante, eu confesso que eu cresci bastante [...] não foram só os alunos que aprenderam não, eu aprendi mais que eles [risos]. (AMANDA).

Foi difícil. Os primeiros três, quatro meses eu fiquei perdida, até eu conseguir entrar e depois começou a encaminhar e já foi mais tranquilo, mas foi bem puxado (risos). [...] As HTPC's toda vez que falava era uma coisa nova... aí porque tem dia que é projeto, tem dia que é não sei o que, então eu falava o que que é isso? O que que é isso? [risos], como que faz? Pra onde que eu vou? Eu ficava perdida mesmo, **perdida** é a palavra. (DÉBORA, grifo nosso).

Pudemos perceber que as professoras, ao findar o ano letivo, concluíram que mesmo diante dos problemas adquiriram diversas habilidades. Camila destaca o esforço pessoal para integrar-se com a forma como a escola espera, Amanda relata sobre a expectativa dos colegas de que não fosse conseguir, ou seja, os colegas a viam de maneira negativa, Débora afirma que se sentiu perdida. Essas falas vêm corroborar com os sentimentos atribuídos aos professores em início de carreira, insegurança, medos, dúvidas e solidão. Nesses relatos, não percebemos o apoio da coordenação pedagógica, e aparentemente enfrentaram e superaram sozinhas suas dificuldades.

Elas nos relataram quais foram suas principais dificuldades: “foi mais assim... preenchimento de documentos né? Caderneta, essas coisas, porque a faculdade não dá a base né?” (CAMILA), “o momento de mais dificuldade foi quando os alunos brigavam entre si né, não foi nem tanto a matéria, mas as brigas” (AMANDA) e para Débora também foi a questão da disciplina: [...] “foi bem difícil” e complementou [...] “nem tanto em questão de matéria, mais em questão de disciplina dentro da sala”.

Duas das participantes atribuíram como principal dificuldade a disciplina em sala. Esses dados também convergem para os achados da pesquisa de Veenman (1988), em que atribui, segundo dados coletados, o problema com maior incidência entre os professores iniciantes.

As três professoras relataram que tinham expectativas de dar aulas para as turmas de crianças menores, nos centros de educação infantil ou escolas de educação infantil, tinham receio de enfrentar as crianças maiores já em seu primeiro ano, no entanto, devido às suas classificações no processo seletivo, as turmas do ensino fundamental foram atribuídas a elas sem considerar suas expectativas ou afinidades.

Giovani e Guarnieri (2014) fizeram um levantamento de pesquisa sobre professores iniciantes, permitindo que pudessem traçar as principais características e dificuldades enfrentadas pelos professores em início da carreira docente, revelando que:

Iniciantes são encaminhados para locais de vulnerabilidade social mais acentuada (escolas situadas em favelas, bairros distantes). Ingressar na carreira e permanecer nela implica assumir essas “escolas de passagem”; Status na carreira se adquire ao garantir estabilidade funcional, mas até lá os iniciantes têm que brigar por direitos e horários com docentes mais antigos, assumindo turmas que ninguém quer, pois no processo de atribuição de turmas, professores mais antigos usam de poder para garantir privilégios, sonhando informações sobre os alunos, escolhendo os melhores horários. (GIOVANI; GUARNIERI, 2014, p. 34).

O processo de atribuição de aulas no município de Andradina, assim como em diversos municípios, segue o critério da escolha e não da atribuição, pois as aulas não são atribuídas aos professores por uma equipe, mas são escolhidas pelos professores conforme uma lista classificatória de pontuação.

Assim, os professores iniciantes que possuem menores pontuações, dentre elas a pontuação por tempo de serviço, assumem as turmas que os professores mais experientes não querem. As salas mais difíceis são deixadas para os novatos ou para os professores aprovados no processo seletivo para assumirem como substitutos, que são, muitas vezes professores iniciantes, visto que ainda não tiveram a oportunidade de prestarem um concurso público após o término da graduação.

Ao indagar às professoras Amanda, Débora e Camila sobre o que tiveram que fazer imediatamente ao chegar à escola e se sabiam atender àquilo que foram solicitadas, Débora e Camila responderam que não sabiam fazer semanário com as atividades para semana – atividade burocrática e avaliação diagnóstica. Amanda disse que como começou a dar aulas um mês após o início do ano letivo, a professora anterior deixou atividade pronta para a semana, e que ela não teve problemas em aplicá-las. A professora Camila já pôde contar com o apoio de outra professora no primeiro dia: [...] “aí eu peguei e conversei com a professora do outro segundo ano, e ela foi me mostrando. - Olha são atividades assim. Segundo ela, esse apoio desde o início a auxiliou muito.”

Novamente é possível constatar a falta de apoio oficial. Apesar de considerarmos que atividades relacionadas ao planejamento, como é o caso do semanário, serem normalmente aprendidas na formação inicial, há especificidades em cada instituição que exigiriam uma orientação quanto a este aspecto e aos outros mencionados, como as atividades burocráticas e o diagnóstico.

Para Huberman (1992) a entrada na carreira traz a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, denominada de “sobrevivência”:

O tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Para o autor, o início da carreira oportuniza também o aspecto da “descoberta” que traduz o “entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar finalmente, em situação de responsabilidade (de ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Nas transcrições abaixo, as professoras expressam o impacto ao chegar para lecionar no primeiro dia:

[...] eu sempre fui bastante tímida né, então assim o meu maior receio era por conta disso, de fazer amizade nova, e eu sempre fui muito fechada, mas eu fui super bem recebida lá, e tinha pessoas que eu já conhecia, então eu cheguei já comecei a conversar, então meu maior receio era esse[...]. (CAMILA).

Tô perdida (risos) [...] primeiro teve uma reunião antes, antes foi pra apresentar os professores, mas assim, mais apresentação mesmo, nada do que você vai fazer no dia dia, mais pra entender os horários, as normas da escola essas coisas. A hora que eu cheguei não conhecia ninguém, não conhecia escola (risos) eu já corria pra coordenadora. (DÉBORA).

Achei que eu não fosse da conta (risos), achei que não fosse dar conta, primeira vez que eu peguei aula, achei que eu não fosse da conta, primeiro ano, igual todo mundo fala né, primeiro ano é a base do alicerce. (AMANDA).

Como vemos, o primeiro impacto das professoras ao chegar na escola está intrinsecamente ligado ao relacionamento interpessoal, com quem relacionar-se e como. Esta situação refere-se ao aspecto da descoberta de Huberman (1995, p.39), quando ele descreve o sentir-se “colega num determinado corpo profissional”. Nesse sentido, pudemos perceber que as relações sociais nos espaços de trabalho configuram-se como um aspecto muito importante para o desenvolvimento da carreira docente.

Entendemos nesta dissertação que a socialização docente não ocorre de maneira linear, os professores iniciantes constroem e reconstróem sua socialização, por meio das relações e trocas de experiências, percebemos que a busca pela construção de relações é um modo de busca por segurança e alicerce para a autonomia docente.

Para Berger e Luckmann (2003) o ser humano nasce com predisposição para a sociabilidade e o tornar-se membro da sociedade é um movimento marcado pelas relações e corporificado em rotinas:

[...] a realidade da vida cotidiana é continuamente reafirmada na interação do indivíduo com os outros. Assim como a realidade é originalmente interiorizada por um processo social, assim também é mantida na consciência por processos sociais [...] no processo social de conservação da realidade é possível distinguir entre os outros significantes e os outros menos importantes. De modo considerável, todos os outros – ou pelo menos a maior parte – encontrados pelo indivíduo na vida cotidiana servem para reafirmar sua realidade subjetiva. (BERGER; LUCKMANN, 2003, p. 198-199).

A partir dessa definição, compreendemos que a socialização ocorre com a interação dos sujeitos com outros significantes e também com os outros menos importantes. Assim, as experiências ocorridas dentro dos espaços escolares por meio das rotinas escolares são importantes neste processo de socialização.

Considerando que, segundo Huberman (1995), o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos, observamos que as coordenadoras também vivenciaram os aspectos da sobrevivência (iniciantes neste sentido) e da descoberta ao assumirem o cargo de coordenação:

Olha, acho que o maior desafio aqui, foi encarar o grupo dos professores, porque como eu te disse, o maior grupo da rede, um dos maiores, acho que tem só uma escola maior que a nossa, e sempre ouvia falar que o grupo do Fabiana Lima era um grupo difícil, então isso me intimidava muito, então desde o início a gente entra com aquele receio, então pensava nossa e agora será que eu tô fazendo certo, será que eu tô indo pelo caminho certo, num tô, sempre pensando nessa, nossa meu grupo é difícil, nossa o que que eles vão me perguntar. E acabavam mesmo me testando a todo momento, passei assim por muitas dificuldades, é... cheguei às vezes em pensar em desistir, mas eu falei assim, não, é algo que eu gosto muito então eu vou encarar (risos) (LIGIA).

Olha, é... quando eu atuei enquanto coordenadora de projeto, meus maiores desafios foi que... foi a primeira vez que em Andradina teve esse cargo então eu era sozinha, a nossa escola era a primeira escola integral do município, também não tinha como você, tirar né dúvidas. então assim esse foi um dos desafios. No decorrer do tempo os maiores desafios foi tá lidando com um grupo novo. (IVA).

Nossa o maior desafio foi a parte de informática (risos). Além de ter a parte burocrática que eu não sabia mexer, a parte de informática eu não sabia nenhuma [...]. (JANAINA).

Duas das coordenadoras também relatam como desafio o relacionamento interpessoal, ou com os docentes ou com outros coordenadores(as) como um apoio. Para Veenman (1988, p.39) “Para muitos daqueles que começam o primeiro ano de profissão

é difícil. A diferença entre os ideais de sua formação e o que acontece nas escolas é enorme”. Assim, ao serem questionadas sobre os estudos realizados na formação inicial e a relação com a superação das dificuldades, elas nos revelaram se percebiam semelhanças entre os ideais formulados na graduação e o cotidiano de uma escola: "Não, eles não preparam a gente pra enfrentar esse tipo de aluno que a gente enfrenta. É tudo muito bonito na graduação." (DÉBORA); "Não, porque a faculdade mesmo, em relação a isso não fornece. Eles mostraram a caderneta, mas não mostraram como que faz." (CAMILA).

Sim, pedagogia não, a gente teve com o estágio. Tive bastante estágio no Cefam mas mesmo assim meus estágios era quarto, quinto ano entendeu. Realmente era cru meu primeiro ano, nem estágio eu fiz no primeiro ano quando eu me graduei. (AMANDA).

Para as coordenadoras, questionamos se os cursos de Pedagogia contribuem para qualidade da gestão da escola pública, visto que um dos quesitos para assumir uma coordenação pedagógica é a licenciatura em Pedagogia, conforme o que se encontra na LBD, em seu artigo 64, o qual indica que a formação de profissionais de educação para supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ser feita em curso de graduação em Pedagogia. Registra-se a seguir os relatos das coordenadoras sobre a Licenciatura em Pedagogia e sua contribuição com a gestão escolar: "Eu acredito que sim porque sempre acrescenta alguma coisa, mas não é suficiente não porque a experiência conta muito também." (JANAÍNA).

Não, muito pouco, muito pouco, tanto é assim que eu não tinha muita noção é, do que é era ser coordenador, como seria diretor de escola, então era assim mais na didática de dar aula mesmo, de sala de aula, então essa parte de gestão foi só no dia a dia que eu aprendi né, e ai a gente dá muita cabeçada até aprender algumas coisas. (LIGIA)

Olha do que eu tenho visto... superficialmente, né... especificamente da gestão, eu acho assim, muito pouco, é... o curso que eu fiz, né... pouca coisa, porque eu fiz agora há dois anos atrás né, a parte de... de... pedagogia e da parte administrativa, de gestão né, então assim não me enriqueceu muito não, deixou a desejar(IVA).

No entanto, observamos que as professoras que fizeram a licenciatura em Pedagogia concluíram que o curso não contribui no que se refere ao trabalho na gestão escolar. Libâneo (2011), nesse sentido, explica que diante de novos condicionantes na educação a formação inicial não consegue abranger toda sua totalidade:

Tanto a administração escolar como a supervisão e outros campos de trabalho contém peculiaridades teóricas e práticas que requerem conhecimentos e habilidades específicas. As teorias da aprendizagem e do desenvolvimento humano, do currículo, do processo de conhecimento, da linguagem, a didática, implicam níveis de aprofundamento teórico que o currículo de uma Licenciatura não comporta. Se não bastassem esses argumentos, vale lembrar que o desenvolvimento das ciências, o aparecimento de novos condicionantes do rendimento escolar dos alunos e a busca de uma escola mais compatível com as características de nossa época implicam a formação continuada do professor. (LIBÂNEO, 2011, p.150-151).

A este respeito, a ideia de que ensinando se aprende a ensinar está muito enraizada entre os professores. Para Marcelo Garcia (2010, p. 14) “Postula-se que a prática faz o docente muito mais do que a teoria adquirida na formação inicial. Sob essa perspectiva, atribui-se o valor “mítico” à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar”. A supervalorização da experiência em detrimento da formação inicial é percebida nas falas das participantes, com duas exceções: a coordenadora Janaina, a única coordenadora que não possui essa licenciatura, que acredita que o curso de Pedagogia possa dar suporte para as ações da coordenação, e a coordenadora Lígia, quando diz: “nos HFCS que a gente tem os estudos, então eu acho que ele vai enriquecendo um pouquinho” referente às dificuldades enfrentadas pelas professoras iniciantes.

### 5.5.3 Socialização profissional

Marcelo Garcia (1999) apresentou um estudo realizado por Jordell (1987), descrevendo três fases da socialização: a) as experiências enquanto criança e adultos; b) as experiências nos cursos de formação de professores, como estudante e professor-estudante; e c) a experiência nos primeiros anos da profissão. Destas, optamos por focar na **experiência nos primeiros anos da profissão e no nível institucional**, que está relacionada ao professor e aos demais colegas, diretores e pais de alunos. Nos estudos de Berger e Luckmann (2003) vamos relacionar à **socialização secundária**, em especial a introdução do indivíduo na carreira docente. Ao questionar às coordenadoras qual importância elas dão a socialização do professor iniciante por mediação da coordenadora, destacamos a fala da coordenadora Iva:

Na socialização com o grupo? É fundamental, fundamental, porque o iniciante chega num grupo fechado né, porque o professor efetivo procura conhecer

primeiro o que tá chegando né? (risos) mas a função da gente é fundamental pra isso... você tem que tá junto, inserindo esse professor iniciante dentro do grupo né, você... a gente procura estar sempre presente nos horários do recreio que é os horários que eles né... então a gente procura estar sempre junto, é... tá sempre chamando o professor pra perto, falando, conversando, inserindo mesmo ele no grupo, falando das qualidades, dificuldades, falando quem pode ajudar, quem pode fazer isso junto, então assim é muito função da gente estar fazendo isso, não deixar ele sozinho não. (IVA).

De fato, uma das características da profissão docente é o isolamento, em geral só os alunos presenciam a atuação do professor:

O isolamento dos professores está, evidentemente, favorecido pela arquitetura escolar que organiza as escolas em módulos independentes, assim como a distribuição do tempo e do espaço e pela existência de normas de autonomia e privacidade entre os professores. O isolamento, como norma e cultura profissional, tem certas vantagens e alguns evidentes inconvenientes para os professores. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 16).

Esse isolamento pode privar os professores do estímulo ao trabalho em conjunto, bem como do apoio necessário para progredir na carreira. Muitos professores se sentem sozinhos neste início da profissão e um acompanhamento mais próximo da coordenação pedagógica pode contribuir para a superação das dificuldades próprias desta fase, como podemos analisar na fala da professora Amanda, que narra que o apoio e contato mais próximo com a coordenação reflete-se no sucesso não só do professor que está iniciando, mas também da sala de aula:

[...] por mais que você tenha feito a faculdade, tenha acabado de sair da faculdade, se você não tiver um... como é que eu posso dizer, uma boa coordenação por traz, você não consegue não. Eu já vi muitas vezes que tem... não vou citar nomes não, mas tem outras escolas que não acolhem tão bem que nem aqui, então eu acho que se eu tivesse pegado outras escolas no meu primeiro ano eu não teria tido o resultado que eu tive aqui, não só comigo, como pros alunos também como eles se envolveram. (AMANDA).

A pesquisa de Simon (2013) evidencia certo preconceito dos professores experientes com os professores novatos, jogos de interesse e imposição de barreiras muitas vezes invisíveis, aspectos encontrados de forma sutil também nas falas das professoras, pois todas elas demonstraram não perceberem desprezo ou discriminação por parte dos professores mais experientes da escola em que trabalhavam, enfatizando o apoio que tiveram tanto da equipe da gestão quanto dos colegas professores.

[...] ela (a coordenadora) ouvia bastante a gente né, então a gente chegava lá com um problema falava: aí Lígia tô com um problema assim, assim assim ó, que que eu faço? Eu penso em fazer isso, você acha que tá viável? Que tá correto, ela: não Camila é assim mesmo. Então eu ia e fazia então a gente conversava muito mesmo, sobre tudo, então ela ia na sala ver o andamento das crianças, olhava caderno né, e depois ela chamava perguntava porque que tava daquele jeito, o que que tava acontecendo, aí eu explicava né, [...] todos me receberam super bem, assim horários, assim de HFCS, ou de HTPC, que a gente conversa bastante era bem dinâmico, a gente conversava, quando precisava montar grupo eu sempre ia em qualquer grupo, nunca... sabe. Mas assim eu sempre interagi muito com as professoras [...] assim eu não tinha muito contato com o período da manhã né, mas mesmo assim quando tinha alguma coisa que tava todo mundo junto eu conversava normal, não teve discriminação nenhuma. (CAMILA)

Se não fosse por ela (a coordenadora) eu não tinha dado conta não, que nem eu falei, desistir em nenhum momento passou pela minha cabeça, mas ishi foi de grande ajuda [...] acho que ela não aguentava mais me ver [...] o pessoal é bem acolhedor. Esses momentos de HTPC ou até fora na sala de professor, alguma aula, algum momento de preparação de aula que coincide de ter mais de um professor na sala dos professores, tem essa troca de experiência [...] Não, aqui nessa escola não, mas eu já vi quando fui fazer estágio nas escolas, mas aqui não. [Referente ao desprezo de outros professores]. (AMANDA).

Todas as dúvidas que eu tinha eu vinha aqui (na coordenação), ela teve a paciência de me explicar tudo certinho [...] ajudou bastante até com as meninas do primeiro ano, [...] você tem onde se apoiar, você tem pra quem perguntar, qualquer coisa você corre...: coordenadora tô perdida...eu vou perguntar pro professor que tem experiência. Muitas vezes até mais pro professor do que pro coordenador, porque o coordenador tá ocupado ou tem coisa pra fazer então [...] Aqui que eu tenha percebido (**em relação ao desprezo**) não, às vezes pode até ter acontecido mas como eu sou meio desligada (risos), mas já aconteceu no estado, (se refere à rede estadual) no estado aconteceu, o pessoal sempre me ajudou desde o primeiro dia, eu já cheguei falando que eu não sei nada, nunca dei aula, preciso de ajuda (risos), aí todo mundo sempre me ajudou muito aqui, no começo eu achei que eu não fosse dá conta, mas todo mundo me ajudou e graças a Deus eu cheguei até o final [risos]. (DÉBORA).

Ao analisar a resposta da professora Débora, notamos como o professor iniciante busca apoio na figura do(a) coordenador(a). Sua resposta demonstra que a interação entre professor(a) e coordenador(a) é muito importante para a socialização desse professor:

Todas as dúvidas que eu tinha eu vinha aqui, ela teve a paciência de me explicar tudo certinho, quanto a disciplina também ela me ajudou bastante, então, desde os livros quando chegaram eu não sabia usar né, porque eu nunca tinha usado, aí ela me explicou, você pode começar aqui, você pode vir pra cá, que você pode trabalhar desse [desse jeito], você pode trabalhar desse, o horário de aula você pode dividir desse jeito, você pode apoiar no livro tal ou não, você pode ir na biblioteca fazer tal coisa, você pode trazer trabalho de casa, então tudo isso ela me ajudou. Na indisciplina também quando eu corria pra ela, ela me ajudava ou às vezes eu vinha aqui perguntar, ajudou bastante. (DÉBORA).

A declaração da professora Débora demonstra que as situações aparentemente mais simples, que fazem parte da rotina, quando amparadas pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a) podem diminuir a insegurança.

Em sua entrevista, Lígia relata esse apoio dos colegas docentes, ao dizer que achava que os "[...] são bastante solidários um com os outros, principalmente quando chega alguém novo né, então eles costumam ajudar, oferecer material, colocar algumas situações que ocorreu na sala deles né, como que foi resolvido, então assim tem bastante ajuda."

As coordenadoras entendem que as professoras, não só as iniciantes, precisam de uma atenção específica, e sentem que muitas vezes quando elas são procuradas e estão socorrendo algo do cotidiano, ou estão em curso, que os professores sentem sua ausência, pois a rotina do(a) coordenador(a) é bastante intensa e nem sempre o planejamento é cumprido, devido às urgências do dia a dia:

[...] às vezes a gente sai de casa com uma rotina bem estruturada, e isso às vezes eu faço até a noite né, eu penso: amanhã vou fazer isso, isso, já vem tudo elencado bonitinho, vou visitar tal sala, vou visitar caderno de tal sala, ou vou ajudar professor tal a desenvolver tal conteúdo na sala e quando chega na escola acaba mudando tudo, então assim nunca... dificilmente você realiza aquilo que você pôs em pauta na rotina do dia, então é muito corrido, o coordenador, eu acho que não é puxando a sardinha pro meu lado (risos), mas acho que é o profissional mais exigido na escola, mais cobrado, mais procurado, então assim você não pode se ausentar um minutinho, às vezes você tá numa sala né, se tá com o celular ele não pára, tem alguém te ligando "onde você tá que a gente não te acha"(risos), né, então vem nas salas não acha a gente já tá ligando atrás, às vezes tem reunião eles falam " nossa ontem você faltou, senti muita sua falta, precisei lá na sala e não te achei" então assim é uma loucura, a gente é muito cobrada, é muito exigida nas salas de aula. (LÍGIA).

[...] a gente monta um quadro com os horários da gente, então assim, depende o dia... na segunda feira a gente reserva o dia da segunda feira pra gente organizar as HTPC's, a gente marca algumas HFCS's que não exija muito da gente... educação física, arte mas... normalmente a segunda feira a gente deixa pra organizar as HTPC's porque é muito material que tem pra imprimir, às vezes preparar um data show, slides essas coisas né... na sexta feira a tarde a gente deixa reservada pra estudo, e provavelmente é o assunto que vai ser tratado na segunda, e a gente já teve a formação pra essa HTPC, por isso que eu te falei que o município ele nos dá muito respaldo, então a gente já tem a formação e já tem o material pra as HTPC's de quinze dias, mas aí cada um vai preparar da sua forma. Normalmente nos outros dias a gente já tem os horários específicos com HFCS que é o horário de formação individual do professor [...] a cada quinze dias nós temos formações [...] então assim base a gente tem, só que a gente sai muito da escola e o professor reclama um pouco da presença né... da presença, **mas isso eles sentem também o reflexo né**, por que se não for isso não tem jeito né... como que a gente vai ter a formação... tem que ser no horário de trabalho, não pode ser fora do horário de trabalho, então aí a gente vai levando assim. (IVA, grifo nosso)

[...] tá tão bagunçada (risos), ó mais a rotina do dia é assim... Nós temos os horários de HFCS que tem que ser cumprido com o professor, por exemplo, aula de arte, educação física, aí o professor tem HFCS, você pega duas aulas dele, ou arte ou educação física, pra você fazer HFCS pra justamente passar o conteúdo que você vê lá na secretaria que tem que ser trabalhado inicialmente, os projetos que tem que ser feitos, e mais assim, tem uma rotina de atender pai de aluno, atender telefone da APAE que eles solicitam coisas de escola entendeu, então assim, tem hora assim que você não consegue cumprir as rotinas do dia a dia como deveria ser, e aí complica muitas coisas [...] As urgências do dia a dia que são muitas né... lidar com criança é muito... às vezes falta um professor você tem que ficar na sala, às vezes falta um professor você tem que ficar no recreio, então assim vai te bloqueando muitas coisas da sua rotina que deveria ser feito e não é. (JANAINA).

O(a) coordenador(a) pedagógico(a) assume diversas atribuições em uma escola e, de acordo com os estudos realizados por Domingues (2014), a formação do professor tem sido cada vez mais especificada como o centro da atribuição do(a) coordenador(a) pedagógico(a), sendo que esse profissional, independentemente das condições materiais, temporais e espaciais, assume a responsabilidade de formação dos professores.

Nesse sentido, podemos observar nas falas das coordenadoras, ao descreverem suas rotinas, uma preocupação com o desenvolvimento do HFCS. É em geral nesse momento que as coordenadoras conseguem dar um suporte mais específico aos professores iniciantes, que possuem, em sua maioria, muitas dúvidas. Referente às atribuições exercidas pelas coordenadoras, elas responderam um questionário e preencheram um quadro para que pudéssemos fazer um panorama das atividades realizadas rotineiramente por elas. As atividades referenciadas nesse quadro foram inspiradas nos PPP das escolas, no Decreto 138 de 04 de fevereiro de 2015 que dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal e em artigos e trabalhos sobre a coordenação pedagógica.

Como pode ser observado no Quadro 14, as tarefas semanais que as coordenadoras pedagógicas realizam ocupam a maior parte do seu tempo, no entanto, como não há clareza na execução de todas as funções, podemos notar que algumas coordenadoras fazem praticamente as mesmas atividades. Essa falta de clareza das funções a serem executadas por elas faz com que as profissionais realizem suas tarefas conforme a demanda.

**Quadro 14.** Atividades realizadas pelas coordenadoras

<b>Atividades realizadas pelas coordenadoras</b>								
<b>Atividades</b>	<b>Diariamente</b>	<b>Semanalmente</b>	<b>Bimestralmente</b>	<b>Semestralmente</b>	<b>Esporadicamente</b>	<b>1 única vez</b>	<b>Anualmente</b>	<b>Nunca</b>
Elaboração do PPP*							3	
Acompanhar professores em sala de aula	2	1						
Supervisionar elaboração de projetos		2	1					
Coordenar e elaborar reuniões pedagógicas		3						
Acompanhar rendimentos dos alunos		1	2					
Acompanhar rendimentos dos professores		2	1					
Elaboração das avaliações dos estudantes**		1	2					
Elaboração das avaliações dos docentes		2	1					
Atendimento à alunos	2	1						
Atendimento aos pais	1	2						
Orientação sobre preenchimentos de documentos		1	1		1			
Auxiliar nas atividades administrativas e estruturais da escola		2	1					
Participação em conselhos escolares			3					
Elaboração das atividades para professores***		3						
Organização de festas na escola			3					
Organização de eventos para arrecadação de recursos para escola			2		1			
Gerenciamento de falta de professores	1	1						1
Encaminhamento de alunos com deficiência/dificuldades de aprendizagem.		1	2					
Conversas de feedback com professores		3						
Horário de estudo com professores		3						
Acompanhamento de estudante ao hospital					2	1		
Intermediação de conflitos entre estudantes	1	1				1		
Intermediação de conflitos entre servidores								3
Acompanha o grupo de docente na sala dos professores	3							
Propõem momentos de interação entre docentes		3						

(\*) Projeto Político Pedagógico

(\*\*). Durante às HFCS as coordenadoras auxiliam os professores a montar avaliações para os estudantes, caso o professor tenha dúvidas ou dificuldades.

(\*\*\*) Atividades para os professores aplicarem em salas de aulas.

Diariamente: todos os dias, pode excluir um dia da semana.

Semanalmente: Quando for apenas uma vez por semana.

Fonte: dados de pesquisa.

Organização: a autora.

Ao serem questionadas se elas fazem tarefas que elas acreditam que não façam parte de suas funções e qual atividade elas deveriam ter dedicação exclusiva, elas responderam da seguinte maneira:

[...] isso é... é algo assim que... que às vezes pesa bastante na nossa rotina, né, infelizmente a gente precisa sair um pouquinho da rotina pra desenvolver trabalhos burocráticos, parte administrativa da escola, apesar da equipe estar completa, a gente acaba ainda, é... participando de atividades burocráticas, partes administrativas da escola, é... onde na verdade, é... **eu acho que a parte exclusiva do coordenador é essa pedagógica** de tá lidando com aluno, com o professor, com o material para aluno, né **preparar o professor para trabalhar com o aluno** e às vezes a gente vê que fica um pouco corrido por conta dessas atividades que a gente tem que contribuir também (LÍGIA)

Ai Jesus, se eu elencar tudo que eu faço que não é da minha função. Eu acho assim olha, é... na função de coordenador você tem aquelas partes específicas que é sua, só que eu enquanto coordenadora eu não sei... falar assim essa não é minha função eu não vou fazer, porque às vezes em determinados momentos só tá eu aqui, né, eu tenho que resolver... o que acontece muito nas escolas de período integral, principalmente no período da tarde são os conflitos entre os alunos, então existe um momento que não dá pra você falar que essa não é sua função porque no papel a função de resolver conflitos é do... seria do diretor e do vice, mas a escola é uma coisa só, o aluno... vem um aluno pedir socorro aqui, eu atendo muito aluno também porque faz parte também eu preciso ouvir o aluno pra saber o que está acontecendo em sala de aula no relacionamento do aluno e o professor [...] o que a gente não pode fazer é deixar de fazer uma HFCS, uma visita, pra fazer outra coisa que... embora sobre pouco tempo pra mim eu não consigo separar, isso não é meu papel eu não vou fazer... desde que não prejudique a minha atuação enquanto coordenadora eu gosto assim... [...] Mas se não for atrapalhar, o que é papel do coordenador eu procuro estar um pouquinho em cada coisa assim... não sei falar esse não é meu papel não vou fazer, né.[...] **a prioridade do trabalho do coordenador é a formação do professor na orientação e dentro da sala de aula com o aluno**, eu acho que esse não pode perder o foco, esse eu não posso perder o foco, isso eu não posso... eu não posso deixar de fazer isso pra tá cuidando parte burocrática ou administrativa não. Se eu tiver pecando em relação a isso aí sim. **Mas o foco é fazer o trabalho pedagógico junto ao professor e fazer chegar na carteira do aluno**, porque essa é a função, as outras coisas já têm outras pessoas específicas pra fazer, então esse tem que ser o foco. (IVA)

**Ah eu acho que tem que ter dedicação exclusiva na parte pedagógica**, porque eu entendeu... tem hora que eu sinto falta disso, eu acho assim, que se eu cuidar da parte pedagógica e nem tanto da parte burocrática e nem às vezes da parte administrativa, que nem às vezes, o diretor tá trabalhando, eu preciso ficar, não que não faça parte, mas aquele momento você perde, para um professor que podia estar com você, eu acho que a parte pedagógica muitas vezes falha sim, então você precisa de um tempo maior para estudo, para tempo com o professor né? Então eu acho que nessa parte falta um pouco sim. (JANAINA).

Diante das diversas funções que o(a) coordenador(a) exerce, as que estão relacionadas ao professor e ao pedagógico são consideradas por elas as atividades que devem ser priorizadas, no entanto, algumas vezes o trabalho pedagógico é deixado de

lado para a busca de soluções da parte administrativa da escola, como percebemos na fala de Janaina: “mas aquele momento você perde, para um professor que podia estar com você”.

A partir na análise do Quadro 14, bem como das entrevistas realizadas, verificamos que a rotina das coordenadoras pedagógicas pesquisadas é demarcada entre as atribuições prescritas na Resolução 138/2015 e o real trabalho, exigindo desse profissional um equilíbrio entre suas atribuições do cotidiano.

Em geral as atividades descritas estão prescritas nessa, que aborda 22 atribuições aos(as) coordenadores(as) com larga abrangência em cada uma. Elas vão de organizar e planejar os HFCS e HTPC até avaliação docente, registro de alunos faltosos, acompanhamento de indicadores de resultados, proposta de alternativas metodológicas, observação, coleta e registro de análise de dados educacionais, coordenação de ações de planejamento, desenvolvimento, acompanhamento e avaliação na escola, acompanhamento do trabalho pedagógico, otimização das informações, mantendo um quadro de avisos, diagnóstico das necessidades ou dificuldades dos professores, incentivo a participação de cursos de formação, identificação de necessidades da comunidade, a fim de inseri-las no PPP, promoção da qualidade da prática docente, acompanhamento, registro e avaliação dos processos ensino/aprendizagens, identificação e resolução de problemas, assessoramento dos professores na elaboração do Plano de Ensino, garantia da interdisciplinaridade, contribuição para o trabalho coletivo e oferecimento de um ambiente amigável, confiável, ético e responsável de modo a alcançar resultados satisfatórios.

É possível perceber que, embora a formação docente, bem como sua relação com os(as) professores(as) e os alunos, sejam elencadas pelas coordenadoras como principal atribuição a ser priorizada, elas ressaltam também que o trabalho coletivo entre os membros da comunidade escolar é importante e, por ser uma demanda tão grande de atribuições, acaba por impedir as coordenadoras de realizar um trabalho mais próximo do professor, como a socialização.

De modo a garantir a qualidade do ensino, as coordenadoras acabam fazendo adaptações necessárias para conseguir realizar o funcionamento de seu trabalho. Evidencia-se aqui que o trabalho no cotidiano do(a) coordenador(a) pedagógico(a), bem como dos demais membros da comunidade escolar precisam ser repensado, conforme as mudanças sociais vão ocorrendo.

A considerar o número de demandas vivenciadas pelas coordenadoras nas escolas em Andradina, e que as mesmas são selecionadas por prioridades, questionamo-las sobre quais as ações prioritárias a serem tomadas por elas enquanto coordenadoras diante de um professor iniciante: socialização, formação pedagógica ou administrativa. Duas delas consideram que a prioridade deva ser a formação pedagógica, a outra disse que eles caminham juntos, mas que acontecem por etapas “só que cada um tem a sua etapa, primeiro a gente acolhe, inserindo ele no grupo, depois você ensina a parte pedagógica e depois a burocrática” (LÍGIA). Na fala dela a socialização viria em primeiro lugar, no entanto, a professora entrevistada na escola em que ela coordenava, Camila, disse ter tido dificuldades de ser atendida pela coordenadora, pois ela sempre precisava ir em reuniões ou ficar até mais tarde para atender o período da manhã, o que fazia com que se estendesse em seu horário de almoço e não chegasse a tempo para o HFCS. A professora frisa que, embora, às vezes, deixasse a escola sem conseguir falar com a coordenadora, esta atendia em outros horários, quando havia necessidade.

Como mostra essa situação, o cotidiano do(a) coordenador(a) impede que ele realize o trabalho de socializar o professor iniciante redirecionando esse processo de socialização a outros profissionais da escola, como o grupo de professores. Percebemos isso quando a coordenadora Lígia relata que “mas eu tenho um grupo aqui que tipo assim, elas são bem solícitas a mim (risos) até demais, então elas estão sempre pedindo ajuda”, referindo-se ao fato de que as professoras iniciantes estão sempre pedindo ajuda aos demais professores.

Para Berger e Luckmann (2003) a socialização secundária está relacionada à incorporação de saberes especializados, saberes profissionais, sendo ela uma interiorização de “submundos” institucionais, reconstruída e reelaborada conforme as interações sociais e produz identidades.

Como vimos, Dubar (1997) entende que só a socialização secundária poderá produzir identidades por meio de novas relações sociais. Nesse sentido, compreendemos que as identidades profissionais das professoras e coordenadoras são constituídas por meio das relações de trabalho no espaço escolar.

Para entendermos como as relações se desenvolvem nas escolas pesquisadas, perguntamos às coordenadoras como era o relacionamento delas com os demais membros da gestão:

Aqui eu, graças a Deus me dou bem com todo mundo né, é um grupo assim bastante coeso, eu acho que, já tive momentos bastante difíceis com diretores anteriores, não vou aqui citar nomes mas é, que já me fizeram até pensar em desistir[...]. (LÍGIA).

É um relacionamento assim de muito respeito, de muita troca né... um socorre o outro, aqui nós temos assim, não é porque eu sou coordenadora que eu não posso ajudar vice-diretor na parte administrativa, é claro que sobra pouco tempo pra gente, porque agora com esse novo molde de HFCS não pode deixar de fazer. [...] então a gente tem muita troca, então é muito bom o relacionamento. (IVA).

Também questionamos sobre o relacionamento delas com os docentes:

Também muito bom, apesar de ter no início essa coisa de ser um grupo difícil, de um grupo bastante exigente, eles são bastante exigentes sim, eles testam a gente a todo momento, mas eu sou uma pessoa como eu disse antes, eu me dou bem com todo mundo, às vezes acontece deles ficarem chateados com alguma coisa, porque às vezes a gente... algumas coisas que é do ofício e você tem que passar, tem que cobrar e eles ficam chateados, bravos, “mas de novo tem que preencher mais tal papel”, [...] depois... olha a gente pede desculpa a gente sabe não é você, sabe que é uma cobrança da secretaria também(risos). (LÍGIA).

Olha, ainda bem que é um relacionamento assim de muito respeito, de muito carinho, muito é... a gente até assusta assim com tanto carinho que elas nos dão né, elas cobram bastante, cobra bastante da gente, em tudo, é em presença, documento, e quer na hora, você tem que se virar, só que é uma troca muito boa, pelo menos aqui na escola eu não tenho problemas, mesmo com aqueles professores... porque somos seres humanos cada um é de um jeito, então nós como coordenadores têm que saber lidar com as... com as... individualidades, com as singularidades... porque cada um tem um jeitinho[...]eu fiquei muito feliz com o que eu vi de retorno, é claro que elas colocam as críticas e o que deve mudar, e a gente aceita porque a gente sempre precisa crescer né profissionalmente. (IVA).

Bom, eu gosto, eu me relaciono bem, não tive nenhuma reclamação assim, de ter alguma divergência comigo entendeu, durante o ano foi bom... mesmo com professores com dificuldades, mesmo professores novatos, eu consegui mesmo sendo novata conciliar eles, devido a experiência que eu já tinha entendeu... porque se não tivesse eu teria encontrado muito desafio porque era pessoas muito difíceis de ser lidadas, não eram pessoas fáceis. (JANAINA).

Podemos observar nas falas das coordenadoras que tanto o relacionamento com os demais membros da gestão quanto com os docentes é um aspecto relevante para o trabalho da coordenação pedagógica. Vimos que uma coordenadora até pensou em desistir quando o relacionamento com a direção não estava muito bom. Observamos também que as coordenadoras destacam necessitar do diálogo para o trato com os demais colegas, o manejo com os professores seria uma competência da função de coordenação para Iva quando ela relata “então nós como coordenadores têm que saber lidar com as... com as... individualidades, com as singularidades”.

Ao questionarmos as professoras como era o relacionamento com os demais professores e se havia momentos de troca de experiências, elas nos relataram que sim, e que esses momentos aconteciam na HTPC. Indagamos com quais professores ou funcionários das escolas elas mais conversam, duas relataram que com os professores que ministravam aulas para turmas do mesmo ano, a professora Débora disse que conversava mais com os professores do período vespertino, pois não havia outra turma do mesmo ano na qual a professora ministrava. Todas elas se sentiam confortáveis nas salas dos professores e duas delas já receberam conselhos de colegas, de acordo com os trechos a seguir:

Aí é, as vezes eles falam, olha eu trabalho assim, as vezes até com relação a arrumar caderno... tem uma professora do primeiro ano que eu gostei bastante, que o caderno de tarefa dela não era caderno, era uma pasta, então ficava mais fácil de anexá... ela ia furando e colocando no macho e fêmea então era mais fácil. (CAMILA).

Já, já bastante, mas assim, eu já perguntei bastante em relação a livro[...] ai foram me ensinando a usar, olha tem isso, tem aquilo, tem isso[...] livro que a gente tem que usar e eu não conhecia né, ai me deram dica assim de usar coisas fora do livro, então experiências, vai me mostra pra eles o que é aresta, vértice, face, então montar com palitinhos, fazer, trazer pra ficar mais visual, fração montar também tem joguinho, então bastante nessa área. (DÉBORA).

De acordo com as falas mencionadas acima, fica evidente a importância da socialização profissional efetivada com os colegas docentes, estes achados estão em consonância com a fala de Candau (1996) quando afirma que é no cotidiano escolar que os saberes docentes são construídos coletivamente.

### 5.5.3.1 Construção da identidade

Para Nóvoa (1995), o processo identitário é um lugar de lutas e conflitos, de assimilação e acomodação do ser e estar na profissão. Sob a mesma ótica, Marcelo Garcia (2010) aponta que muitos docentes definem sua identidade pela visão vocacional, e o sucesso da profissão está muito relacionado ao rendimento e aprendizagem dos estudantes, sendo que a identidade profissional:

[...] se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à

configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18).

A percepção da profissão antes do início da carreira e a construção da identidade enquanto profissional vão se alterando, pois a identidade profissional é construída ao longo do tempo. Ao questionarmos as coordenadoras como elas percebiam o trabalho da coordenação pedagógica antes de assumirem a função, elas nos responderam que:

Olha bem diferente, porque como eu te disse, antes de mim aqui na escola, é... teve uma outra coordenadora só[...] depois já fui eu e eu vi assim bem diferente, que hoje a exigência é muito grande, as vezes o professor, tem professor que chega e fala “nossa faz dias que você não vai na minha sala, nossa essa semana você não foi visitar o caderno dos meus alunos”, tem uma cobrança muito grande, né, eles querem assim, bastante a presença do coordenador na sala de aula também, além de ter o momento de estudo já com eles no HFCS, [...] passar do tempo a gente vê que as exigências vão aumentando, né, a clientela de aluno é totalmente diferente, é... as provas externas hoje exigem bastante, então a gente tem que rebolar mesmo, então a cada dia é buscar coisas novas, estudar mais, né, então nisso a gente tem que cobrar mais do professor também, então as vezes eles ficam um pouquinho bravos com tanta cobrança, com tanto estudo, mas é por aí, então... e depois a gente acaba ficando feliz, porque aí vem o resultado, a gente sempre teve bons resultados né, nas provas externas, e isso acaba, né, sendo gratificante, porque aí a gente vê, que tudo aquilo nós fizemos, aquele empenho todo, aquela dificuldade, né, de tá chamando atenção de ter que estudar, parar um pouco mais, então aí eles vê que realmente valeu a pena. (LÍGIA).

Nossa muda muita coisa... muda muito... é... enquanto professor você tem muita a visão de cobrar, de apontar as falhas né... você coloca a pessoa sempre... em xeque, você tá centralizando as atitudes desse profissional, você tá sempre avaliando, sempre avaliando. Aí vamos dizer... quando você vem pro lado de cá, a sua visão é outra, você tem que ter uma visão mais global. O professor não tem uma visão do coletivo não, ele tem a visão dele, da sala dele, do que ele tá precisando, o coordenador tem que pensar no grupo, e mais ainda trabalhar com a linha de trabalho em que ele tá inserido... não depende só dele depende das decisões da secretaria, das decisões que a equipe da escola tomar então ele já recebe pronto isso, a gente não[...] com as pessoas, você lida com as dificuldades, as qualidades, as frustrações, porque o coordenador ele acaba sendo um pouco de... você tá vendo que o professor não tá bem você tem que dar uma de psicólogo (risos), porque aí o trabalho não vai ficar legal na sala de aula, você acaba virando amigo, e eles espera muito de você, e isso pesa muito pra gente enquanto profissional, porque a gente tem que ter essa base, a gente tem que fazer por merecer estar no cargo, [...]a gente, os coordenadores pedagógicos é a ponte entre os professores e a gestão, a gente tem que saber, a gente tem que filtrar muita coisa [...] então a gente fica... no meio, tem que fazer essa ponte entre uma coisa e outra. (IVA).

Eu acho que não mudou muita coisa não. Eu só acho assim que a parte burocrática que eu não sabia fazer, ainda não sei totalmente, mas a parte de atenção do professor, a Marcela sempre nos ajudava bastante, ela sempre tava nos inteirando a parte da coordenação. A secretaria também orientava ela passar, só que no momento tinha vez que ela era sozinha, a Valeria entrou depois que a secretaria disse que tinha que ser dois, e eu acho que amenizou um pouco e logo depois ela saiu, mas quando ela tava aqui, algumas coisas ficava a desejar, como ainda fica hoje, porque você não consegue ficar o tempo

todo do lado do professor, mas eu vejo assim que agora a gente consegue ter um olhar diferente, eu não consigo ver só a minha sala, eu consigo ver o grupo total, e não é só a minha sala quarto, quinto ano, eu consigo ver a escola [...]. (JANAINA).

Já as professoras, ao serem indagadas se antes da docência se elas se viam como professoras responderam que:

Quando eu entrei na faculdade eu já vi que era isso que eu queria né, e desde o meu primeiro ano eu sempre fiz estagio [...]eu aprendi muito nessa relação de professor com aluno né, lá eu já comecei a impor, pra ver como que eles eram, pra ver o que eu tinha que ser pra conseguir o respeito, porque no começo eles não respeitam não tem jeito, ainda mais a gente que é nova, eles são acostumados com mais velhos, então no começo é complicado até você conseguir impor sobre eles né. (CAMILA).

Antes não, antes de começar a atuar mesmo só substituindo não me via como professora [...] substituía mais não era aquela coisa não sei, de ser professora, substituía. Agora de passar a dar aula, de tá todo dia responsabilidade, você se sente, aquela preocupação de passar melhor, de ser melhor. (AMANDA).

Eu já queria ser professora desde mais nova, sempre quis. Mas a gente imagina outra coisa totalmente diferente. Hoje em dia eu até penso em ser professora mas eu procuro estabilidade, pra eu conseguir estabilidade que seja num concurso que seja num... não sei... eu pretendo fazer mestrado pra ter também uma... algo a mais né, ai bem, se não , se continuar nessa de nunca ter estabilidade eu vou atrás de outra coisa, concurso em outra área. (DÉBORA).

Constata-se, por meio do que foi exposto, o que Marcelo Garcia (2010, p. 19) diz sobre a identidade do professor ser uma experiência pessoal como também um papel que lhe é atribuído por uma determinada sociedade. Cada professora tem uma percepção da profissão, e a formação de identidade é variável: embora todas elas tenham respondido que se veem hoje como professora e que percebe que a sociedade as reconhecem como tal, o processo de construção da identidade acontece de forma diferente em cada uma.

#### 5.5.3.2 A formação continuada e sua importância no processo de socialização

As propostas de formação continuada em serviço têm sido muito discutidas entre os pesquisados e implementadas pelos sistemas de ensino nos últimos anos com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e subsidiar os profissionais da educação para enfrentar esse desafio.

Acredita-se que a formação continuada realizada dentro das escolas possa ser uma das alternativas para a melhoria do ensino-aprendizagem, socialização docente e crescimento profissional.

Em Andradina pudemos constatar que muitos dos momentos de apoio e socialização do professor aconteciam nos HFCS, horário em que os professores tinham para tirar todas as dúvidas e sanar os anseios da sala de aula e da nova profissão, como podemos perceber nas falas das professoras Débora e Amanda:

Pra mim, principalmente no começo foi extremamente útil pra tirar todos as dúvidas, então na verdade eu só tinha duas aulas com a coordenadora, e as outras 3 era pra estudo e né pra outras coisas, no começo eu passava 5 com aulas com a coordenadora. (DÉBORA).

São uteis, bastante. Porque as salas têm que ta em sincronia, os dois segundos anos primeiros anos tem que ta em sincronia, dois, três, quatro que seja, você tem que ta passando a mesma coisa, claro que tem um professor que passa de um jeito, professor que passa de outro, mas a matéria tem que ser a mesma [...] ajudou bastante. (AMANDA).

Já a professora Camila, demonstrou que tinha dificuldades em encontrar a coordenadora nos horários de HFCS:

Sim é bem útil, mas assim às vezes depende, porque assim, ela tem muitos horários para acompanhar, então às vezes não bate com o nosso, que nem eu e a Lígia mesmo tinha dificuldade de se encontrar, porque os horários que eu tava em HFCS ela tava almoçando entendeu, então assim a gente se encontrava no finalzinho, mas mesmo assim ela nunca me deixou na mão, às vezes até em outro dia eu chegava ela sempre me atendeu, nunca deixou de me atender, mas assim isso que eu acho um pouco, porque às vezes você precisa muito falar com ela e acaba indo pra sala sem falar porque ela tava almoçando, ou porque teve uma reunião que teve que ficar até mais tarde então ela vai ficar até mais tarde almoçando, mas assim lá eu não tive problema, sempre que eu chegava e ela estava na escola pra conversar ela me atendia, ela sempre me atendeu. (CAMILA).

Na fala de Camila, percebemos que embora exista um momento dentro carga-horária do professor destinada à formação, às vezes o(a) coordenador(a) não consegue cumprir, pois está envolvido com outras atividades.

Os HFCS acontecem em duas aulas na presença da coordenadora, que em geral estudam o material didático junto com o professor, ou atendem a alguma dificuldade específica, dão suporte nas avaliações, reuniões e dão feedback de observações das salas de aulas.

As observações das salas de aula, realizadas a fim de verificar como está o andamento da aula, são feitas na maior parte pela coordenadora, e casualmente pelo vice-diretor. Cada observação tem um objetivo específico, em que a coordenadora, em tese, só

observa aquela questão específica, por exemplo: algum conteúdo, oralidade do professor, manejo com a turma, disciplina.

[...] mas, a gente tem que visar cadernos de produção de texto, vê se o professor tá desenvolvendo aquele conteúdo que foi combinado, que foi trabalhado em HTPC, que foi é, visto em HFCS, então... se estão seguindo os materiais que a secretaria disponibiliza, então a gente tem que acompanhar de tudo um pouco. (LÍGIA).

Antes das observações, o tema é trabalhado em HFCS, após a observação a coordenadora faz um relatório e dá uma devolutiva ao professor no próximo HFCS, destacando os pontos fortes e relatando os pontos a serem melhorados e, a partir dessa questão, a coordenadora procura trazer textos, vídeos que possam auxiliar o professor nos pontos a serem melhorados.

Os momentos de HFCS, bem como as observações e devolutivas, são registrados em cadernos, uma espécie de diário das coordenadoras: um que recebe visto da coordenação geral na Secretaria Municipal de Educação e um que fica com o professor. Colocaremos alguns desses registros Anexo B desta dissertação.

Essa metodologia acontece com todos os professores, mas com os iniciantes esse momento se torna muito rico, pois ali ele tem um momento para refletir sobre sua prática e tirar dúvidas mais específicas.

Quanto às observações, as professoras relataram que tinham receio e vergonha no começo, mas que depois acostumaram, bem como a turma também se acostumou com a presença da coordenadora. As três encaram como uma boa estratégia para a melhoria da prática em sala de aula.

Ainda nesse sentido, a coordenadora Iva ressalta que após orientações, se ela observar que o professor iniciante ainda está com dificuldades, eles realizam uma metodologia que ela chama de modelização:

Olha quando a gente percebe que após você orientar, você acompanhar, você modelizar, né, porque o coordenador também, ele vê que a formação, a orientação não tá chegando na carteira do aluno, o professor não tá conseguindo, a gente tem que modelizar ou você, ou através de vídeos né, porque vídeos é muito rico pra... professor pode até ver na casa dele pra ele ter como parâmetro, e a gente mesmo atuar na sala de aula pra mostrar pro professor [...]: É, assim o roteiro é o que a gente sabe que tem que fazer... o professor chegou nunca deu aula, então a gente orienta, olha o primeiro dia de aula é assim, normalmente a gente faz coletivamente a acolhida com os alunos, mas o primeiro ano, por exemplo se for um professor de primeiro ano tem que ser uma coisa muito específica, muito lúdico muita musiquinha, então a gente prepara com antecedência, e tá junto... por exemplo esse professor que nunca

deu aula, a gente procura tá junto... muitas vezes a gente procura atuar como modelo, pra ver como é que faz... e oferecer material, preparar com antecedência, porque o que não pode acontecer é improvisar né, aula no improvisado, e o professor iniciante tem muito disso né, de improvisar. (IVA).

Embora o HFCS não seja especificamente uma política educacional para professores iniciantes, como sugere o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em que assegura a estratégia de acompanhamento dos profissionais ingressantes, que serão supervisionados por equipes profissionais, com aprofundamento ao conteúdo a ser ensinado e metodologias de ensino, essa política de formação no município de Andradina tem demonstrado apoio mais direto aos professores, bem como às coordenadoras.

Assim, de acordo com Nóvoa (1992, p. 25) a formação continuada não deve acontecer por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção permanente de uma identidade pessoal.

Não foi possível comparar dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, pois o HFCS foi implementado em 2015, último ano com dados estatístico da plataforma.

Para as coordenadoras, a implementação do HFCS e as orientações da Secretaria Municipal na sua implantação unifica o trabalho de toda a Rede Municipal, como podemos observar na fala de Iva:

Sim, isso, e isso foi uma coisa assim muito legal Dani. Porque? Porque fica todo mundo com um trabalho mais unificado né... não é legal eu tô aqui trabalhando matemática num assunto, a outra tá lá e a hora que a gente se reúne, não dá nem pra conversar porque o trabalho não fica a mesma coisa, então assim, foi uma coisa muito boa que a secretaria implantou e vem dando certo, então assim acabou... antigamente a gente tinha muito de ranquear quem é a melhor... não[...] então assim, não tem mais isso, então assim é um trabalho muito legal e a gente tá muito feliz. (IVA).

O trabalho de estudo em conjunto com as coordenadoras pedagógicas pode auxiliar os professores, em especial os iniciantes, na socialização profissional e na superação das dificuldades do início da carreira, tornando o trabalho da equipe em um conjunto.

Referente à formação continuada das coordenadoras, nós perguntamos se elas precisaram fazer cursos para se aprofundarem na função de coordenadora pedagógica:

Olha, é... isso é uma carência muito grande. Não, a gente quase não vê cursos para coordenadora pedagógica, acho muito recente, alguns congressos que

a gente realizou fora [...] , mas pra coordenador muito pouco, e aí pra isso eu me vali dos livros. (LÍGIA).

Olha, curso não, mas, é... uma coisa que o município de Andradina tem, é a questão da formação hoje em dia é muito rico né. Começou um trabalho lá, com a... com a... primeira formadora que foi a Ludmila, ela nos deu um... um... né... a vinda do ler e escrever também, que é esse programa do estado né. Então assim a parte de formação a gente tem uma boa... é... é... esse lado né, não precisa você ir atrás, é claro que a gente precisa se aprimorar sempre mas essa parte da formação em si, pra atuar enquanto coordenador, pra você ter.. ter... embasamento, o município nos dá, tem bom profissionais que passam pra gente né. (IVA).

Não a gente tem treinamentos, todo... todo mês né, pra... pra... coordenadora de tantos coordenadores na secretaria da educação que vai ajudando a gente a melhorar, porque quando eu entrei eu não tinha experiência nenhuma em coordenação, então foi através de la, através dos cursos que eu fui adquirindo mais uma noção [...] (JANAINA).

Observamos que, embora a intencionalidade das formações esteja ligada ao rendimento dos estudantes, pode repercutir como uma alternativa de apoio para os professores iniciantes.

Nesta pesquisa, procuramos fazer um levantamento e análise dos dados referentes à mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização profissional do professor(a) iniciante.

A partir do confronto dos dados obtidos por meio do grupo focal e entrevista, e a luz das categorias de análises, esperamos que a presente investigação sirva de subsídios para ações de inserção/socialização docente nos primeiros anos da docência

Reafirmamos que as conjecturas aqui traçadas para pensar na socialização do professor iniciante por mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a) carecem ainda de mais estudos, precisam ser discutidas em âmbito institucional e municipal, bem como abertas às discussões já existentes em nível nacional e internacional, de modo a incorporar novos olhares para esta questão e melhor execução da socialização do(a) professor(a) iniciante em Andradina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalto que as conclusões finais da pesquisa não são considerações definitivas, elas constituem-se uma parcela da verdade dada em determinado momento, que pode ser revista em outro instante a partir de outros olhares.

A trajetória dessa pesquisa levou-nos a percorrer caminhos de construção e ressignificação de conceitos e descobertas sobre o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante no município de Andradina. Desse modo, os cruzamentos de informações apontaram significativas inferências que, poderão servir de base para novas discussões.

Esta investigação teve como objetivo geral analisar como se dá o papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante, considerando os três primeiros anos de profissão docente no ensino fundamental. Os objetivos específicos visaram analisar as ações do(a) coordenador(a) pedagógico(a) como mediador na socialização do professor iniciante nas atividades da docência, conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço no Município de Andradina e investigar quais as dificuldades de início de carreira problematizando a socialização do professor iniciante.

No primeiro capítulo procuramos apresentar uma trajetória histórica da função do(a) coordenador(a) pedagógico(a), abrangendo as diversas nomenclaturas e suas diferenças, bem como as atribuições desse profissional e as dificuldades que a profissão apresenta.

No capítulo seguinte demonstramos estudos sobre a entrada na carreira docente, apresentando as percepções dos professores iniciantes próprias desta etapa, bem como pesquisas que demonstrem possibilidades de superação das dificuldades enfrentadas nessa fase.

O terceiro capítulo foi destinado à discussão sobre a socialização, partindo da socialização primária e salientando a socialização secundária relacionando-a com esta pesquisa, de modo a refletir sobre a socialização profissional.

A metodologia desta pesquisa foi retratada no quarto capítulo, em que apresentamos os instrumentos utilizados: pesquisa bibliográfica, questionário, pesquisa, grupo focal e análise documental.

No último capítulo foi analisado os dados coletados, refletindo por meio do conteúdo relacionando com as referências discutidas nos capítulos anteriores, seguindo das conclusões que seguem:

Mediante a análise de conteúdo das falas das professoras e coordenadoras coletadas nas entrevistas e no grupo focal, foi possível identificar questões relacionadas a socialização do professor iniciante nas escolas municipais de Andradina, por mediação do(a) coordenador(a) pedagógico(a), como ela é entendida e percebida por esses agentes e como ocorre nessas escolas.

Alguns aspectos a serem considerados a partir dos achados dessa pesquisa em relação aos questionamentos iniciais:

1- Foi possível constatar que o papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na socialização do professor iniciante diante do contexto das escolas municipais de Andradina, consiste em atuar como articulador na socialização do(a) professor(a) iniciante, mas isso ocorre timidamente, de modo que o apoio dos demais professores foi bastante mencionado pelos entrevistados. As coordenadoras apontaram a explicação de que isso se dá, em boa parte, pelo número de atribuições que o(a) coordenador(a) exerce no cotidiano da escola.

2-. A partir das análises, pudemos concluir que as coordenadoras pedagógicas e as professoras entendem a socialização docente somente como interação entre os colegas. A superação de dificuldades formativas, atitudinais, sociais não são entendidas como socialização. Desse modo, as ações de socialização não são ações intencionais, mas um reflexo do trabalho mais atento secretaria de educação municipal de formação continuada em serviço. As três professoras afirmaram que as coordenadoras pedagógicas as apoiam e orientam, contudo, e paradoxalmente, uma professora declarou sobre a coordenadora não estar disponível em vários momentos no HFCS para orientação e atendimento naquele instante quanto às suas necessidades.

3- O processo de socialização dos professores iniciantes nas escolas participantes da pesquisa, demonstra sua existência, no entanto, não intencional. A socialização é trabalhada em primeiro instante como mera interação, e com ações de superação pontual de dificuldades, como é o caso da modelização e observações em sala, visando sobretudo padronizar o andamento dos estudos nas turmas de alunos que cursam o mesmo ano, com o intuito de eles não sejam prejudicados. A presença da coordenadora nas salas dos professores durante os intervalos ajuda na inserção dos professores iniciantes ao grupo.

4- Quanto às HFCS todas as professoras declararam ser úteis, embora as ações propostas nas HFCS sejam demandadas pela secretaria municipal, como um modo de padronização dos conteúdos a serem ministrados em todas as escolas, este horário transforma-se em momento para sanar dúvidas e reflexões.

5- Quanto a entrada na carreira todas relataram como difícil, mesmo a professora que já tinha experiência no ensino médio, no entanto a expectativa referente à agressividade de crianças comparada com as demais foi diferente, mais real. Os sentimentos próprios de início de carreira relatados pelos estudos foram confirmados nesta pesquisa, as professoras sentiram medo, anseio e insegurança.

6- Embora todas tenham pensado em algum momento em desistir, todas ficaram felizes com o resultado ao final do ano, observamos que a relação da socialização e identidade docente para elas está relacionado ao sucesso dos estudantes.

Podemos observar que diante das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes e pelo sentimento de solidão, o apoio da instituição, em especial o(a) coordenador(a) pedagógico(a) que trabalha mais diretamente com o professor é fundamental. Se o professor(a) sentir socializado e acolhido, poderá passar por essa fase com mais tranquilidade.

Evidenciamos nesta pesquisa que embora os professores tenham encarado o primeiro impacto na profissão como difícil, também concluíram que o apoio da coordenação pedagógica e dos demais colegas docentes foi crucial para a superação dos anseios, dúvidas, medos e problemas.

Já as coordenadoras entendem que o trabalho com os professores iniciantes precisa ser mais direcionado, e por isso contam com uma rede de apoio com os demais professores, também acreditam que as formações de coordenadores(as) na Secretaria Municipal de Andradina, dão suporte na administração das atribuições realizadas por elas nas escolas.

Embora o tempo de dedicação aos professores iniciantes não seja suficiente e nem o tratamento necessário para esta fase, o acompanhamento dos professores tem auxiliado a superação do “choque da realidade” descrito por Veenman (1984).

Observamos que as ações realizadas pelas escolas e pela Secretaria não são especificamente uma maneira de inserir um novo profissional capacitado no seio das escolas, mas uma tentativa de aumentar os índices de qualidade do ensino nas escolas municipais, no entanto, a tentativa, tem auxiliado os professores a refletirem sobre suas práticas, pois a eles foram dados momentos, embora direcionados, para esta reflexão.

Esses achados trazem uma importante contribuição no sentido de evidenciar as fragilidades referente à espaços de reflexão para construção do papel do(a) coordenador(a) pedagógico(a), como um momento também de discussão sobre o seu trabalho no cotidiano escolar. Para assim, refletir em ações exclusivas de socialização do professor iniciante, fase fundamental para a constituição da identidade docente. A qualidade da educação passa pelo profissional, então pensar em ações destinadas aos profissionais é essencial para a melhoria da educação. Trabalhar a percepção e socialização do professor iniciante entre os profissionais da escola, pode desencadear em momentos de entrada na docência mais saudáveis, acompanhar o professor iniciante pode indicar uma possibilidade de superação das dificuldades da profissão.

Realizar esta pesquisa significou compreender a importância de práticas que amenizem os momentos iniciais da docência, a mediação da socialização pelo(a) coordenador(a) pedagógico(a), estando ele mais próximo e entendendo a realidade do professor pode ser um caminho mais efetivo de sucesso da socialização do(a) professor(a) iniciante na carreira.

## REFERÊNCIAS

- ABDIAN, Graziela Zambão, HERNANDES, Elianeth Dias Kanthack. Concepções de gestão e vivência da prática escolar democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v 8, n1, p. 144-162, jan./abr. 2012.
- ANDRADINA. Lei 2.889, de Lei 29 de novembro de 2012. Dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina. **Diário Oficial**, Andradina, 2012.
- \_\_\_\_\_. Resolução SME nº 137, de 4 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre a regulamentação da jornada de trabalho dos integrantes do quadro do Magistério Público Municipal de Andradina, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, Andradina, 2015a.
- ANDRADINA. Resolução Nº 138 de 4 de fevereiro de 2015. Dispõe sobre as atribuições e competências dos integrantes do Quadro do Magistério Público Municipal. **Diário Oficial**, Andradina, 2015b.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo de Afonso. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113. p. 51-64, jul. 2001.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Estado do conhecimento, n. 6).
- \_\_\_\_\_. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012.
- \_\_\_\_\_. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 35-49, Dec. 2013
- BALMANT, Ocimara. Coordenador pedagógico atua como bedel. In: **O Estadão** [online], 3 de junho de 2011. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,coordenador-pedagogico-atua-como-bedel-imp-,727441>. Acesso em 11 out. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.
- BASILIO, Juliana Regina. Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo: práticas de contratação e condição docente (1985-2013). 2016. 213f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BERGER, Peter Ludwig. LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 1971.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 22 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Projeto de lei nº 6/2014. Altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a Residência Docente na Educação Básica. **Atividade Legislativa**, Brasília, Senado Federal, 2014a. Disponível em:  
<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=144206&tp=1>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2014b.

BRITO, Ângela Xavier. LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 7-38, jul. 2001.

CANCHERINI, Ângela. **A socialização do professor iniciante: um difícil começo**. 2009. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2003.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999. p. 155-191.

CLARK, C.; PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: M. C. Wittrock (Ed.), **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. p. 255-296

CLASSIFICAÇÃO BRASILEIRA DE OCUPAÇÃO(CBO). **Orientador educacional**. 2017. Disponível em: <http://www.ocupacoes.com.br/cbo-mte/239410-orientador-educacional>. Acesso em 24 jun. 2017.

CONCEIÇÃO, Octavio Augusto Camargo. O conceito de Instituição nas modernas abordagens institucionalistas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 119-146, jul./dez. 2002.

CUNHA, Maria Isabel da; BRACCINI, Marja Leão; FELDKERCHER, Nadiane. Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 73-86, Mar. 2015 .

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola. 2009. 237f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abril/1998.

\_\_\_\_\_. **A crise das identidades: interpretação de uma mutação**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FELIX, Carla Fernanda Figueiredo. **Identidade profissional docente: tecendo histórias**. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, Dez. 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências e desafios**. São Paulo, 1998.

FIORENTINI, Dario; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento Profissional Docente: apenas um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**, Belo Horizonte, v.5, n.8, p. 11-23, jan. jun. 2013.

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira (Org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

\_\_\_\_\_. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intraescolares. **Ensaio**, Rio de Janeiro, vol.15, n.55, p.277-298, 2007.

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002 .

FURLAN, Elaine Gomes Matheus. **O processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de Química**. 2011. 262 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GHEDIN, Evandro. FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GIOVANNI, Luciana Maria. GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria. MARIN, Alda Junqueira (Org.) **Professores Iniciantes: diferentes necessidades em diferentes contextos**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. Para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÖVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1992. p. 31-61.

IÓRIO, Angela Cristina Fortes. **Sala de professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?** 2012. 156f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

- JANUÁRIO, Carlos. ANACLETO, Francis. HENRIQUE, José. Investigação educacional: o paradigma pensamento do professor. **Revista Digital**, Buenos Aires, a. 14, n. 133, p. 45-62, jun. 2009.
- JORDELL, Karl O. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. **Teaching and Teacher Education**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 165-177, 1987.
- KAUFMANN, Jean Claude. "Rules et edentit. L'exemple de l'entrée en couple". **Cahiers Internationaux de Sociologie**, XCVII, p. 301-328, 1994,.
- KENNEDY, Mary. The Role of Preservice Teacher Education. In: SYKES, L. D.-H. A. G. (Ed.) **Teaching as a Learning Profession: Handbook of Policy and Practice**. S. Francisco: Jossey-Bass, 1999. p. 54-85.
- KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 117-130, Jul./Dez. 2001.
- LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 1996, p. 127-158.
- \_\_\_\_\_. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, Ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011, p 127-158
- LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 186-214.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev.Katál.**, Florianópolis, v. 10 esp. p. 37-45, 2007.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- MANIFESTOS DOS PIONEIROS da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

\_\_\_\_\_, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2006. (Documento do Preal, n. 52)

\_\_\_\_\_. Los comienzos en la docencia: un professorado com Buenos principios. **Profesorado Revista de Curriculum y Formación de Profesorado**, v. 13, n.1, abr.2009.

\_\_\_\_\_. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v.3, n.3, p.11-49, 2010.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na educação infantil: cenários de uma cultura profissional**. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MASSETTO, Débora Cristina. **Formação de professores iniciantes: o programa de mentoria online da UFSCar em foco**. 2014. 242f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes tecnicismo educacional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MICHAELIS. **Verbetes: orientador, supervisor, coordenador**. 2017. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=okwEL>. Acesso em 15 jul. 2017

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 4 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1996.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, Dez. 2014.

MONDARDO. Giselly Cristini. **Relações entre disposições do *habitus* de origem e formação inicial no curso de Pedagogia**. 2016. 167f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992a. p.13-33.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992b.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13-34.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na Organização e na Gestão do Trabalho na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (Org.). **Política e Gestão da Educação.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, Dez. 2010.

PARK, Margareth. (Org.) **Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003

PIMENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a ser professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.** 2007. 132f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. (Estudos & pesquisas Educacionais).

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, Dez. 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

POWELL, Richard A; SINGLE, Helen M. Focus groups. **International Journal of Quality in Health Care,** [s.l], v. 8, n. 5, p.499-504. Disponível em: <https://academic.oup.com/intqhc/article/8/5/499/1843013/Focus-Groups>.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Programa de mentoria online:

espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 77-95, abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Programa de mentoria online para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.140, p. 479-506, maio/ago. 2010

ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIANTES. **Páginas de Educación**, Montevideo, v. 6, n. 1, p. 83-96, jun. 2013 .

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigma de gestão. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

SÁ, Patrícia Teixeira de **A socialização profissional de professores de história de duas gerações: os anos de 1970 e de 2000**. 2006. 154 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SALVADOR, Cristina Maria. **O coordenador pedagógico na ambiguidade interdisciplinar**. 2000. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; OLIVEIRA, Nilza Helena de. O coordenador pedagógico no contexto de gestão democrática da escola. In: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 23, Porto Alegre, RS, 11-14 nov. 2007. **Anais...**, Porto Alegre, 2007. p. 1-14

SÃO PAULO (estado). Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1.º e 2.º graus do Estado e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. SÃO PAULO (município). Lei nº 9874 de 18 de janeiro de 1985. Reestrutura a carreira do magistério municipal, institui a evolução funcional e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Paulo, 1985.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 137-179.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. New York: Basic Books. 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions**. San Francisco: Jossey Bass. 1987.

SHULMAN, Lee. Research on teaching. A historical and personal perspective. In: OSER, F.K; DICK, A.; PATRI, JL. (Ed.). **Effective and responsible teaching: The new synthesis**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992, p. 14-29.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 964-983, Dez. 2015.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica**. Porto Alegre. PUC/RS, 2013.

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba/MS**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOARES, Cristiane Maria Gonçalves Soares. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOUTO, Romélia Mara Alves. Egressos da licenciatura em matemática abandonam o magistério: reflexões sobre profissão e condição docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1077-1092, Dez. 2016 .

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora vozes, 2014.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser professor: una análisis de la formación inicial. In: VILLA, Aurelio (Coord). **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madri: Narcea, 1988. p. 39-68.

## APÊNDICES

## Apêndice A.- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1

Paranaíba (MS), \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente termo, eu, Milka Helena Carrilho Slavez, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando nesta universidade.

De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de socialização do professor iniciante, considerando as formações destinada aos professores das escolas municipais de ensino fundamental de Andradina-SP. O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Os instrumentos para coleta de dados serão: Questionário, Grupo Focal, Entrevista e Análise documental. As entrevistas e os grupos focais serão realizados com alguns professores iniciantes e coordenadores-pedagógicos a serem selecionados, de acordo com critérios a serem definidos. As aplicações dos instrumentos serão feitas pela pesquisadora discente Daniella Cristini Fernandes da Silva, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores e coordenadores-pedagógicos e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito.

As entrevistas serão agendadas conforme disponibilidade do entrevistado, em local apropriado para a entrevista, que tenha silêncio adequado (ex. na escola do entrevistado, na biblioteca municipal...) a ser escolhido com o próprio sujeito. As entrevistas serão semiestruturadas e obedecerão previamente a estrutura do roteiro de entrevista.

O grupo focal acontecerá com os seis sujeitos, (3 professores iniciantes e 3 coordenadores-pedagógicos), na qual serão apresentadas situações vividas no início de carreira de modo que o grupo possa discutir se já passaram pela situação, como foi, como superaram, como acreditam que seria melhor resolvida. O grupo também acontecerá em local e horário a ser definido pela disponibilidade do grupo.

O material será posteriormente analisado, **garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho.**



www.uems.br  
Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n.  
Jardim Santa Mônica – CEP 79500 000  
Paranaíba, MS – Brasil

www.uems.br/pgedu  
pgedu@uems.br  
(55) 67 3503 1006  
(55) 67 3503 1007

A pesquisa apresenta como riscos: possíveis constrangimentos e cansaço, bem como terá como benefícios: a compreensão do papel do coordenador-pedagógico na socialização do professor iniciante. Após pesquisa iniciada, caso o participante fique impossibilitado de dar continuidade a participação do estudo, cabe ao mesmo o direito de desligar-se. A conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas, utilizando *análise teórica*, na qual poderemos descobrir como todos os dados coletados se encaixam, buscando compreender e explicar possíveis existências de padrões nestes dados, por meio de análise das comunicações própria da análise de conteúdo de Bardin, que perpassa por três fases. A primeira se refere a descrição dos conteúdos contidos nas entrevistas e grupo focal em ideias principais e hipóteses, a segunda acontece por meio de associações, categorizando e associando as informações e a terceira trata-se do “acabamento” final dos resultados por meio da inferência e interpretação, após a análise dos conteúdos bibliográficos e de campo será realizada a escrita do relatório final. Em caso de dúvida podem entrar em contato com a pesquisadora Daniella Fernandes pelo telefone (18) 9815579-33- [daniellacristini@hotmail.com](mailto:daniellacristini@hotmail.com) ou pelo telefone da UEMS (67) 3368-0307 [pgedu.mestradopba@gmail.com](mailto:pgedu.mestradopba@gmail.com) – situada Av. Ver. João Rodrigues de Melo s/n - Jardim Santa Mônica, Paranaíba/MS. CEP 79.500-000

Desde já agradecemos pela colaboração.

Eu \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar voluntariamente da pesquisa **O papel do coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante na rede municipal de Andradina-SP**, onde a pesquisadora Daniella Cristini Fernandes da Silva me explicou como será toda pesquisa de forma clara e objetiva.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante da Pesquisa

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone (67) 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br)  
Secretaria da UEMS/ Paranaíba, fone (67) 3503-1006 ou [pgedu.mestradopba@gmail.com](mailto:pgedu.mestradopba@gmail.com)

  
www.uems.br  
Av. Vereador João Rodrigues de Melo, s/n.  
Jardim Santa Mônica – CEP 79500 000  
Paranaíba, MS – Brasil

www.uems.br/pgedu  
[pgedu@uems.br](mailto:pgedu@uems.br)  
(55) 67 3503 1006  
(55) 67 3503 1007

## Apêndice B. Roteiro das Entrevistas

### **1 ENTREVISTA COORDENADORES**

Esta entrevista será gravada em áudio, poderá ser interrompida quando achar necessário. Após analisados, os dados serão publicados como parte de minha dissertação de mestrado. Sendo ressaltados o sigilo sobre informações pessoais, sendo resguardado seu nome e local de trabalho, conforme a leitura prévia e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Tudo bem? Podemos começar?

#### BLOCO – FORMAÇÃO/TITULAÇÃO

- 1- Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional até a decisão de se tornar coordenadora?
- 2- Você acredita que os cursos de Pedagogia contribuem para a qualidade da gestão na escola pública?
- 3- Você precisou fazer cursos para se aprofundar na função de coordenadora-pedagógica?

#### BLOCO – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 4- Conte-me como foi tornar-se coordenadora? Quais os maiores desafios?
- 5- Diante das dificuldades, como buscou soluções?
- 6- Você tem autonomia dentro da escola no que se refere às ações da coordenação?
- 7- Como é o seu relacionamento com os demais membros da gestão?
- 8- A escola possui duas coordenadoras, me explique como o trabalho é gerenciado por vocês duas?
- 9- Como é o seu relacionamento com os(as) docentes?
- 10- Descreva como é a sua rotina?
- 11- Para o planejamento das HTPCs e HFCS, você recebe alguma orientação da Secretaria Municipal?
- 12- Como você gerencia os assuntos abordados nas formações com os professores?
- 13- Conte-me como são feitas as formações para os coordenadores? Qual a sua percepção sobre elas?  
**Vamos falar um pouco sobre os professores iniciantes...**
- 14- Você tem informações que receberá um professor iniciantes antes que ele chegue a escola?
- 15- Como você costuma receber os professores iniciantes na escola?
- 16- Para você quais são as ações prioritárias a serem tomadas por você enquanto coordenadora diante de um professor iniciante? Socialização, formação pedagógica, administrativa.
- 17- Você possui algum roteiro de informações a serem repassadas a eles? Quando isso acontece?
- 18- Como são organizadas as HFCS? Como é a escolha de horários, quais os critérios?
- 19- Ultimamente, quais as maiores dificuldades os professores iniciantes têm apresentado? A que você atribui isso?
- 20- Como buscou auxiliá-los, contou com ajuda da SME e da equipe da gestão?
- 21- Sabemos que a escola tem uma linguagem própria, como planos de ensino, projetos, cadernetas, diários *on line*, planilhas, além de uma cultura que é só

daquela escola: como funcionam os horários, as atitudes tomadas em grupo, àquelas que dão características para àquela comunidade escolar específica. Nesse sentido como é a inserção do professor iniciante nessas atribuições que envolvem aspectos administrativos e atitudinais do grupo?

#### BLOCO – PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO

- 22- Como você vê sua atuação como coordenador pedagógico na socialização do professor iniciante?
- 23- Como você acredita que é visto pela comunidade escolar no processo de socialização do professor?
- 24- Você acredita que tem apoio e condições para realizar esse papel com plenitude? Explique.
- 25- Como você percebia o trabalho do coordenador-pedagógico, antes de assumir a função?
- 26- E agora, o que mudou?
- 27- Já pensou em desistir da função, porquê?
- 28 – Você exerce atividades diariamente e que acredita não fazer parte de sua função? Em sua visão quais atividades o coordenador deveria ter dedicação exclusiva?

## **2 ENTREVISTA PROFESSORES**

Esta entrevista será gravada em áudio, poderá ser interrompida quando achar necessário. Após analisados, os dados serão publicados como parte de minha dissertação de mestrado. Sendo ressalvados o sigilo sobre informações pessoais, sendo resguardado seu nome e local de trabalho, conforme a leitura prévia e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Tudo bem? Podemos começar?

#### BLOCO DADOS PESSOAIS.

- 1- Conte-me um pouco como foi sua relação com a escola desde o ensino fundamental? Estudou em escola pública? Como era o seu desempenho? Qual disciplina gostava mais?
- 2- Tem alguma lembrança de professores? Qual te marcou mais e porquê?
- 3- Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional até a decisão de tornar-se professora, e como foi a decisão da escolha desta profissão?
- 4- Qual era a sua perspectiva em relação à profissão docente após terminar a graduação?  
(o que esperava realizar, como pensava em trabalhar, em qual lugar, em qual turma).

#### BLOCO – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 5- Qual foi o primeiro impacto ao chegar na escola na qual leciona? Quais foram suas percepções e sentimentos?
- 6- Qual atividade teve que fazer de imediato? Você sabia fazê-la?
- 7- Como descreveria esse primeiro ano como professora do ensino fundamental?
- 8- Relate os momentos que mais sentiu dificuldades? Chegou a pensar em desistir?

9- Os estudos que você teve em sua graduação a ajudaram a lidar com estas dificuldades?

10- E hoje essas dificuldades minimizaram? Conte-me como aconteceu?

#### SOCIALIZAÇÃO

11- Descreva como foi sua interação com a coordenadora pedagógica? O trabalho dela ajudou com as dificuldades que você enfrentou? Se sim, como?

12- Conte-me como se sentiu com as observações da coordenadora em sua sala?

13- Os demais membros da escola contribuíram para sua interação?

14- Como é o seu relacionamento com os demais professores da escola? Há momentos de troca de experiências? (Cite exemplos).

15- Quais professores e funcionários você conversa mais?

16- Você se sente à vontade em conversar com os colegas na sala dos professores?

17- Algum professor na escola já te deu algum conselho quanto à profissão docente? Qual?

18- Já sentiu desprezo ou preconceito de professores mais experientes da escola? Como ocorreu?

19- Você acha importante essa interação entre os pares na escola? Por quê?

20- Referente a parte burocrática da profissão, planos de ensino, projetos, cadernetas, diários on line, planilhas e entrega de documentação como soube da existência deles? Sabia fazê-los? Se não, quem o ajudou?

21- O que você acha dos momentos de HFCS, são úteis? Por quê? Se não, como esse horário poderia ser utilizado?

22- E as HTPCs? Sobre o que vocês discutem?

#### BLOCO – PERCEPÇÃO DA PROFISSÃO

23- Antes de começar a atuar, você se via como professor? e agora, você se vê como professora? Em algum período durante o ano achou que não deveria atuar como professora? Porquê?

24- Você acha que as pessoas a reconhecem como pertencente ao grupo de professores da escola onde atua?

25- E na sociedade as pessoas a vêem como professora? De que modo você é vista?

## Apêndice C. Roteiro do Grupo Focal

**TRECHO 1** - Uma dificuldade inicial é como conversar com um pai no dia de reuniões de pais. Eu tinha muita insegurança de como passar o desempenho do filho dele, o dia-a-dia do filho dele. Eu tinha muito medo de não saber o nome do aluno ou confundir o aluno no primeiro momento que a gente não consegue gravar e o pai acha que se deve saber o nome de todo mundo. Ai olhar uma turma para ver como está o andamento do aluno, conhecer a família são coisas que nos deixam bem nervosos. No início é muito nervosismo. Falar com o pai dele “teu filho tem essa nota aqui”. E, se ele faltou tal dia e tu não tens o número da falta do aluno, não sabes bem que dia ele faltou ou o que ele perdeu.

**TRECHO 2** - Gostei muito que na primeira reunião fui apresentada como professora nova na escola junto com outros colegas que também estavam começando a dar aulas. Naquele momento me senti intimidada, mas ao mesmo tempo valorizada, meio com medo do que podia acontecer... Não sei bem explicar, mas foi muito importante que os outros soubessem que estávamos ali e que certamente íamos precisar do apoio deles. Depois eu lembro que o SOE fez uma dinâmica em que todos nós fomos convidados a participar de algum grupo para nos apresentarmos mais especificamente. Foi legal, senti que estavam me recebendo muito bem.

**TRECHO 3** - A escola tem certas obrigações a cumprir, como os planos de estudo. Tem que organizar e, no início do ano, deve estar tudo pronto. A escola exige que a gente tenha tudo isso documentado. Acho que aí, nesse ponto, podia ser mais dirigido. A supervisão poderia se aproximar dos professores, principalmente dos novos, para direcionar, dar um rumo... Não sei bem como posso falar, dizer que tem que remanejar isso...Essa parte não está de acordo. No início isso é muito importante, até, pelo menos, a gente ter mais experiência.

Fonte: SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na escola básica. Porto Alegre. PUC/RS, 2013.

**TRECHO 4**- O apoio que eu tive em grande parte dos outros professores, porque eles sabiam que era a primeira vez que eu tava entrando em sala de aula, aí me deram muitas dicas. Tanto da parte de caderneta, até como agir em sala de aula. Porque eu sempre fui atrás das professores, que são mais experientes para saber “isso aqui tá bom, eu posso fazer assim, como é que eu posso melhorar”, entendeu? Tanto, que eu conheço professores aqui das mais variadas idades, eu me relaciono bem como todas, entendeu? (ÁGATA, R 60, p.2)

Na verdade, eu recebi ajuda dos outros professores. Perguntava a um a outro como é que eles conseguiam controlar a situação (...) de início, foi mesmo perguntando às outras professoras (AMAZONITA, R62, p.4).

**TRECHO 5** – Mas assim, de dificuldades eu citaria a questão do manejo de sala, a questão da indisciplina dos alunos que é muito forte, a questão da violência dos alunos em sala, que você se depara com um quadro que muitas vezes eu não sabia como é que era. Uma mãe chega e agride o aluno na sua frente e ela já te um histórico, e ela já bate e o menino se revolta também. Meninos muito agressivos, meus alunos, muito agressivos... (ÁGUA MARINHA, R 61, p.1 E 2).

(...) eu nunca imaginei crianças de seis anos de idade com esse nível de agressividade. Então foi isso que me chocou e eu pensei até em desistir (...) A violência, a agressividade dos alunos, parecem adultos. São crianças de seis anos, mas eles pensam e calculam a agressividade. Se alguém briga, o outro diz “amanhã vou trazer um

canivetezinho para furar você”, e trouxeram o canivete e eu tomei. Isso me assusta bastante.

(...) Eu não consigo imaginar crianças agindo desse jeito. Essa é uma realidade que realmente assustou. (AMAZONITA, R62, p. 1 e 4).

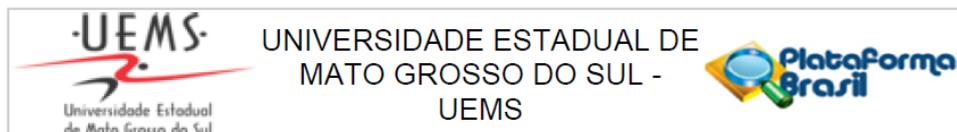
**TRECHO 6** – (...) Tudo assustou...não vou dizer que nada me agradou. Até porque na graduação a gente se dedica, a gente estuda, quando a gente ver aquela teoria, né? Carregada até de... de até ilusões eu digo na prática.

Então eu entrei na sala, em minha primeira experiência profissional e como pontos negativos é esse, esse choque que eu levei, a minha vontade de ensinar e nem sempre eu tô sendo correspondida, nem sempre eles tão tendo interesse (ÁGUA MARINHA, R 61, p.1 E 2).

Fonte: SOARES, Cristiane Maria Gonçalves Soares. **A prática docente do professor iniciante**. Recife. UFPE, 2004.

**ANEXOS**

## Anexo A. Parecer Consubstanciado Comitê de Ética – Aprovado.



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SOCIALIZAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NA REDE MUNICIPAL DE ANDRADINA-SP.

**Pesquisador:** DANIELLA CRISTINI FERNANDES DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61287916.3.0000.8030

**Instituição Proponente:** UEMS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.803.280

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual a pesquisadora irá a campo com o intuito de definir qual a dimensão do papel do coordenador pedagógico na questão do amparo/apoio, e auxílio pedagógico aos professores iniciantes. Ela se propõe a pesquisar 3 escolas, com 3 professores iniciantes e três coordenadores pedagógicos, intuindo perceber como o coordenador pode auxiliá-los frente ao desafio da carreira docente.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Geral:** compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de socialização do professor iniciante, considerando as formações destinada aos professores das escolas municipais de ensino fundamental de Andradina-SP.

**Específicos:**

Conhecer a dinâmica da formação continuada em serviço no Município de Andradina;

Identificar ações mediadas pelo coordenador pedagógico para socialização do professor iniciante no contexto escolar em prol da autonomia desses profissionais;

Examinar aspectos da formação contínua que mais contribuem para o desenvolvimento profissional do professor, segundo depoimentos dos professores iniciantes;

Investigar qual o papel do professor coordenador na formação dos professores;

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum s/ Km 12

**Bairro:** cidade universitária

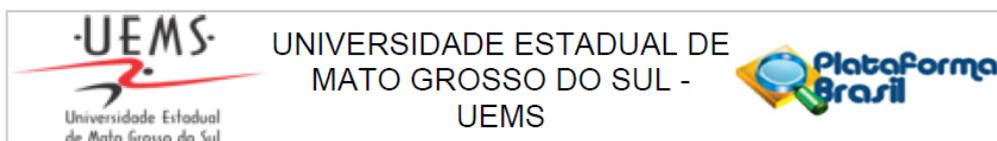
**CEP:** 79.804-970

**UF:** MS

**Município:** DOURADOS

**Telefone:** (67)3902-2699

**E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 1.803.280

Investigar quais as dificuldades de início de carreira problematizando a socialização do professor iniciante

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos: desconforto a ordem estabelecida socialmente quanto às ações referidas ao estudo em questão, no entanto cada sujeito poderá interromper as ações metodológicas sempre que o fizer necessário e continuá-la em outro momento se assim o desejarem.

Benefícios: As escolas Municipais de Andradina serão beneficiadas com esta pesquisa no que se refere à validação ou não de uma política pública empregada às escolas para todos os professores municipais, especificamente aos professores iniciantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

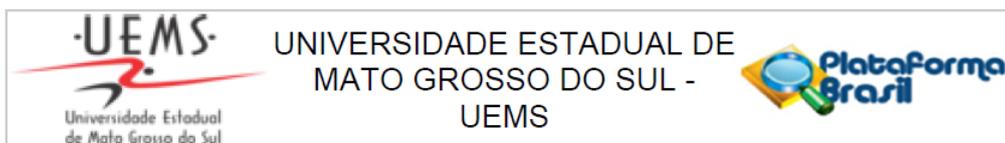
A pesquisa é pertinente e tem um bom amparo bibliográfico. Entretanto chamo a atenção dos colegas para o cronograma, pois a pesquisadora aponta que iniciou o trabalho em 2015. Entre 2015 e novembro de 2016 o cronograma aponta apenas a parte documental da pesquisa. Em tese ela iniciará a pesquisa de campo no mês de novembro próximo, mas acho que o comitê deve deliberar se aceitará esse cronograma ou não.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE não tem o telefone nem o endereço do CESH. Ademais ele precisa ser redigido, pois diz que: "De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada" (parágrafo 2 do TCLE).

Parágrafo 3: "A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de socialização do professor iniciante, considerando as formações destinadas aos professores das escolas municipais de ensino fundamental de Andradina-SP. O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: Linguagem, Educação e Cultura. Os instrumentos para coleta de dados serão: Questionário, Grupo Focal, Entrevista e Análise documental. As entrevistas e os grupos focais serão realizados com alguns professores iniciantes e coordenadores-pedagógicos a serem selecionados, de acordo com critérios a serem definidos. As aplicações dos instrumentos serão feitas pela pesquisadora discente Daniella Cristini Fernandes da Silva, oportunamente, nas escolas em que estão lotados os professores e

<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum ç Km 12	<b>CEP:</b> 79.804-970
<b>Bairro:</b> cidade universitária	
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699	<b>E-mail:</b> cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 1.803.280

coordenadores-pedagógicos e/ou local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito".

Não há explicação sobre como se darão os passos da entrevista e nem como será feito o grupo focal. Quanto a riscos e benefícios os mesmos seguem os parâmetros colocados na Avaliação dos Riscos e Benefícios, ou seja, desconforto social (risco) e validação ou não da política pública empregada nas escolas. O TCLE deve ser reformulado com o telefone e endereço do CESH, bem como prestar maiores esclarecimentos sobre os procedimentos metodológicos a serem utilizados.

**Recomendações:**

- Rever cronograma;
- Verificar as orientações sobre TCLE.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

- Rever cronograma;
- Verificar as orientações sobre TCLE.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

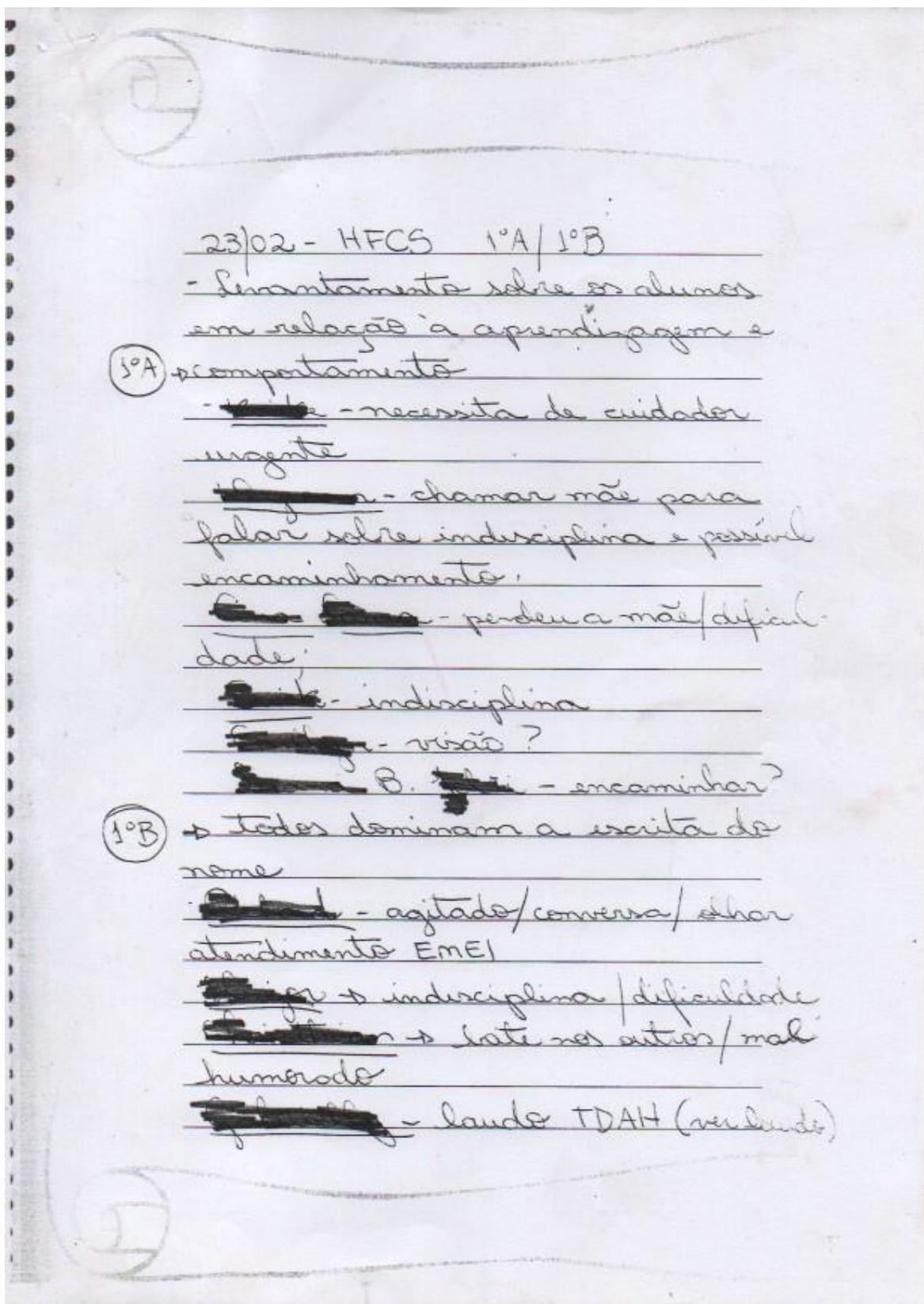
DOURADOS, 03 de Novembro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Cynthia de Barros Mansur**  
 (Coordenador)

<b>Endereço:</b> Rodovia Dourados Itahum s/ Km 12	<b>CEP:</b> 79.804-970
<b>Bairro:</b> cidade universitária	
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS
<b>Telefone:</b> (67)3902-2699	<b>E-mail:</b> cesh@uems.br

Anexo B - Diário de anotações da Coordenadora Iva em HFCS, Observação e Devolutiva - EMEBI Sônia Sampaio.



- 29/02 - HFCS - 1ºB - prof. ~~\_\_\_\_\_~~
- Organização do semanário
  - Rotina
  - Instruções para os cadernos de leituras dos alunos,
  - Sequência didática "Frutas"

- 01/03 - HFCS - 1ºA - prof. ~~\_\_\_\_\_~~
- Combinados pedagógicos - discutido em HTPC - retomada
  - Rotina (1ºº anos) Ler e Escrever
  - Orientações das atividades de Ler e Escrever
  - Material entregue para estudo de "Análise dos níveis de escrita"



- 03/03 - HFCS - ~~\_\_\_\_\_~~ / ~~\_\_\_\_\_~~  
~~\_\_\_\_\_~~ / ~~\_\_\_\_\_~~
- Socialização das atividades desenvolvidas pela professora Ivonice.
  - Gincana (proposta) - profas ~~\_\_\_\_\_~~ e ~~\_\_\_\_\_~~.

HFC5 - 29/03/16 - 1º A / 1º B

- Entrega + orientações para o preenchimento das cadernetas e caderno de registros de HFC5.
- Trabalho nos seminários - notas que os professores apresentam ainda dificuldades em trabalhar com sequência didática e explanações da rotina semanal.
- Colnei a lista de faltas (produção de texto);
- Combinamos sobre a visita de observação nas salas;

HFC5 - 01/04/16 - ~~1º A~~ Ed. Técnica

- Entrega das cadernetas
- Orientações para o preenchimento
- Caderno de HFC5 - registros com responsabilidade;
- O professor tem muita dificuldade com registros;
- Seminários, organizar o caderno (diário)
- Trabalhar os conteúdos de aula com os planos;

HFCS - 1ªA / 1ºB - 05/04/16

- Entrega e orientações de cadernos de registro de HFCS.

- Estudos para HFCS - Ler e Escrever. pag. 44 a 49.

- Orientações de como trabalhar com sequência didática;

- A importância de trabalhar atividades complementares, visto que os professores estavam fixados apenas nos livros Ler e Escrever e atividades de EMAI.

- Elaboração de atividades de matemática para serem aplicadas.

- O que vamos cobrar nas avaliações?

- Nome Completo

@L.P.

- Ditado de alfabeto

- Palenda (ditado de busca)

- Lista - ditado

- Reescrita (palenda)

ⓑ matemática

- Ditado de números até 20.

- Antecessor e sucessor

- Calendário

- Situações problemas.

## Observação de sala 1ª A

Prof: \_\_\_\_\_

Ao chegar para fazer a observação a professora \_\_\_\_\_ estava fazendo a leitura do conto "O gato de botas".

Alguns alunos ficaram o tempo todo dispersos brincando com o lápis, cada um com o estojo.

Observei que a professora precisa melhorar :- ler com mais interação,

- causar suspense; interesse
- aproveitar melhor as ques-

tivamente das crianças;

\* Aprofundar (leitura elaborativa)

- Reorganizar o tempo, pois demorei muito no cabeçalho e na escrita de alfabeto, muitos alunos terminaram e se dispersaram, até pediram para andar logo.

- Mais clareza em como as crianças devem fazer as atividades;

- Explorar pouco a atividade do E.M.A.I.

- A professora cometeu vários erros de português, mas obtive avanços.

## E.M.E.F. "PROFª [REDACTED]"

## ROTEIRO DE ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Professor: [REDACTED]

Ano: 1º A

Data: 11/04/2016 e  
15/04

## 1- Leitura diária do professor:

Realiza a leitura, com poucas explorações da história/texto. Não consegue prender atenção dos alunos na hora da leitura/escrita!

## 2- Produção de texto dos alunos (semanal):

Realiza com o registro no caderno dos alunos, na atividade proposta ela permitiu a cópia. O caderno de leitura e produção está na sequência.

## 3- Trabalho com o EMAI:

Realiza, porém com algumas ressalvas: organizar melhor a proposta com as atividades, explorar mais e incluir na sequência didática destas atividades.

## 4- Sequência didática:

No dia 11/04 não apresentou diário e nem semanário. (já estava c/ os mesmos na sala). Dia 15/04 apresentou com tudo completo, porém sem explicar as atividades trabalhadas.

## 5- Correção das atividades dos alunos:

A professora visita as atividades aplicadas, e na atividade do dia ela mal terminou uma atividade, já partiu p/ outra sem ênfase no de-

Observações: envolvimento da atividade anterior. Na leitura, não consegue prender atenção dos alunos, alguns se dispersam e saem da sala s/ avisar. Falta prender atenção dos alunos para aplicar as atividades propostas.

Professor

Equipe Gestora



HFCS - 11/04 - ~~\_\_\_\_\_~~

Citiridades Resp/Adhezj

- campeonato interclasses;
- dúvidas sobre preencher

HFCS - 12/04 - Período da Tarde

1ºA / 1ºB - ~~\_\_\_\_\_~~ - ~~\_\_\_\_\_~~

- Elaboração das avaliações tri-  
mestrais;

- ID evolutiva sobre o visto nos  
cadernos dos alunos



- falta atividades de alfabetiza-  
ção complementares;

- trabalho limitado apenas no  
"Ser e Escrever", EMAI;

- mais compromisso com o semaná-  
rio;

- sugestão de aula sobre a "Água"

- conversa particular com o professor

~~\_\_\_\_\_~~;

Cadernos dos alunos 1ªA - Prof. ~~XXXXXX~~

caderno de classe - por amostragem

~~XXXXXX~~ - João - João

~~XXXXXX~~ - Leo

~~XXXXXX~~ - médio

Esportivamente caderno de classe

- Atividades sem conexão; OK

- Recitar as atividades antes de  
colar no caderno dos alunos;

- Poucas atividades

- Ausência da produção de texto;

Caderno de tarefa - pouca tarefa  
sugestão → traçado das letras e  
numerais.

- calendário - precisa acrescentar  
os nomes dos alunos e a agenda  
do dia.

HFCS - 19/04 1ºA / 1ºB

→ chamar pais para conversar - agressividade

→ Devolutiva da visita de observação de sala da "profe. [redacted]" - os professores relataram que foi muito enriquecedor e a professora deu muitas dicas de atividades;

→ A profe. [redacted] gostou muito e vai adotar o formato de [redacted] e agenda igual as da profe. [redacted].

#### PAUTA DE ORIENTAÇÃO E DEVOLUTIVA DA VISITA DE OBSERVAÇÃO DE SALA

Visita de observação de sala de aula realizada em 05/04/2016

Devolutiva realizada em 18/04/2016

Professor(a) - [redacted] Ano - 1ªA

#### Objetivo:

Analisar junto ao professor o registro de observação da sala de aula, como está conduzindo a rotina ( atividades permanentes ) , refletir sobre sua metodologia e intervenção durante a realização das atividades do EMAI;

#### Procedimento

- I- Ler com a professora o registro reflexivo de observação da sala de aula, fazer um paralelo com as orientações do Ler e Escrever e EMAI do professor.
- II- Quais os aspectos facilitadores para o desenvolvimento da atividade?  
Quais os dificultadores?

III- O que gostaria de alterar diante desses apontamentos?

- Estimular o tempo
- Melhorar melhor os textos da natureza d
- Estudos mais o E.M.A.I para aproveitar melhor

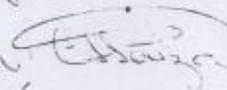
IV- Conclusão

- Enriquecimento profissional

V- Assistir vídeos :

- Série Matemática é D+ - Escrevendo os números entre outros.
- Como conquistar os alunos no início de cada aula
- Projeto Crescer Lendo e Escrevendo: atividade - Leitura em voz alta pelo professor

assinatura do professor: 

assinatura do coordenador: 

assinatura do diretor: 

HECS - 19/04 - Profa ~~Carla~~ ~~Carla~~

- Experiências Matemáticas / Temas Transv.

Orientei a professora quanto a aplicação dos jogos em sala de aula, após como problematizar os dados colhidos dos resultados.

HECS - 19/04 - Profa ~~Carla~~ e ~~Carla~~

- A professora relatou a falta de material - Bolinhas / Bombolês / cones pequenos

- Visto do remanário;

- Cidades fora do ambiente escolar - programar.

9

09/05 - Vieta nos cadernos 2ºA

- Organização os
- Sequência didática os
- Atividades permanentes → caligrafia (curta / hipersegmentação)
- Conexão das atividades os
- Produção de texto - trabalhar mais / preparar mais atividades em duplas
- Leitura
- 

10/05 - HFCS - 1ºA / 1ºB

- Ler caderno dos alunos
- Análise do mapa de leituras e reflexão como trabalho literário
- Uso da biblioteca
- Círculos de informática

HECS - 1ªA / 1ªB - 19/05/2016

- conteúdos a serem desenvolvidos durante a semana;
- conversamos sobre o trabalho em parceria, a importância da troca de experiências para enriquecimento profissional;
- entrega dos cadernos diários dos professores; alguns apontamentos para o professor. ~~entrega~~;
- apresentação de projeto "Cinco Leitor" e ações para o desenvolvimento dos projetos

31/05 - HFCS - 1ºA / 1ºB

Atividades da semana:

EMA1 → G. 5 (1ºA) calculadora

EMA1 → 6

L.P. → sequência didática "O crime e a Rosa" - reescrita em dupla.

Orientações para aplicação das AP (SAREMA).

31/05 - HFCS - ~~EMA1~~ ~~EMA1~~

- Organização dos registros de caderno de HFCS;

- Socialização da aplicação dos jogos de PNAIC.

- Trabalhar as habilidades em que tiveram mais dificuldade na

próxima Brasil - sistema monetário / trocas e localização; frente, atrás, direita, esquerda.

31/05 - HFCS - ~~EMA1~~

Temas transversais -

3ºB - indisciplina