

**Artigo****Coordenadores Pedagógicos: reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao docente iniciante****Pedagogical Coordinators: reflections and practices for beginning teacher onboarding and support****Coordenadores Pedagógicos: reflexiones y prácticas de apoyo y acogida al profesor principiante**

***Laurizete Ferragut Passos¹, **Patrícia Albieri de Almeida², *Adriana Teixeira Reis³, ***Ana Lucia Madsen Gomboeff⁴**

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo-SP, Brasil

²Fundação Carlos Chagas (FCC) e Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), São Paulo-SP, Brasil

³Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Prefeitura Municipal de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente estudo faz parte de um programa interinstitucional de pesquisas com foco nos processos de indução para professores iniciantes da educação básica e teve por objetivo analisar se e como a formação realizada com um grupo de coordenadores pedagógicos de uma diretoria regional de educação (DRE) da rede municipal de ensino de São Paulo mobilizou reflexões e práticas de apoio e acolhimento ao professor iniciante no contexto da escola. Foram realizados quatro encontros formativos presenciais, gravados e transcritos, com a duração de quatro horas e com a participação de aproximadamente quarenta coordenadores. Os dados produzidos foram sistematizados e organizados em quatro dimensões de análise que abordam desde os sentimentos vividos pelos coordenadores na condição de professores iniciantes, passando por suas dificuldades para apoiar e acompanhar o professor iniciante no contexto da escola e pelas ações de acolhimento e acompanhamento realizadas, bem como as reflexões e práticas mobilizadas na formação realizada. Os dados indicam que a temática da inserção profissional e da indução docente podem estar invisibilizadas em muitas escolas, mas, em outras, é um tema sensível que tem resultado em ações e

¹ Professora do Programa de Estudos pós-graduados de Psicologia da Educação e de Formação de Formadores da PUC-SP. ORCID iD: <https://orcid.org/00000001177020825>. E-mail: laurizeteferragut@gmail.com.

² Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4081-4573>. E-mail: palmeida@fcc.org.br.

³ Estagiária pós-doutoral no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Coordenadora da Tutora no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2043-6621>. E-mail: adrianaalmeida@pucsp.br.

⁴ Pós-doutoranda e Monitora no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Coordenadora Pedagógica da Prefeitura Municipal de São Paulo. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6147-7003>. E-mail: analumadsen@gmail.com.

práticas favoráveis ao docente iniciante. As atividades propostas nos encontros não só mobilizaram reflexões sobre os diferentes elementos, tanto objetivos como subjetivos, que englobam a inserção profissional docente, mas, sobretudo, permitiram evidenciar iniciativas tidas na literatura como elementos facilitadores da inserção profissional, com potencial para constituir um programa de indução.

Abstract

This study is part of an inter-institutional research program focused on induction processes for beginning teachers in basic education, and aimed at analyzing the results of training a group of pedagogical coordinators of the regional education board (DRE) of the municipal school system of São Paulo. Four in-person training meetings were held, which were recorded and transcribed, having a duration of four hours and the attendance of approximately forty coordinators. The collected data were systematized and organized into four dimensions of analysis that cover the feelings experienced by coordinators as beginning teachers, their challenges in supporting and supervising the beginning teacher in the school context, and the onboarding and follow-up actions carried out, as well as the considerations and practices mobilized during the training. The data suggest that the issue of professional insertion and teacher induction may be invisible in many schools, but in others it is a sensitive topic that has led to beneficial actions and practices for beginning teachers. The activities proposed in the meetings not only stimulated discussions about the various elements, both objective and subjective, involved in the professional insertion of teachers, but more importantly, they helped to highlight initiatives considered as contributing factors to professional insertion in the literature, with the potential to establish an induction program.

Resumen

El presente estudio forma parte de un programa de investigación interinstitucional centrado en los procesos de inducción de profesores principiantes en la enseñanza básica y tiene como objetivo analizar si y cómo la formación impartida a un grupo de coordinadores pedagógicos de una dirección regional de educación (DRE) de la red municipal de educación de São Paulo movilizó reflexiones y prácticas de apoyo y acogida a los profesores principiantes en el contexto escolar. Se celebraron cuatro reuniones presenciales de formación, que se grabaron y transcribieron, con una duración de cuatro horas y la participación de alrededor de cuarenta coordinadores. Los datos producidos fueron sistematizados y organizados en cuatro dimensiones de análisis que abordan desde los sentimientos experimentados por los coordinadores en la condición de profesores principiantes, pasando por sus dificultades para apoyar y supervisar al profesor principiante en el contexto escolar y las acciones de acogida y supervisión llevadas a cabo, así como las reflexiones y prácticas movilizadas en la formación impartida. Los datos indican que el tema de la inserción profesional y la inducción a la docencia puede ser invisible en muchas escuelas, pero en otras es un tema sensible que ha dado lugar a acciones y prácticas favorables a los profesores principiantes. Las actividades propuestas en los encuentros no sólo movilizaron reflexiones sobre los diferentes elementos, a la vez objetivos y subjetivos, que abarcan la inserción profesional de los profesores, sino que, sobre todo, han permitido destacar iniciativas consideradas en la literatura como elementos facilitadores de la inserción profesional, con potencial para constituir un programa de inducción.

Palavras-chave: Indução docente, Professor iniciante, Inserção profissional docente, Desenvolvimento profissional.

Keywords: Teacher induction, Beginning teacher, Teacher professional insertion, Professional development.

Palabras clave: Induction des enseignants, Profesor principiante, Inserción profesional de profesores, Desarrollo profesional.

1. Introdução

No Brasil são escassos os programas públicos de apoio à inserção profissional docente. Esses programas foram tomados como objeto de investigação de uma pesquisa (André, 2018) que contou com 1.237 egressos de dezoito instituições de ensino superior. Os resultados desta investigação têm confirmado a relevância desses programas para a melhoria do desempenho do professor que inicia na docência.

Mesmo considerando que os professores iniciantes, egressos desses programas, se sintam mais bem preparados para enfrentar a realidade das salas de aula, o acompanhamento sistemático e o apoio no contexto escolar, por parte dos profissionais que atuam nas escolas, inexistem, salvo algumas exceções.

Esses resultados provocam indagações que trazem em seu bojo a preocupação com a experiência da inserção profissional dos novos professores que ingressam nas redes de ensino e passam a atuar nas escolas necessitando, assim, de apoio e de acompanhamento nessa fase do seu desenvolvimento profissional. Parte dessas indagações se voltaram para as secretarias de educação: Há programas de acompanhamento e de supervisão das práticas desses docentes que ingressam nas diferentes redes de ensino? Como são desenvolvidos? Outras questões se dirigem às unidades escolares: Como são recebidos os professores iniciantes nas escolas? Quem os recebe? Eles são acolhidos? Há ações de acompanhamento voltadas aos iniciantes no contexto escolar? Quando e como ocorrem? Há preocupação dos gestores com as dificuldades e as necessidades formativas daqueles que iniciam na docência? Quais iniciativas a escola pode desenvolver para tornar esse ingresso um período efetivo de formação e de aprendizagem profissional?

Essas questões mobilizaram um grupo de pesquisadores, em 2018, a desenvolver um projeto de pesquisa voltado para os processos de indução do professor iniciante⁵. Nessa direção, partiu-se da constatação da carência de ações ou programas públicos de apoio e acompanhamento dos professores iniciantes pelas secretarias municipais de educação, o que revela a urgência de se compreender e analisar o papel da cultura escolar no desenvolvimento da profissionalidade e da identidade docente dos iniciantes.

A compreensão da inserção profissional, sob a perspectiva da entrada numa cultura profissional determinada (Gingras; Mukamurera, 2008) como é a escola, exige dos novos professores não só conhecimentos e competências

⁵ O projeto de pesquisa aprovado na chamada MCTIC/CNPq – UNIVERSAL 2018 sob o número 420601/2018-0 reuniu 16 pesquisadores de 14 IES do país e que formam a REDEP (Rede de Estudos e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente). Alocado na PUC-SP sob a coordenação da Profa. Dra. Marli André (*in memoriam*), o projeto tem como objetivo desenvolver um Programa Interinstitucional de pesquisas com foco nos processos de indução para professores iniciantes da educação básica. Os subprojetos apresentam um aspecto comum que é desenvolver ações de aproximação e parceria com as secretarias de educação com o propósito de sensibilizá-las para elaboração de programas de indução dos professores iniciantes. Para isso, voltam-se para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com professores e gestores das escolas e das secretarias de educação.

didático-pedagógicas para atuar, como, também, um saber relacionar-se e comunicar-se com o outro, seja esse outro o aluno, os gestores ou os colegas professores. Como já constatado pela literatura, os novos professores chegam à escola com ferramentas limitadas para a tarefa de ensinar e de interpretar a realidade escolar cotidiana. Lessard *et al.* (2004) chamam a atenção de que é no complexo processo de socialização profissional que se constrói a profissionalidade docente, entendida, segundo os autores, como a aquisição de conhecimentos, de saberes e de identidades próprias da docência.

Se a inserção profissional representa uma fase de construção da profissionalidade docente e de apropriação da cultura escolar, pode-se indagar se e como os gestores escolares (coordenadores pedagógicos, diretores escolares e os assistentes de direção) têm contribuído para auxiliar os iniciantes a ultrapassarem suas dificuldades no processo de socialização. E aos gestores, têm sido oferecidos processos de formação ou orientação para que promovam apoio e acolhimento planejado aos que iniciam na docência?

Considerando tais questões, o objetivo deste artigo é analisar se e como a formação realizada com um grupo de coordenadores pedagógicos de uma diretoria regional de educação (DRE) da rede municipal de ensino de São Paulo (RMESP) mobilizou reflexões e práticas de apoio e acolhimento ao professor iniciante no contexto da escola.

2. Aproximações teóricas

A possibilidade de ações institucionais de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes exige dos gestores a compreensão dos diferentes ângulos que caracterizam essa fase da carreira. A literatura tem destacado esses ângulos, os quais evidenciam, também, a urgência de mais pesquisas sobre cada um deles. Quatro são indicados por Gingras e Mukamurera (2008) e abrangem a fase da inserção profissional. O primeiro se volta para o momento de busca e acesso ao emprego, aí incluídos a preocupação com as condições e o contrato de trabalho. A inserção no próprio trabalho, considerando as tarefas, as funções profissionais e as condições reais em que se exerce esse ofício, compõe o segundo ângulo de compreensão. O terceiro está centralizado no processo de socialização ocupacional ou profissional em que as estratégias de gestão de classe, a construção da identidade profissional, os dispositivos de desenvolvimento profissional, dentre outros aspectos, merecem atenção. Já o quarto núcleo refere-se à inserção como a entrada a uma cultura profissional determinada, em que abarca o interesse pelas relações interpessoais, pela acolhida e pela integração no local de trabalho.

Ainda em relação às fases que compõem esse momento de entrada na carreira, Nunez-Moscoso, Tardif e Borges (2018, p. 13) abordaram a inserção profissional como experiência subjetiva e indicaram que os elementos estruturais, como o tipo de contrato, as condições de trabalho, o tipo de alunos, a organização da escola, dentre outros pontos, pode afetar a subjetividade desses novos professores. Um aspecto de destaque em relação a esses elementos estruturais trazidos pelos autores é a responsabilidade compartilhada diante deles, uma vez que “coestruturam a experiência e condicionam, em grande medida, o poder de ação dos atores”. Esse fenômeno

de o meio limitar a ação dos novos professores, os autores, apoiados em Clot (2010, p. 13), o consideram "como uma modalidade de qualidade impedida".

A ênfase dada pelos autores a esses elementos objetivos põe em destaque, no presente artigo, a importância de os gestores estarem atentos para que essa fase se constitua numa "vivência positiva" (Nunez-Moscoso; Tardif; Borges, 2018), assim considerada pelos autores quando ocorre com acompanhamento e com a integração facilitada e, pode-se acrescentar, com destaque para o desenvolvimento da competência profissional, aspecto que caracteriza o processo de indução, segundo Alarcão e Roldão (2014).

Dessa forma, o que está sendo enfatizado é a intencionalidade que há no processo de indução do professor iniciante, um processo de formação, apoio e acompanhamento sistemático, coerente e abrangente, que, de maneira contínua, por dois a três anos, parte de um programa de desenvolvimento profissional docente (Wong, 2020).

Também na América Latina a literatura tem se voltado para o tema da indução profissional. O estudo realizado por Vezub e Alliaud (2012, p. 29. Tradução nossa) demonstrou que países como Chile, Equador, Argentina e Uruguai, ao refletirem a respeito da formação e do desenvolvimento profissional dos docentes, organizaram suas políticas educativas com vistas ao acompanhamento do professor iniciante:

O desenvolvimento profissional dos professores nas escolas, mediante vários mecanismos de apoio pedagógico *in loco*, constitui uma política e uma prática cada vez mais difundida em diferentes países. Uma estratégia particular – promovida tanto por organizações como por grupos de especialistas – é aquela que visa acompanhar os primeiros anos de prática docente profissional. A emergência desses programas de "indução" /"inserção" ou apoio e aconselhamento pedagógico – centrados no período de iniciação/indução profissional – deve ser interpretado como parte desse discurso. Essas políticas pretendem dar resposta a problemas específicos que se colocam nos primeiros anos de atuação do professor⁶.

A proposta desses países recai na necessidade e na urgência de se pensar condições institucionais e estratégias pedagógicas que possam favorecer a superação dos desafios que professores iniciantes enfrentam nos primeiros anos na carreira. Nessa perspectiva, a ação de acompanhamento do professor iniciante diz respeito a uma construção coletiva, cujas práticas envolvem escuta, aconselhamento, orientação, estímulos, confrontos, no sentido de fazer com que o docente em início de carreira tenha possibilidade de falar sobre si mesmo em

⁶ El desarrollo profesional de los docentes en las escuelas mediante diversos mecanismos de apoyo pedagógico *in situ* constituye una política y una práctica cada vez más extendida en los distintos países. Una estrategia particular – impulsada tanto por organismos como por grupos de expertos – es la que se dirige a acompañar los primeros años del ejercicio profesional docente. El surgimiento de estos programas de «inducción»/«inserción» u apoyo y asesoramiento pedagógico – focalizados en el periodo de inicio/inducción profesional – debe ser interpretado como parte de ese discurso. Estas políticas pretenden dar una respuesta a los problemas específicos que se plantean durante los primeros años de desempeño del profesorado.

seu novo contexto de trabalho, como “**sujeito** capaz, numa **situação** existencial, de dar significado ao que vive, de dizer **onde** ele está, quem ele é e para **onde** ele deseja se orientar” (Paul, 2019, p. 269, grifo nosso).

Assim, o tema do acompanhamento que embasa este texto é de Paul (2019, p. 269), que parte do princípio de que acompanhar “é, antes de tudo, um dispositivo relacional de maior ou menor densidade que visa à paridade, ou seja, à relação de igual reciprocidade na troca e no diálogo, relativizando as modalidades de funcionamento hierárquico unilateral em favor de modalidades colaborativas”.

Ao se reconhecer que o ingresso na carreira docente é um momento específico no processo de aprendizagem da docência com implicações para a permanência (ou não) do professor na escola, é urgente que essa etapa do desenvolvimento profissional seja contemplada pelas políticas de formação.

3. Procedimentos metodológicos

Como já mencionado, o presente estudo faz parte de um programa interinstitucional de pesquisas com foco nos processos de indução para professores iniciantes da educação básica. A questão norteadora presente nesse programa é a seguinte: É possível desenvolver, com os professores experientes⁷ e com os gestores das escolas, um processo de discussão e de reflexão coletiva para o delineamento de ações institucionais de acolhimento e de acompanhamento (indução) voltadas para os professores em início de carreira para serem implementadas nas escolas? Buscando obter evidências que pudessem fazer frente a esta pergunta norteadora, estabeleceu-se parceria com uma DRE pertencente à rede de ensino municipal de São Paulo composta, em seu conjunto, por quase 40 mil professores espalhados em mais de mil unidades de ensino. A intenção foi analisar se e como a formação realizada com um grupo de coordenadores pedagógicos de uma diretoria regional de educação (DRE) da rede municipal de ensino de São Paulo mobilizou reflexões e práticas de apoio e acolhimento ao professor iniciante no contexto da escola.

Dada a dimensão dessa rede, entende-se que a viabilidade da pesquisa se daria pelo estudo de uma DRE, dentre as treze existentes na cidade de São Paulo, que revelasse um número grande de iniciantes para ser o contexto do presente estudo.

Dentre as ações desenvolvidas nessa parceria, foram realizados, no segundo semestre de 2019, quatro encontros formativos presenciais com os coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas municipais de ensino fundamental (EMEF) com o objetivo geral de sensibilizá-los em relação à importância do acolhimento ao professor iniciante e do acompanhamento do seu trabalho, buscando empreender discussão e reflexão coletiva para levantar possibilidades de atuação desses coordenadores com os docentes em início de carreira.

⁷ A proposta partiu do pressuposto de que o envolvimento dos professores experientes no planejamento de ações de acolhimento ao professor iniciante pode fortalecer uma parceria baseada no diálogo e na reflexão conjunta dos problemas da prática em que ambos estão imersos, como também abre a possibilidade de o professor experiente, dado o seu conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem, desenvolver habilidades próprias de um formador. Porém, este estudo focou apenas no coordenador pedagógico.

Com essas características de uma ação formativa articulada com a pesquisa e a reflexão, a metodologia que inspirou e fundamentou a pesquisa foi a pesquisa-formação, baseada nos pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A escolha dessa modalidade ampara-se, então, na “[...] processualidade e na dinamicidade de um estudo que une investigação científica e ação formativa, que são dialeticamente constituídas, do ponto de vista epistemológico” (Príncipe; Pereira; Rigolon, 2022, p. 28).

Cada encontro formativo, gravado e transcrito, teve a duração de quatro horas e contou com a participação de aproximadamente quarenta coordenadores. A pauta de cada um desses encontros foi estruturada a partir do objetivo geral, e as atividades propostas visaram possibilitar encontros dialógicos, momentos de reflexão e levantamento de ações propositivas. Todos os encontros iniciaram com um texto inspirador e previam tanto momentos de discussão em pequenos grupos como no grande grupo.

O primeiro encontro teve por objetivo sensibilizar os coordenadores em relação à importância do acolhimento do professor iniciante e do acompanhamento do seu trabalho. Além da leitura do conto *Nasce um escritor*, de Carlos Drummond de Andrade, foi proposto aos coordenadores o resgate da memória do seu primeiro ano da docência, especialmente no que diz respeito aos tipos de acolhimento (ou não) que tiveram no início da carreira.

Em seguida, nesse encontro, foram apresentados os resultados de uma pesquisa desenvolvida por Príncipe e André (2019) sobre professores iniciantes e promovida uma discussão sobre o tema. A última atividade do encontro foi a leitura coletiva de um Caso de Ensino: *Os nove trabalhos de Helena: desafios enfrentados em sua inserção na profissão docente*. Foi sugerido que os coordenadores se dividissem em grupos para reflexão amparados nas seguintes questões: Como você faria o acolhimento de Helena, se fosse coordenador na escola em que ela iniciou na profissão docente? Quais são as ações que precisam ser garantidas pela rede de ensino no acolhimento dos professores iniciantes? Que estratégias poderiam ser postas em prática para minimizar os choques sofridos por Helena? Concluída a tarefa, os grupos entregaram o registro das respostas.

O segundo encontro cumpriu o objetivo de discutir para que e como se faz o levantamento das necessidades formativas dos docentes iniciantes. A intenção também foi a de identificar se o encontro anterior cumpriu o objetivo de suscitar reflexões entre os coordenadores e retomar as ações de acolhimento e de acompanhamento ao professor iniciante levantadas pelos grupos a partir da leitura e análise do Caso de Ensino.

O texto de sensibilização foi *Redação*, de Adriana Falcão, que trata das condições precárias da escola pública. Após o debate sobre ele, os coordenadores foram questionados a respeito das reflexões que o encontro anterior suscitou. Na sequência, foi apresentada a sistematização dos registros dos coordenadores a partir das perguntas respondidas na análise do Caso de Ensino. Foi proposta uma leitura coletiva do excerto do texto de Pereira e Placco (2018): *Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas*. Esse texto suscitou interesse dos participantes especialmente em relação ao roteiro de perguntas para professores iniciantes. A discussão em relação à finalidade e à importância dessas perguntas de caracterização dos professores

iniciantes gerou a proposta de os próprios coordenadores conhecerem e identificarem os professores em início de carreira na escola em que atuam. Para isso, aplicaram um questionário com questões fechadas de caracterização como idade, gênero, formação, tempo de exercício docente, entre outros itens, e três questões abertas, a saber: Quais os principais desafios que enfrenta? O que faz para superá-los? Do que sente falta? Foi acordado com os envolvidos uma data para envio dos questionários respondidos para que a equipe de pesquisa pudesse sistematizar os dados obtidos.

O terceiro encontro formativo permitiu resgatar como foi a recepção dos docentes iniciantes em relação ao preenchimento dos questionários, que gerou discussão sobre como as informações nele produzidas poderiam ajudar o trabalho dos coordenadores e, por fim, levantar as possíveis ações para atender às necessidades formativas identificadas.

A leitura inicial sugerida foi *Vista cansada*, de Otto Lara Resende. Após a leitura, solicitou-se que os coordenadores compartilhassem exemplos/situações em que a rotina escolar acaba por “cegar” as pessoas. Após este momento de sensibilização, longo tempo foi dedicado para discutir as necessidades formativas dos docentes iniciantes e suas implicações no processo de desenvolvimento profissional.

Por fim, o quarto e último encontro foi dedicado à apresentação e discussão dos resultados dos 24 questionários correspondentes a seis escolas e que foram devolvidos pelos coordenadores à equipe de pesquisa. O planejamento do encontro posterior considerou essa análise parcial.

A análise dos dados dos quatro encontros se deu em dois momentos: inicialmente foram sistematizadas as falas relativas ao resgate da memória do primeiro ano de docência dos coordenadores, bem como as ações de acolhimento e acompanhamento ao professor em início de carreira, pensadas a partir do caso lido e das necessidades formativas dos docentes iniciantes; na sequência, foram analisados os dados de registro das discussões dos grupos e do questionário respondido por eles.

A partir dessa sistematização dos dados produzidos, buscou-se identificar tópicos e temas presentes no conjunto desses dados, para que fossem exploradas possibilidades de dimensões de análise que permitissem compreender se e como esta formação mobilizou reflexões e práticas acerca do apoio e do acompanhamento ao professor iniciante no contexto da escola. Emergiram dos dados quatro dimensões de análise que serão detalhadas na sequência: (i) o início na docência: sentimentos vividos e acolhimento no âmbito escolar; (ii) as dificuldades dos coordenadores para apoiar e acompanhar o professor iniciante no contexto da escola; (iii) ações de acolhimento e acompanhamento executadas nas escolas; (iv) a formação realizada: reflexões e práticas acerca do apoio e do acompanhamento ao professor iniciante no contexto da escola.

4. O início na docência: sentimentos vividos e acolhimento no âmbito escolar

Quando solicitamos aos coordenadores que resgatassem, pela memória, como havia sido o início de suas carreiras na docência e narrassem os tipos de acolhimento e de apoio recebidos (ou não), foram surgindo as

primeiras expressões que permitiram um olhar para si mesmo e também um olhar para o outro, o iniciante que com ele convive: “me senti importante”; “despreparada”; “o que estou fazendo aqui?”; “ninguém acolhendo”; “tem que saber tudo”; “insegurança, nervosismo”; “gratidão, fui vista”; “medo”; “desafios diários”; dentre outras expressões.

Pretendia-se, também, que as narrativas compartilhadas possibilitassem a reflexão sobre uma das facetas que se referem à inserção profissional docente: a imersão em uma cultura profissional determinada na qual se abarcam as relações interpessoais (Gingras; Mukamurera, 2008). Os relatos a seguir nos ajudam a compreender como ocorreu essa discussão:

Quando fui chamada como eventual em uma escola, me lembro que quando cheguei me colocaram em um banquinho para aguardar a diretora. Nossa, me senti uma “coisa”. Era como se eu não estivesse ali. As pessoas passavam, e aí o coordenador veio falar comigo. Quando você fala em memória, me recordo da gratidão que tenho até hoje [...] ele foi o único que me viu, pois, até então, os colegas [professores], que ainda não eram colegas, passavam e nada (CP1⁸).

Lembro da minha primeira vez em que fui (para a escola). Eu tropecei por conta do nervosismo. Não percebi um declive e caí, rasgando minha calça no joelho. Então, eu passei o meu primeiro contato com a gestora tendo que me concentrar para a minha mão ficar no joelho. Ela percebeu minha aflição e perguntou se havia alguma coisa. Eu contei que tropecei e, ao ver que eu tinha me machucado, demonstrou sua delicadeza. Eu tinha dezenove anos! Ela pegou uma caixinha de primeiros socorros e fez um curativo no meu joelho. Aquilo marcou o resto da minha vida! A sensação de medo, no meu primeiro movimento (na escola), porque a sala de aula dá um medo enorme, diminuiu (CP2).

A CP1 revela um sentimento desagradável ao perceber sua invisibilidade perante seus colegas de profissão quando narra sua experiência como professora eventual em inserção profissional. Já a CP2 demonstra ter sentido nervoso, aflição e medo ao ter que entrar em uma sala de aula pela primeira vez. Entretanto, ambas se sentiram acolhidas, seja pela coordenação ou pela direção.

Esses sentimentos de nervosismo, aflição e medo geralmente dominam e paralisam os professores no início da carreira. Durante a inserção na docência, é comum que o iniciante, sujeito recém-licenciado que deixa de ser um estudante e passa a ser professor, enfrente sozinho os desafios da profissão. Esses desafios englobam situações novas e desafiadoras para o novato, que, na maioria das vezes, não se sente preparado para assumi-los (Cruz; Farias; Hobold, 2020). Esse enfrentamento solitário dos desafios profissionais pode ser explicado pelo isolamento profissional, muitas vezes presente na cultura docente (Pérez-Gómez, 2001; Morgado, 2005), que torna o outro colega de profissão invisível.

⁸ Coordenador Pedagógico (CP).

Ao isolamento profissional impregnado na cultura do professor, que torna, muitas vezes, o iniciante invisível, soma-se, também, a fragilidade da formação inicial no que se refere à distância entre teoria e prática e, com constância, geram sentimentos de tonalidades desagradáveis e fazem com que, na maior parte dos casos, o docente iniciante viva uma fase desafiadora, difícil, complexa e solitária de aprendizagem da docência.

Observamos também relatos repletos de sentimentos agradáveis, pois algumas coordenadoras tiveram o privilégio de ter alguém que as acolheu no início de suas carreiras. A CP1 expõe que sente gratidão pelo fato de o coordenador pedagógico ter se dirigido a ela, em seu primeiro dia de trabalho na docência, oferecendo-lhe um café e a recepcionando.

Notamos que nessa recepção houve uma acolhida na direção da hospitalidade. Esse coordenador estabeleceu com a iniciante uma relação sustentada na atitude do olhar que, de acordo com Almeida (2003a, p. 71), envolve o ato de “prestar atenção no outro”. Esse tipo de relação interpessoal, completa a autora, ajuda o indivíduo a se constituir como pessoa e faz parte da competência de quem atua nas escolas.

Nessa mesma perspectiva de acolhimento, a CP2 relata o gesto de delicadeza e cuidado da gestora ao cuidar dos ferimentos de quem iniciava naquele momento na profissão docente. Ao acolhê-la, fez com que os sentimentos de nervosismo, aflição e medo da nova professora dirimissem, e se tornou uma referência importante em seu processo de socialização profissional.

O gesto de delicadeza dessa gestora envolveu não só a atitude de prestar atenção no outro, como também a habilidade de ouvir e de cuidar. Ela percebeu que a professora iniciante estava aflita e quis ouvi-la. Almeida (2003b) afirma que ouvir é uma condição básica para que uma relação de pessoa para pessoa seja estabelecida. A autora esclarece que quando alguém é ouvido, sente-se valorizado e aceito e, assim, consegue apresentar-se ao outro sem medo, tornando-se uma pessoa mais aberta à nova experiência. Almeida (2010, p. 42) advoga que como “seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar. Cuidar de outra pessoa, no sentido mais significativo, é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se”.

As falas, a seguir, contribuem para um melhor entendimento desses sentimentos agradáveis vividos pelas coordenadoras quando de suas primeiras atividades docentes e também da importância do acolhimento a elas no âmbito escolar:

Em uma escola privada, assumi uma sala de alfabetização, e a diretora pediu que, ao final do ano, todos estivessem alfabetizados. Somente com o livro didático da escola não conseguiria. Procurei ajuda de outros profissionais e da família. Conversei com os pais. Senti muito medo que não desse certo, mas deu! (CP5).

Aos dezesseis anos, ainda cursando o magistério, fui convidada para substituir uma professora em licença-maternidade. Era uma turma de educação infantil. Foi muito angustiante e passei a desacreditar dos meus professores do magistério, pois a prática não se encaixava com as teorias. Aprendi muito com a assistente de sala (CP6).

A CP5 assume que sentiu medo diante da tarefa de alfabetizar as crianças em seu primeiro contato com a docência e a CP6 afirma que, ao substituir uma professora em licença-maternidade, sentiu muita angústia porque a prática não dialogava com a teoria que aprendeu no magistério.

Esses depoimentos nos levam a considerar a ausência de um trabalho articulado entre os professores da universidade e os profissionais da educação básica. A perspectiva de assegurar pressupostos teórico-práticos nos currículos dos cursos de formação docente pode minimizar o medo e a ansiedade desses profissionais durante sua fase de inserção. Logo, a parceria colaborativa pode assegurar um trabalho mais articulado, diminuindo a distância que, na maioria das vezes, existe entre a universidade e a escola (Foerste, 2005).

Observamos que as duas falas indicam a importância do acolhimento ao docente iniciante não só pela gestão escolar, mas também pelos pares mais experientes que podem contribuir com o processo de aprendizagem do iniciante. Esses aprendizados podem ocorrer tanto por meio da observação da prática dos mais experientes, como pelos seus relatos, o que favorece, segundo Groppo e Almeida (2013), que o iniciante reflita sobre algumas possibilidades de abordagem no trabalho.

O acolhimento, na perspectiva da hospitalidade, é essencial nessa fase específica do desenvolvimento profissional docente, porém, é necessário ir além disso, envolver também o planejamento e o desenvolvimento de situações que proporcionem uma postura reflexiva e de aprimoramento constante acerca da prática profissional do novato (Paul, 2009), o que demanda o acompanhamento do seu trabalho.

Cabe destacar que na fala dos participantes sobre os sentimentos vividos no início da docência e em relação às formas de acolhimento, emergem questões relativas à cultura escolar e isolamento profissional, bem como críticas às fragilidades da formação inicial e a dicotomia entre teoria e prática. Todos esses aspectos são recorrentemente abordados pelo campo da formação de professores e estabelecem intensa relação com os processos de inserção profissional e aprendizado da docência. Logo, é imperativo dar atenção a essas relações e as implicações objetivas e subjetivas para os processos de inserção profissional no contexto das redes de ensino e das escolas, tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor iniciante.

Deste modo, é importante investir tanto em ações e práticas de apoio ao professor iniciante, bem como em políticas de indução, pois acolher e acompanhar o professor iniciante no contexto escolar nem sempre é fácil devido, dentre outros aspectos, às condições de trabalho. Na próxima seção, há depoimentos que nos ajudam a compreender melhor essa problemática.

5. As dificuldades dos coordenadores para apoiar e acompanhar o professor iniciante no contexto da escola

As dificuldades que o coordenador pode enfrentar para apoiar e acompanhar o professor iniciante no contexto da escola ficaram mais evidentes após a leitura e discussão do Caso de Ensino: *Os nove trabalhos de Helena: desafios enfrentados em sua inserção na profissão docente*. Depois de a atividade ocorrer nos pequenos grupos, foi promovida uma discussão no grande

grupo, momento em que os coordenadores exemplificaram suas dificuldades. A CP14 relata como as demandas e os imprevistos do cotidiano se impõem e dificultam, muitas vezes, o acolhimento imediato, como foi o ocorrido com o professor de Geografia em seu primeiro dia de trabalho:

Isso seria o ideal, ele (professor iniciante) chegar, conversar, sabermos que pessoa é essa, que profissional é (ele). Só que o cotidiano da escola é intenso o tempo todo. Só para dar um exemplo, nesse ano nós recebemos um professor novo de Geografia para o EFII e quando ele chegou na coordenação para conversarmos, chegou uma aluninha que passou mal. Aí tive que deixar o professor e buscar ajuda para ela. Falei (para o professor): “seja bem-vindo, cuide da aluna que já volto”. Depois disso, ele acabou entrando em sala e aí ele ficou perdido mesmo, sem que eu pudesse acolhê-lo. É complicado! (CP14).

Constata-se, assim, que o coordenador pedagógico recebe e assume demandas de trabalho que fogem das suas atribuições, como já anunciado por Placco e Souza (2012). Essa situação acontece, na maioria das vezes, porque os profissionais que atuam na escola e o próprio coordenador não têm clareza do papel que a coordenação pedagógica deve exercer e que pode ser justificado pela “ausência de formação continuada que promova o desenvolvimento de habilidades específicas à função de CP” (Placco; Souza, 2012, p. 15).

O relato a seguir evidencia uma dificuldade para acolher o professor iniciante:

Como a professora deve assumir uma classe com 35 alunos, então, como você vai fazer o acolhimento para ela e os 35 alunos vão ficar no pátio? Não dá! Então, não consigo conversar. A gente acha que a rede teria de oferecer para esse professor que está ingressando um momento de acolhimento diferenciado. A partir do momento que a rede propicia um dia para que seja passado como é o funcionamento (da rede de ensino), como é a escola, aí sim seria melhor (CP7).

A CP7 afirma que quando o professor chega à escola, imediatamente, deve assumir sua turma. Desse modo, nem sempre é possível fazer o acolhimento no momento em que o docente iniciante chega, principalmente, quando não há professor substituto.

Essa rede de ensino conta com espaços formativos semanais; entretanto, o professor só pode participar desses espaços se compuser a Jornada Básica do Docente (JBD), o que nem sempre ocorre para o iniciante, ou seja, ele não consegue compor essa jornada e fica impossibilitado de estar nesses momentos de trabalho coletivo na escola – o que inviabiliza momentos previstos na jornada do professor iniciante para que seja acolhido. Esse cenário, conforme Nunez-Moscoso, Tardif e Borges (2018), faz com que se levante uma reflexão acerca da atuação dos professores iniciantes diante das condições de trabalho que enfrentam e num período em que possuem poucas habilidades e competências desenvolvidas para atuar profissionalmente.

Como nem sempre há um tempo previsto na jornada de trabalho do professor em início de carreira para que ele seja acolhido pela equipe gestora, a fala a seguir contribuiu para que os participantes percebessem que as condições de trabalho interferem, o tempo todo, no fazer profissional:

[...] eu percebo que ao mesmo tempo tem uma negligência em substituição da mão de obra e tem também um tipo de negligência no sentido de administrar (uma escola) de forma irracional. Para vocês terem uma ideia estamos esse ano inteiro sem diretor, e adivinha para quem sobra [...] sobra tudo para a coordenação. Então, eu sinto que muito do que a gente fica sobrecarregado tem a ver com isso (CP18).

A sobrecarga de trabalho que decorre, na maioria das vezes, na RMESP por falta de recursos humanos e materiais, compromete o acolhimento ao docente iniciante. No caso da CP18 pressupõe-se que, em função de a escola estar sem diretor, essa profissional precisa se desdobrar para dar conta das atribuições tanto da coordenação como da direção – o que impede que acolha o iniciante e o acompanhe no trabalho.

A impossibilidade de contar com uma coordenadora pedagógica que o receba e dê sustentação ao trabalho do professor em início de carreira certamente afetará o desenvolvimento profissional dele, já que, de acordo com Imbernón (2004), o processo de desenvolvimento profissional docente pode ser favorecido, dificultado ou até impedido dependendo da situação profissional que o circunda.

Refletir sobre as condições de trabalho que circundam a inserção dos professores nessa fase específica do desenvolvimento profissional docente é importante para que os gestores sejam sensibilizados e, a partir dessa sensibilização, haja alguma possibilidade de apoio e de acompanhamento aos professores iniciantes (Gingras; Mukamurera, 2008).

Apesar de defendermos que o apoio e o acolhimento ao professor iniciante com características de formação e de aprendizagem da docência devam ser realizados nas instituições de ensino, e que às secretarias de educação caberia a formação dos gestores escolares para empreender esse processo, concordamos com a CP7 quando defende que haja uma formação na DRE para o iniciante antes do exercício docente e que esclareça como ocorre o funcionamento da rede de ensino.

Destacamos que, além da CP7, outros coordenadores advogam essa formação. Na concepção deles, ao entrar na escola, o professor em inserção profissional já deveria ter conhecimento de como a rede funciona, o que nos leva a pensar na criação de um programa de indução que, ao fazer parte de uma política da rede, ajude o professor em início de carreira. Como exemplo, pode-se indicar o momento da atribuição das aulas. Esse profissional poderia receber informações a respeito da escola na qual irá atuar, como, minimamente, um mapa que indicasse sua localização e características do bairro. Essa ação como apoio à inserção profissional diz respeito a uma das inúmeras dimensões que, segundo Gingras e Mukamurera (2008), compõem essa fase do desenvolvimento profissional: a busca e o acesso ao emprego. A fala a seguir

revela o quanto o professor iniciante vem sofrendo ao não conseguir obter informações corretas da própria rede de ensino:

Eu entrei em 1982 e acabei me exonerando. Eu sofri muito, pois na atribuição fui para uma escola no Grajaú que não sabia onde ficava [...] e a diretora me falou que para sair dessa escola, eu tinha que ficar três anos lá. [...] Só depois eu fiquei sabendo que isso não existia e, em nenhum momento eu tive, naquela época, alguma orientação (CP17).

Apesar das dificuldades apontadas pelos participantes e de a rede não ter políticas de indução, muitas escolas desenvolvem ações de acolhimento e de acompanhamento ao iniciante como apresentamos na seção seguinte.

6. Ações de acolhimento e acompanhamento executadas nas escolas

Nesta seção, conforme anunciado, há relatos que revelam algumas ações de acolhimento e de acompanhamento já realizadas nas escolas e narradas pelos participantes durante a discussão no grande grupo do Caso de Ensino: *Os nove trabalhos de Helena: desafios enfrentados em sua inserção na profissão docente*. Este pequeno diálogo entre dois coordenadores indica a preocupação das equipes escolares de apresentar o entorno da escola ao professor iniciante no início do ano letivo:

Uma experiência muito bacana e única de uma escola que trabalhei: além dessa questão de conhecer a escola no início do ano, na reunião de organização, a CP e a direção combinavam e separavam um período daquele dia, meia hora, quarenta minutos, e combinavam com o motorista do transporte escolar. Colocavam os professores na van e conheciam o entorno da escola. Isso foi muito bacana! (CP10).

Escolas localizadas em favelas onde a van [do transporte escolar] não pode entrar, no início, é assustador [...] é importante conhecer o lugar dele [aluno] para depois encará-lo na sala de aula (CP11).

A iniciativa relatada é simples e ao mesmo tempo pode ser significativa para o professor iniciante. A experiência dos docentes iniciantes durante a inserção profissional é construída por diversos elementos facilitadores e dificultadores (Nunez-Moscoso; Tardif; Borges, 2018). A ação relatada, se institucionalizada, pode ser reconhecida como um elemento facilitador de indução.

Há outros elementos facilitadores relatados pelos coordenadores. O CP9 narra o procedimento de acolhida e acompanhamento ao iniciante que ocorre na escola em que trabalha:

[...] o professor, quando entra na rede, tem três possibilidades: o primeiro contato na reunião de atribuição de aulas do ano anterior, depois existe a possibilidade no início do ano letivo e, por fim, a qualquer época do ano. Pensamos que essa primeira

vez que é a da atribuição é a mais negligenciada, porém, temos algumas práticas e quem faz quase tudo é o CP. [...] quando [o professor iniciante] chega, mandam ele para a sala do CP. Só depois que o CP resolveu tudo é que as outras instâncias entram na parada. Os procedimentos são: acolhida com uma conversa mais informal (quem é aquela pessoa, onde ela reside, como é a forma de vida, se está vindo de outra escola), depois fazemos um “city tour” pelos espaços da escola para apresentar o ambiente, apresentação de todos da equipe. Também temos um material a ser entregue do tipo uma rotina do ano letivo. Outras escolas entregam trechos do PPP, uma organização de como pedagogicamente aquela escola funciona. Também entregamos esse professor nas mãos de outro professor, que a gente considera mais experiente, mais acolhedor e que vai fazer uma outra parte daquele lado de lá do professor, que a gente da gestão, muitas vezes, não consegue fazer (CP9).

Nesse relato podemos observar os cuidados da escola em criar elementos facilitadores para a inserção dos docentes iniciantes. Nunez-Moscoso, Tardif e Borges (2018) explicam que os elementos facilitadores e dificultadores vivenciados pelo professor iniciante podem ser não só determinados objetivamente (tipo de contrato, características dos alunos), mas, sobretudo, subjetivamente, pois os sentidos e significados atribuídos a cada vivência é singular. É importante destacar que não é possível avaliar, a partir desses depoimentos, como as ações relatadas pelos coordenadores têm favorecido (ou não) a inserção dos professores iniciantes. Por outro lado, é notório que as equipes de gestão das escolas têm promovido iniciativas que podem se constituir em elementos facilitadores da inserção profissional, podendo, inclusive, compor um programa de indução.

Os coordenadores, em diferentes momentos, demonstraram preocupação principalmente com as iniciativas de acolhimento. O diálogo entre o CP12 e o CP13 expressam como eles pensam que deve ser o acolhimento do docente em início de carreira:

Falando de acolhimento, na prefeitura, nós somos institucionalizados o tempo todo. O acolhimento para mim tem que ser uma relação humana, de afeto. Naquele primeiro contato, não da burocracia, mas sim num andar que vai se dialogando [...]. Pensando especificamente na questão da Helena, se você é CP, larga tudo e vai com ela para a classe. Deixe a burocracia para lá e vai com ela, porque o humano é mais importante nesse momento. Depois a gente coloca o que é necessário estruturalmente para o ingresso desse professor que está iniciando (CP12).

Concordo com o colega de como receber esse professor (iniciante). Com um abraço, uma acolhida, com o humano (CP13).

Estabelecer uma relação humana de afeto, calcada na abertura para o diálogo durante a inserção profissional, se traduz em tomar o iniciante como uma

pessoa completa, incluindo seus afetos e suas cognições (Grosso; Almeida, 2013), o que faz com que quem inicia a carreira sinta-se à vontade para compartilhar suas dúvidas, suas angústias, seus medos e aprendizagens.

A análise do caso Helena, mencionado pela coordenadora em relação ao ato de largar tudo e ir com o professor iniciante para a sala de aula, sem a intenção de avaliar sua atuação, significa estar com ele e ir aonde ele vai em tempo real para apoiá-lo, como recomenda Paul (2009). Essas ações de caráter humanizado e democrático e de acompanhamento genuíno devem estar presentes em um programa de indução.

O depoimento da CP8 indica mais ações de acolhimento e de acompanhamento desenvolvidas na unidade escolar em que atua:

O professor é recebido por toda a equipe da secretaria, que fala um pouco da vida funcional, apresenta horário, apresenta o livro de ponto e se coloca para algumas situações que o professor precise. Em seguida, ele [professor] vai para a coordenação que o recebe e faz uma conversa sobre a dinâmica da escola, sobre a dinâmica pedagógica, lógico, um pequeno resumo e o apresenta para o ATE (Assistente de Trabalho Educacional), enfim, vai apresentando para cada pessoa (da escola). (O CP) Leva o professor na sala dos professores, apresenta (o professor novo) para os demais professores. Tem a preocupação, na hora do café, de estar lá para apresentar [o novato] aos outros professores. Depois disso, [o professor iniciante] vai para a direção [...] que conversa, faz o acolhimento e entrega para o professor um material já pronto que na nossa escola existe, tem um nome que a gente não gosta, mas ainda não foi reelaborado, que é um Guia de Orientações da Escola, que fala sobre várias coisas do funcionamento dela. Ainda, o professor iniciante, no primeiro dia, nunca fica sozinho, sempre fica na parceria de outro professor (CP8).

O relato dessa coordenadora atesta que, na escola em que trabalha, o professor iniciante é acolhido pelos profissionais que atuam na secretaria e pelo diretor e não somente pelo coordenador pedagógico. Parece haver responsabilidade compartilhada na acolhida e no acompanhamento desse docente, como propõe Foerster (2005), quando se refere às culturas colaborativas como contraponto à cultura do isolamento.

Há dois aspectos que ficam evidentes nesse depoimento e que precisam ser ressaltados. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de o acolhimento realizado nessa unidade escolar ultrapassar a hospitalidade. Além de receber e apresentar os espaços e as pessoas, há preocupação por parte dos funcionários da secretaria da escola de orientar o novato quanto à vida funcional, ao horário a ser cumprido, ao livro de ponto que deverá ser preenchido ou a outras necessidades/demandas desse professor. Pela coordenação, ele conhece um pouco da dinâmica da escola, com ênfase nos aspectos pedagógicos. Pela direção, é entregue ao profissional em inserção profissional, um material com orientações a respeito do funcionamento da escola.

O segundo aspecto aborda o fato de o professor iniciante não entrar em sala de aula sozinho, mas sim acompanhado de outro docente mais experiente.

Neste exemplo, há preocupação não só com o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula, como, também, em relação ao processo de socialização ocupacional ou profissional que compõe parte dos diferentes ângulos presentes na inserção profissional docente, conforme Gingras e Mukamurera (2008).

Socializar essas ações de apoio e de acompanhamento ao docente em início de carreira durante um dos encontros formativos com os coordenadores foi importante porque sensibilizou outros coordenadores acerca das diferentes facetas da problemática que envolve quem inicia na docência e proporcionou reflexões e práticas em torno delas. Na seção seguinte, há depoimentos que trazem indícios dessa sensibilização e das reflexões e práticas desencadeadas a partir da formação desenvolvida com os coordenadores.

7. A formação realizada: reflexões e práticas acerca do apoio e do acompanhamento ao professor iniciante no contexto da escola

Os depoimentos dos coordenadores pedagógicos evidenciam como a formação realizada os sensibilizou e provocou reflexões e práticas acerca do acolhimento e do acompanhamento ao professor iniciante. O relato a seguir revela que a CP16 foi tocada pela reflexão em torno da inserção profissional docente:

Eu confesso que achei esse tema bem bacana porque é uma reflexão que ninguém para para fazer, se não for provocado. De verdade, quando as coisas chegam na escola, dependendo do dia, ligamos o piloto automático. Recebemos uma professora nesta semana e quando ela chegou falamos: “vai pra sala primeiro”. Em uma formação que tivemos, uma professora iniciante do nosso grupo já foi indicada para ser Professora de Apoio Pedagógico (PAP) de alunos com problemas de aprendizagem. Ela acabou de entrar na rede e falou isso muitas vezes no grupo, o que indicava sua preocupação de assumir essa função. Dava para sentir sua agonia, e eu fiquei chateada. [...] Para ela ainda faltava entender a rede e, ao entrar nessa rede, foi empurrada para situações difíceis. O que eu entendo dessa agonia é que ela virou PAP porque a escola precisava de alguém para essa função. Foi ela que sobrou, então, vamos lá (CP16).

A manifestação dessa coordenadora indica que, muitas vezes, a situação de quem inicia na carreira docente não é discutida e precisa ser provocada, como o realizado nesses encontros formativos com os coordenadores.

O depoimento da coordenadora mostra o quanto ficou chateada ao encaminhar a professora iniciante direto para a sala de aula em seu primeiro dia de trabalho e sem o acolhimento necessário e, também, ao ter que concordar com a indicação dessa docente para a função de PAP. Sua fala evidencia que prestou atenção na professora em inserção profissional, percebendo a angústia que a novata demonstrava. A preocupação com a condição da iniciante que acabou de entrar na rede e teve que assumir uma função na qual terá que trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem, devido à precariedade

de pessoal na rede, fica evidente nesse relato. Tudo isso indica o quanto foi pertinente a discussão na formação realizada com os coordenadores, já que essa ação lançou luz sobre os diferentes aspectos, tanto objetivos como subjetivos, que englobam a inserção profissional docente.

A fala seguinte traz outro indicativo de que a formação com os coordenadores pedagógicos afetou a prática profissional da CP15:

Tive uma experiência na prática quando chegou uma estagiária nova e eu não consegui dar atenção para ela. Nesse dia, três alunos especiais da escola estavam “causando” no corredor e a levei comigo, tentando mostrar a escola. Por sorte, nesse dia, a supervisora estava na escola, presenciou e ajudou na situação. Como essa situação não é corriqueira, no dia seguinte, com tudo mais tranquilo, consegui apresentar os alunos, a escola, fiz a escala dela [...] então, no primeiro dia lembrei muito do que a gente discutiu sobre acolhimento, o que eu não consegui fazer (CP15).

Esse depoimento revela que, apesar de essa coordenadora não ter orientado formalmente a professora iniciante num primeiro momento, devido a uma emergência que precisou atender, ela não abandonou a novata, fazendo com que a docente a acompanhasse, inserindo-a, imediatamente, na realidade complexa da escola. Essa coordenadora preocupou-se em acolhê-la e orientá-la em outro momento – o que é muito positivo.

No terceiro encontro formativo com os coordenadores, discutimos o conteúdo de um questionário a ser respondido pelos professores iniciantes das escolas em que atuavam com o objetivo de levantar as necessidades formativas do docente em inserção profissional. Como mencionado nos procedimentos metodológicos, foi utilizado para subsidiar esse momento a leitura do texto de Pereira e Placco (2018). Durante a discussão realizada no quarto encontro, obtivemos as seguintes respostas:

Devido à correria da escola, consegui falar superficialmente com os professores [iniciantes] sobre o questionário. Foi muito legal, pois um comentava com o outro o que havia respondido e depois a pessoa queria acrescentar [algo]. Falaram o que nós falamos aqui. Uma professora relatou que quando chegou à escola, não sabia onde era o banheiro, ou seja, não haviam passado a ela essa informação. Eu acabei me enxergando nessa situação de que estamos falhando na recepção aos professores, sem falar dos códigos [da rede de ensino] (CP19).

[...] às vezes, os professores falam ou escrevem coisas dizendo que são suas necessidades e, nem sempre, são. Se a gente vai à sala, observa e dá uma devolutiva, a gente vê que nem sempre a necessidade que o professor apontou no papel é real. Tem um parágrafo no texto que fala das narrativas, que eu gosto bastante. É legal a gente, CP, ir contrapondo aquilo que está na narrativa do professor e aquilo que está na ação dele. Por isso, a nossa observação é importante [...]. Acho que o questionário

para o professor iniciante, ao lado da nossa observação, é interessante (CP20).

A CP19 afirma que realizou uma breve conversa com os professores iniciantes sobre o questionário que responderam e percebeu que a escola tem falhado no acolhimento aos docentes em início de carreira.

Com base na leitura do texto que indicamos para os coordenadores, a CP20 percebeu que o questionário é um instrumento viável para levantar as necessidades formativas do iniciante, mas seu uso pode e deve ser potencializado pela observação das aulas do docente pelo coordenador.

O posicionamento dessa coordenadora indica que a formação realizada provocou reflexões em relação ao apoio e ao acompanhamento ao professor iniciante, tanto na perspectiva de uma postura de empatia, na qual há a preocupação com a hospitalidade, como na direção de uma postura reflexiva (Paul, 2009), em torno da identificação e do atendimento das necessidades formativas dos novatos, que, por sua vez, indica a possibilidade desses coordenadores empreenderem, junto aos que iniciam na docência, uma formação voltada para a aprendizagem da docência.

É importante ressaltar que, durante essa discussão empreendida no último encontro formativo, os coordenadores compreenderam que o professor iniciante traz necessidades formativas distintas dos outros docentes e que essas necessidades não se constituem como falhas, uma vez que são inerentes ao desenvolvimento profissional docente. Outra contribuição da formação desenvolvida com os coordenadores diz respeito à provocação que fizemos ao grupo em relação ao que o professor iniciante necessita para trabalhar. Vejamos a resposta a seguir:

O marco é sobre o momento da sala de aula. Qual é o seu contrato pedagógico? O que ele sabe sobre a gestão da sala de aula? Ele tem que dar o recado bem preciso, para fazer a construção com a sua própria sala de aula, que deve ser firme em saber quem ele é e para quem ele vai ensinar (CP17).

Essa fala revela que uma das necessidades formativas do docente em inserção profissional é a gestão da sala de aula que engloba sua postura em frente aos alunos. Outras necessidades foram sendo apontadas também a partir da análise coletiva do questionário: o processo de aprendizagem dos alunos, o atendimento à diversidade da sala de aula, a adaptação das atividades para os alunos da educação especial, entre outras.

As discussões nos encontros que abordaram as diferentes perspectivas que envolvem a inserção profissional docente, como indicam Gingras e Mukamurera (2008), somadas ao levantamento coletivo das necessidades formativas dos professores iniciantes, trouxeram subsídios para que cada coordenador, na realidade da sua escola, pudesse planejar ações de apoio e acompanhamento e pautas formativas mais pontuais e significativas para quem inicia a docência.

8. Considerações finais

A análise dos dados obtidos nos encontros realizados com os coordenadores, tendo em vista mobilizar reflexões e práticas de apoio e de acolhimento ao professor iniciante no contexto da escola, retrata que a temática da inserção profissional e da indução docente podem estar invisibilizadas em muitas escolas, mas, em outras, é um tema sensível que tem resultado em ações e práticas favoráveis ao docente iniciante.

Os dados indicam que a maioria dos coordenadores pedagógicos que participaram das formações não só reconhece a necessidade de as redes de ensino e as escolas terem um olhar atento para o professor iniciante, como toma para si a responsabilidade de planejar ações de acolhimento e de acompanhamento a esse docente.

As atividades propostas nos encontros não só mobilizaram reflexões sobre os diferentes elementos, tanto objetivos como subjetivos, que englobam a inserção profissional docente, como, também, permitiram evidenciar iniciativas tidas na literatura como elementos facilitadores da inserção profissional, com potencial para constituir um programa de indução.

Como se viu, os coordenadores têm se preocupado em desenvolver práticas de boas-vindas, visitas, suporte administrativo e, sempre que possível, buscam designar um professor mais experiente para acompanhar o docente iniciante. Esses são alguns dos componentes de programas de indução elencados por Wong (2020). Essas iniciativas evidenciam um movimento profícuo nas escolas, mas não se pode esquecer que um programa de indução deve ser orquestrado pelas escolas em parceria com as secretarias de educação para que se constitua em política pública.

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2003a, p. 67-80.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2003b, p. 77-88.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O Coordenador Pedagógico e a questão do cuidar. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 41-60.

ANDRÉ, Marli E. Dalmaso Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018.

CLOT, Yves. **Le travail à cœur**. Paris: La Découverte, 2010.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (UFSCar), v. 14, jan.- dez. 2020.

FOERSTE, Erineu. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

GINGRAS, Channy; MUKAMURERA, Joséphine. S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire: vers une compréhension du phénomène. **Revue des sciences de l'éducation**, Montréal, v. 34, n. 1, p. 203-222, 2008.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 93-107.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

LESSARD, Claude *et al.* **La place des sciences humaines et sociales dans l'expertise et les savoirs professionnels des enseignants**. Bruxelles: De Boeck, 2004.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente**. Porto: Porto Editora, 2005.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Universidade de Lisboa, EDUCA, 2009.

NUNEZ-MOSCOSO, Javier; TARDIF, Maurice; BORGES, Cecília. La inserción profesional como experiencia subjetiva: el caso los profesores noveles en Quebec. **Educação e Pesquisa**, São Paulo (USP-SP), n. 44, 2018.

PAUL, Maela. Autour du mot accompagnement. **Recherche et Formation**, Paris, n. 62, p. 91-108, 2009.

PAUL, Maela. Accompagnement. *In*: DELORY-MOMBERGER, Christine (ed.). **Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique**. Toulouse: Érès, 2019, p. 267-271. (Questions de société).

PEREIRA, Rodnei; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das coordenadoras pedagógicas. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Loyola, 2018.

PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In:* PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012, p. 9-20.

PRÍNCEPE, Lisandra M.; ANDRÉ, Marli. Condições de trabalho na fase de indução profissional dos professores. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre (UFRGS), v. 19, p. 60-80, 2019.

PRÍNCEPE, Lisandra; PEREIRA, Rodnei; RIGOLON, Walkiria de Oliveira. **Formação de Formadores em tempos (extra) ordinários: uma pesquisa em coprodução.** Relatório de Pesquisa Pós-Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores) - PUC-SP, São Paulo, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

VEZUB, Lea; ALLIAUD, Andrea. **El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo e desarrollo profesional de los docentes noveles.** ANEP, CFE, OEI, 2012. Disponível em: <https://oei.int/oficinas/uruguay/publicaciones/el-acompanamiento-pedagogico-como-estrategia-de-apoyo-y-desarrollo-profesional-de-los-docentes-noveles-ano-2012>. Acesso em: 20 jun. 2022.

WONG, Harry K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos (UFSCar), v. 14, jan.-dez. 2020.

Outros colaboradores:

Responsável pela revisão ortográfico-gramatical do texto: Beatriz de Freitas Moreira.
E-mail: bfmoreira@hotmail.com.

Enviado em: 10/maio/2023 | Aprovado em: 14/setembro/2023