

**Artigo****Indução na percepção de coordenadores iniciantes em Mato Grosso: leituras sobre formações partilhadas****Induction in the perception of beginner coordinators in Mato Grosso: readings on shared education****Inducción en la percepción de coordinadores iniciantes en Mato Grosso: leituras sobre formaciones compartidas*****Simone Albuquerque da Rocha¹, *Rosana Maria Martins², **Teresa Sarmento³, ***Jéssica Lorryne Ananias da Silva⁴**¹Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis-MT, Brasil²Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal³Secretaria Municipal de Educação no Departamento de Educação Infantil (SEMED/Rondonópolis)**Resumo**

O artigo resulta de pesquisa que investiga processos de inserção e indícios de indução junto à professores iniciantes com o agravante de estarem na função de coordenadores pedagógicos. Tais profissionais participam de formação continuada da sua rede municipal de ensino e do projeto tripartite Universidade-escola e rede de ensino, advindo do finalizado projeto OBEDUC/UFMT/2017, que continua as atividades formativas como FormEduc/PPGEdu/UFR/2023. Questiona-se como os iniciantes percebem sua inserção na escola e a que atribuem sua adesão ao convite para assumirem a coordenação, estando na fase iniciática da profissão docente. Indaga-se, ainda, se as formações continuadas de que participam têm lhes propiciado condições para o exercício da coordenação pedagógica na escola em que atuam, sinalizando indícios de indução. Apropriando-se de narrativas (auto)biográficas e dos princípios da pesquisa-formação, apresenta como objetivos investigar, junto a duas iniciantes que atuam na Educação Infantil no interior de Mato Grosso, o que apontam como basilar para sua aceitação à função de coordenação pedagógica; e se percebem, ou não, processos de indução propiciados à sua formação. Resultados ainda preliminares sinalizam que a

¹ Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “InvestigAção”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2217-7531>. E-mail: simone103232@gmail.com.

² Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Doutora em Educação. Membro do grupo de pesquisa “InvestigAção”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-4140-8830>. E-mail: rosana.martins@ufr.edu.br.

³ Docente do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho/Portugal), Doutora em Estudos Socioeducativos da Criança. Membro do grupo de pesquisa “InvestigAção”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt.

⁴ Docente e Gerente de Formação Professores que atuam na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED), mestre em Educação. Membro do grupo de pesquisa “InvestigAção”. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1192-6231>. E-mail: jessicasilva_jeh@hotmail.com.

rede de ensino à qual pertencem os iniciantes oferece formação continuada aos coordenadores pedagógicos, sem tangenciar a fase inicial da docência, sendo, portanto, de pouca contribuição; no entanto, ressaltam que a formação partilhada no projeto colaborativo e itinerante, universidade-escola FormEduc/OBEDUC, embora não sendo para coordenadores pedagógicos iniciantes, foi responsável por encorajá-las às ações desafiadoras da coordenação pedagógica.

Abstract

The article results from that investigates processes of insertion and inductive evidence along with beginner teachers with the aggravating factor of being in the position of pedagogical coordinators. These professionals participated in continuing education in their municipal teaching network and in the tripartite project University-school and education network, arising from the finalized project OBEDUC/UFMT/2017 that, continues the educational activities as FormEduc/PPGEdu/UFR/2023. It is questioned, how the beginner teachers perceive their insertion in school and to what do they attribute their application to the invite to assume the coordination, being in initiating phase of the teaching profession. It is inquired, still, if the continuing education in which they participated have fostered conditions for the exercise of the pedagogical coordination in the orientation and supervision of their pairs, signaling inductive evidence. Appropriating of (auto)biographic narratives and of the principles of education through research presents as objectives investigating, along with two beginner teachers who act in Early Childhood Education of Mato Grosso, what they point out as basic for their acceptance to the position of pedagogical coordination, and if they perceive, or not, processes of induction fostered to their education. Results yet preliminaries signaling that the education network to which belong the beginner teachers offer continuing education to the pedagogical coordinators, without relating to the initial phase of teaching, being, therefore, of little contribution; though, highlight the education shared in the collaborative and itinerating project, university-school FormEduc/OBEDUC, as responsible for encouraging them to the acceptance of the challenging exercise of the pedagogical coordination.

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación que indaga procesos de inserción y evidencias de inducción con maestros iniciantes con el agravante de estar en la función de coordinadores pedagógicos. Estos profesionales participan en la formación continua de su red municipal de educación y del proyecto tripartito Universidad-escola y red educativa, derivado del proyecto OBEDUC/UFMT/2017 finalizado, que da continuidad a actividades de formación como FormEduc/PPGEdu/UFR/2023. Se cuestiona, cómo los iniciantes perciben su inserción en la escuela y a qué atribuyen su adhesión a la invitación de asumir la coordinación, estando en la fase de inicial de la profesión docente. También se cuestiona si la formación permanente en la que participan les ha proporcionado condiciones para el ejercicio de la coordinación pedagógica en la escuela donde trabajan, señalando indicios de inducción. Apropiándose de las narrativas (auto)biográficas y de los principios de la investigación-formación, que tiene como objetivo investigar, junto con dos iniciantes que actúan en Educación Infantil en una ciudad de Mato Grosso, que señalan como fundamental para su aceptación en la función de la coordinación pedagógica; y si perciben, o no, procesos de inducción propiciados para su formación. Los resultados preliminares indican que la red docente a la que pertenecen los iniciantes ofrece formación continua a los coordinadores pedagógicos, sin tocar la fase inicial de la docencia, siendo por tanto, de escaso aporte; sin embargo, destacan la formación compartida en el proyecto colaborativo e itinerante, universidad-escola FormEduc/OBEDUC, como responsable de incentivarlos a aceptar el desafiador ejercicio de la coordinación pedagógica.

Palavras-chave: Formação de professores, Indução profissional docente, Coordenador pedagógico, Educação Infantil.

Keywords: Teacher education, Teaching professional induction, Pedagogical coordination, Early Childhood Education.

Palabras clave: Formación docente, Inducción profesional docente, Coordinación pedagógica, Educación Infantil.

1. Introdução

As pesquisas sobre a formação de professores têm sido abordadas em diferentes temáticas associadas ao cenário da educação dos países, às políticas, programas, legislações e gestões na área de educação. Na última década, no Brasil, o investimento na formação do professor, principalmente com o enfoque no início de carreira docente, tem se avolumado em investigações que tematizam a inserção, acompanhamento, mentoria, indução, entre outras intenções.

Este texto emana de pesquisa cadastrada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis em Mato Grosso (UFR/MT), na Pró-reitoria de Ensino de Pós-Graduação (PROPGP), aprovada pela Comissão de Ética (CE) da instituição. Discute sobre professores iniciantes da Educação Infantil na coordenação pedagógica, tomando a especificidade de Mato Grosso, quando em alguns municípios estes docentes, mesmo sem terem cumprido o estágio probatório de três anos, podem ascender à função de coordenadores pedagógicos, a partir de convite da gestão e aquiescência do corpo docente.

Sabe-se que os professores iniciantes têm acesso à formação continuada disponibilizada a partir de duas fontes diferenciadas, sendo uma o projeto colaborativo Universidade-escola-rede de ensino, via Observatório da Educação/Formação de Educadores (OBEDUC/FormEduc), e outra institucionalizada, da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Questiona-se a proposta teórico-metodológica destas formações continuadas e se têm propiciado aos coordenadores pedagógicos iniciantes da Educação Infantil uma formação nos pressupostos da indução, de forma a lhes possibilitar condições para o exercício satisfatório da função, nas unidades em que atuam.

Considera-se inserção o processo de transição de estudante a professor, com características próprias. Veenman (1984) destacou que a inserção, na maior parte dos casos, é marcada por intensa aprendizagem, caracterizada por um princípio de sobrevivência. Esteve (1997) considerou a inserção na carreira docente como um momento importante na trajetória desse principiante, etapa esta atravessada por dúvidas e tensões, além de uma busca adequada de conhecimentos e de competência profissional, em um período curto de tempo. Marcelo (1999, 2009), Mariano (2006), Flores (2009), Marcelo e Vaillant (2013), entre outros, explicitam que é uma fase distinta, com características próprias na constituição da carreira de professor, período que requer atenção e acompanhamento. Assim, pondera Cunha (2010, p. 4), considera-se “[...] que o processo de inserção profissional dos professores não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas”.

Martins e Anunciato (2022) destacam que, no Brasil, embora haja poucos programas que focam a inserção, os existentes são diversificados e

variam de formato, “indo de simples encontros a programas bem estruturados em que se desenvolvem múltiplas atividades, sendo que, enquanto uns focam o desenvolvimento profissional de docentes iniciantes, outros possuem traços corretivos” (Martins; Anunciato, 2022, p. 5). De acordo com as autoras, as propostas que envolvem aprendizagem em grupo, por meio de processos colaborativos, se revelam essenciais, pois reduzem a sensação de isolamento e se constituem em rede de apoio aos iniciantes. Portanto, é preciso garantir um processo de indução à docência.

O termo indução já foi abordado em pesquisas na década anterior, em concepções diversas das atuais, como se observa em Sandra Zákia Sousa e Angela Maria Martins (2013) e Bruno Falciano, Maria Nunes e Edson Santos (2019), entre outras.

As produções sobre indução estão tomando sentido na formação de professores iniciantes, com autores de significativa contribuição para as discussões sobre o tema, entre eles, Lima (2006), André (2012), Mira e Romanowski (2016), e Príncipe (2017); recentemente, vêm se sobressaindo autores como Cruz, Farias e Hobold (2020), Cruz *et al.* (2022), entre outros.

Pode-se afirmar que a literatura internacional sobre indução, nessa concepção, teve grande fruição nas produções sobre formação de iniciantes/principiantes com Marcelo (1993), Alarcão e Roldão (2014), Ávalos (2016), Marcelo e Vaillant (2017) e Wong (2020).

No intuito de focar a indução na formação do coordenador iniciante da Educação Infantil, neste texto, toma-se a iniciativa de fazê-lo a partir de buscas nas produções desenvolvidas no espaço do Grupo de Pesquisa InvestigaÇÃO, da UFR/MT, que se dedica a pesquisas sobre desenvolvimento profissional do professor iniciante e do professor experiente (coordenador pedagógico, na Rede Municipal) desde 2014. Tais pesquisas situam o tema no contexto de Mato Grosso, especificamente, na cidade de Rondonópolis/MT.

À guisa de produções sobre professores iniciantes abordadas em autores citados anteriormente, compreende-se, na pesquisa, ser o professor iniciante o aludido por Cruz e Lahtermaher (2023, p. 43), como “aqueles que se encontram em inserção profissional docente, e que, portanto, estão nos primeiros anos da carreira, marcados por tensões decorrentes da necessidade de se afirmar e atuar em um ambiente desconhecido”, e também o compreendido por Souza e Rocha (2012), como o profissional docente que adentra a profissão sem práticas anteriores e, então, em meio à insegurança, medos, frustrações e ausência de uma formação continuada, luta contra o estigma de “estranho no ninho”. Salientam as autoras que só o acompanhamento pode tirá-lo da condição de invasor ou de estranho e fazê-lo considerar-se uma das partes primordiais da composição desse ninho.

Os iniciantes desejam ser bem-sucedidos e contribuir com as atividades educacionais onde estão inseridos, contudo, devido à invisibilidade, descaso, desvalorização e inexperiência com que são vistos e tratados na instituição, ficam desmotivados e desistem da profissão. A pesquisa de Silva (2018) sobre “O abandono da carreira docente por iniciantes”, sinaliza que isso ocorre em razão da ausência de orientação, omissão da gestão e excesso de burocracia da escola sem contrapartida de um acompanhamento que os subsidie, provocando o insucesso, desmotivação, desencantamento e, por fim, o abandono.

Essa realidade evidencia a necessidade de que se destine a estes profissionais uma formação nos princípios da indução, compreendida como a partilha, reflexão, colaboração entre os pares na propositura de uma formação planejada, intencional, específica, no período de inserção e nos primeiros anos de docência, corroborando para a indução profissional docente.

Norteou o estudo a pesquisa-formação (Josso, 2004), de cunho colaborativo, desenvolvida nas ações do projeto; alicerçou-se na perspectiva da construção de narrativas autobiográficas de formação (Nóvoa, 2019; Abrahão, 2004; Martins, 2015), entre outros, centrando-se em relatos de experiências significativas vividas por esses participantes. A concepção de “pesquisa-formação” de Josso (2004) embasa os projetos de pesquisas, já que seus princípios epistemológicos colaboram e ampliam o olhar para o trabalho que se realiza no FormEduc, originário do projeto OBEDUC. Destaca-se que na pesquisa-formação a dimensão formativa é um elemento fundante da investigação, por ser cada etapa “uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer” (Josso, 2004, p. 113). Para essa versão, assume-se a análise compreensiva interpretativa (Souza, 2014), por meio das narrativas de duas professoras coordenadoras iniciantes, que observam os significados das formações trilhadas para o exercício profissional, demonstrando se houve/há indícios de indução nesse processo.

2. A coordenação pedagógica na Educação Infantil e as interações na/da função

A inserção de professores iniciantes na função de coordenadores da Educação Infantil se dá envolta em sentimentos e em grande expectativa de aceitação de seus pares, para a realização de seu trabalho, situam Groppo e Almeida (2015). Ao serem inseridos na nova função, sendo iniciantes na docência e também na coordenação pedagógica, os Coordenadores Pedagógicos “enfrentam todos os dilemas e desafios impostos pelo excesso de demandas institucionais, pela não aceitação dos pares, pelas dificuldades da organização da coletividade e do acompanhamento aos professores mais experientes”, descrevem Oliveira e Rocha (2021, p. 68).

Cientes de que não têm fundamentação teórica tampouco os saberes exigidos à função, e no afã de irem gradativamente assimilando-os, acreditam que sua trajetória de vida e as inter-relações com seus pares, com a gestão, comunidade escolar, pais, enfim, com aqueles que compõem o cenário do seu trabalho, contribuirão substancialmente para essa construção de conhecimentos.

Afirma Sarmento (2009) que nas suas histórias de vida, cada educadora/coordenadora constrói os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para, num diálogo com os contextos que habita, ir dando forma à sua identidade. Quando se fala em identidades profissionais, refere-se a grupos profissionais que naturalmente se justificam pela partilha de algo conjunto, do que é comum a um coletivo profissional. Assim, para que o coordenador de Educação Infantil se situe e se assuma como orientador/supervisor de

professores, ele precisa de uma formação que lhe dê tal sustentação, principalmente quando é iniciante.

Esse processo de constituir-se nas relações é fundante para o exercício da função do coordenador pedagógico de Educação Infantil iniciante, sem preparação para a função. Registram Sarmiento e Costa (2019, p. 66, grifos das autoras) que a função de professor de Educação Infantil requer que este profissional tenha condições de discernir “Entre o ‘consegui’ e o ‘consequimos’, com base na sua reflexão crítica e na satisfação pessoal, bem como na crença no valor do ‘nós’ quando se trata da educação de crianças [...]” e perceber que a partir de suas reflexões é possível estabelecer relações com diferentes tipos de saberes. Dessa maneira, para orientar educadores de crianças é preciso ter conhecimento específico do que se passa no cotidiano da profissão para poder acompanhar, orientar, subsidiar, entre outras ações.

Daí ser prudente a reflexão: Como e de que forma estes profissionais estão se constituindo coordenadores da Educação Infantil? Que formação os tem subsidiado nas ações para o exercício da função? É preciso considerar, na formação continuada, o que da pessoa/profissional “vai-se transformando mediante o contexto externo, a partir da interação que estabelece entre o que é seu (crenças, saberes, valores, práticas) e o que é do contexto (condições sociais, conhecimentos, orientações globais)” (Sarmiento; Costa, 2019 p. 67). Essas reflexões podem ser associadas à realidade partilhada pelos coordenadores iniciantes da Educação Infantil.

3. A formação continuada do professor iniciante no OBEDUC: por entre os caminhos, a formação do coordenador da Educação Infantil

Na cidade de Rondonópolis, interior de Mato Grosso, situada a 218 km de Cuiabá, desenvolvem-se dois projetos de formação de professores iniciantes. Um se dá via projeto OBEDUC, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que atualmente denomina-se FormEduc, da UFMT/2013/2023, e o outro é institucional, da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis 2015/2023. Para delinear dados sobre o tema deste texto, utilizou-se produções desenvolvidas por pesquisadores do Grupo Investigação sendo, portanto, os dados levantados referentes aos períodos analisados nas dissertações.

A primeira tentativa de desenvolvimento de formação continuada para professores iniciantes em Rondonópolis se deu com a aprovação do projeto “Egressos da licenciatura em Pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, por meio da iniciativa de docentes da UFMT/PPGEdu/Câmpus Universitário de Rondonópolis, em projeto financiado pelo OBEDUC/CAPES/INEP/SECADI, a partir de 2013, em funcionamento em 2014. Desde então, a formação tem contado com a gestão de professores da Universidade Simone Albuquerque da Rocha, Rosana Maria Martins com consultoria de Teresa Sarmiento (Universidade do Minho - UMinho), Leda Maffioletti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS) e Evandro Ghedin (Universidade Federal do Amazonas - UFAM), envolvendo mestrandos,

graduandos, professores iniciantes e experientes e a Rede Municipal de Ensino (RME).

Durante o desenvolvimento de um semestre de formação continuada em projeto coletivo, os iniciantes apontaram para a necessidade de serem acompanhados pelos coordenadores (denominados como professores experientes, no projeto). Alegavam que deveria haver o acompanhamento destes à formação para validação das iniciativas e fortalecimento às ações e propostas de práticas que poderiam ser inseridas na escola, a partir dos estudos no projeto, e isso foi acatado pela gestão do projeto. A repercussão da formação do projeto OBEDUC foi expressiva e os mestrados nele inseridos, ao conviverem com os iniciantes, foram dali extraindo seus temas de pesquisa. É importante citar que foi a pesquisa da mestranda França (2016) sobre “Desenvolvimento profissional de professores iniciantes” que suscitou na coordenação de formação da SEMED a criação de um projeto para a formação de professores iniciantes com base nas ações do OBEDUC, sob a consultoria de uma das líderes do grupo de pesquisa.

As atividades de acompanhamento desenvolvidas pelos experientes, propostas no projeto, sob indicação das necessidades formativas dos iniciantes, foram acontecendo no cotidiano da escola, mas, em menos de um ano, os professores experientes indicaram a necessidade de formação específica para trabalharem com professores em início de carreira docente, pois estes possuem demandas diferenciadas dos demais docentes com tempo maior de magistério. Suas práticas de coordenadores em mais de dez anos de profissão não eram eficazes no atendimento aos iniciantes e, portanto, requeriam discussão, reflexão, formação entre os pares de Educação Infantil das escolas municipais. As pesquisas de Souza (2017), sobre “Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas”, e de Oliveira (2019), investigando “A formação do professor experiente no projeto Obeduc e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes”, discutiam sobre o acompanhamento ao iniciante, posto que esse era um problema crucial referido pelos professores experientes (coordenadores) nessa função. Nestes estudos já é possível se perceber indícios de indução, pois, embora não tratem especificamente do tema, desvelam as dificuldades no desempenho da função do acompanhamento.

As reuniões de estudos e pesquisa se davam semanalmente com a equipe do projeto, graduandos bolsistas, mestrados e professores experientes, e quinzenalmente com os professores iniciantes, em reuniões coletivas. Eram itinerantes e, a cada quinzena, em uma escola, no intuito de se conhecer melhor a realidade onde os pares atuam. A pauta das reuniões era decidida pelos iniciantes, assim como a dos experientes. Os referenciais de estudo sobre o acompanhamento e tutoria, inserção e indução foram sugeridos a partir da atenção de Carlos Marcelo à nossa solicitação, sendo os mais discutidos, à época, Ureta (2009), Inostroza (2013), Ochoa Torres (2010), Marcelo e Vaillant (2012), dentre outros.

Atualmente, com a intensificação das leituras sobre acompanhamento aos iniciantes e ao coordenador iniciante, concorda-se com o que situam Gomboeff e Passos (2023, p. 44) acerca da necessidade de “reflexão sobre a prática aos experientes e subsídios aos iniciantes para enfrentar os desafios da inserção profissional”. Observa-se que não é possível desenvolver um trabalho

de formação significativo, na perspectiva de planejamento sistemático, acompanhamento e indução com os iniciantes, sem que os experientes tenham formação para tal. Nesse viés, os temas da formação eram indicados pelos experientes e preparados pela equipe da gestão com o apoio dos profissionais do PPGEdU e comunidade. Participavam dos estudos os experientes, mestrandos e graduandos da Pedagogia/bolsistas. Foram trabalhados os seguintes temas:

Quadro 1 - Temas trabalhados na formação de professores iniciantes e experientes (coordenadores) no projeto OBEDUC

Formação Continuada para Professores Experientes		
2015	2016	2017
Atendendo as necessidades formativas dos experientes: Qual a nossa função? Quem é o professor iniciante? Huberman (1992), Cavaco (1999), Nóvoa (2002), Tardif, (2014) Marcelo (2006; 2013).	Necessidades formativas de professores experientes - compreender para orientar: "Aprendizagem da docência: professores formadores, algumas contribuições de L. S. Shulmann", em texto de Mizukami (2004).	Retomada das discussões sobre desenvolvimento profissional docente do experiente. Rediscutindo os referenciais de Ureta (2009), Inostroza (2013), Ochoa Torres (2011), Marcelo (1999), Kaechele <i>et al.</i> (2012).
Continuidade e discussão dos textos.	As aprendizagens coletivas em grupo de formação em que as narrativas/memoriais de formação são construídas semestralmente. O movimento de autoformação/heteroformação (Passeggi; Gaspar, 2013).	Análise dos memoriais dos iniciantes como atividade de avaliação do OBEDUC, cujo encerramento se dá em 2017. Necessidades formativas dos experientes para a compreensão das narrativas dos memoriais dos iniciantes: Estudos de Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (Moreira, 2011).
Estudos sobre o perfil do trabalho do mentor e a relação com o experiente no projeto OBEDUC (MARCELO, 2006); (Ureta, 2009).	Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro – (Marcelo, 2008). Desenvolvimento profissional do formador (Marcelo; Vaillant, 2013).	Socialização dos memoriais com narrativas sobre o papel do formador e suas atividades de formação. O que precisa ser revisto na atividade do Professor experiente?
Qual a compreensão que o experiente tem do seu papel junto ao iniciante? Estudos com Ochoa Torres (2011), Souza (2015) e Marcelo e Vaillant (2012).	As narrativas dos professores iniciantes e suas expectativas com as atividades do formador - estudos dos memoriais de formação dos iniciantes.	Avaliação da formação do experiente nas reuniões do OBEDUC; Memoriais de experientes sobre seu desenvolvimento profissional.
Reflexões e discussões sobre os estudos desenvolvidos e as	Compreender para acompanhar – necessidades formativas de	Socialização de dissertações sobre o trabalho do professor

possibilidades de trabalho na realidade do Professor experiente/OBEDUC.	experientes para compreender as videoaulas; Estratégias dialógicas e autoscópicas – (Costa, 2011).	experiente.
As ações do Professor experiente (coordenador); diálogos com os professores iniciantes nas escolas – expectativas, possibilidades e trabalho colaborativo.	Acompanhamento das videoaulas gravadas e apresentadas espontaneamente pelos iniciantes. Os estudos sobre autoscopia. Compreender para analisar coletivamente entre iniciantes e experientes: os diferentes olhares construtivos e formativos sobre as práticas.	O surgimento do tema Violência na escola e a necessidade de formação do experiente para orientar o iniciante; Estudos com Charlot (2002); La Taille (1996); Exposição de Pesquisadores de Mestrado e Doutorado sobre o tema; Seminário sobre violência na escola com a sociedade convidada; Promotor da vara da Infância, Delegado de polícia; Advogado que discute direitos do professor; ECA; Pesquisa de mestrado/UFMT sobre violência na escola (Bonoto, 2014).
A escrita coletiva como aprendizagem entre pares para participação no Evento CPFE, em Lindoia.	Continuidade dos estudos; Vídeo aulas de iniciantes - análise a partir dos sujeitos; depois, dos experientes; em um terceiro momento, com mestrandos e graduandos. Um trabalho coletivo e construtivo.	final
A socialização dos trabalhos apresentados pelos graduandos bolsistas, professores iniciantes e professores experientes das escolas, após o evento, aos participantes do OBEDUC.	Mentoria na escola - estudos de projetos interessantes discutidos pelos experientes, com os autores Meana, Gabriela Dora (2010); Ochoa Torres (2010); Inostroza (2013).	Discussão sobre a finalização do projeto e avaliação coletiva das suas atividades.
Socialização de trabalhos apresentados em eventos sobre as atividades do projeto; Evento Seminário do OBEDUC.	Discussões sobre as atividades de formação do OBEDUC e sugestões de escrita para o texto da ANPEd, grupos de pesquisa do GT 8/2016; Socialização da apresentação do trabalho no Seminário acima citado e das defesas de mestrado sobre temas que o OBEDUC investiga; Seminários do OBEDUC com a presença dos consultores Sarmento (UMinho); Maffioletti (UFRGS) e Ghedin (UFAM).	

Fonte: Organização das autoras, a partir das produções de Souza (2017) e de Oliveira (2019).

As reuniões se davam em dois tipos e momentos diferenciados, o OBEDUC destinava uma formação coletiva para professores iniciantes e experientes e outra para atender as necessidades formativas dos professores experientes.

O que foi narrado até aqui foi necessário, tendo em vista as respostas das entrevistas da pesquisa, as quais, para serem compreendidas, precisavam desta explanação. Pode-se questionar: Como a formação continuada do OBEDUC aos professores experientes (coordenadores), não envolvendo coordenadores iniciantes, estaria contribuindo para a inserção dos coordenadores iniciantes na profissão? Como analisar possibilidades de indução nesse processo? As participantes da pesquisa fornecerão dados sobre esse questionamento.

4. A formação do professor coordenador da Educação Infantil na SEMED em Rondonópolis: um projeto institucional

Com foco nesse novo fenômeno que se instituía na Educação Infantil em Rondonópolis – o do surgimento do coordenador pedagógico iniciante –, as pesquisas do PPGEdu/UFMT/UFR, do grupo de pesquisa InvestigaçãO, que tem o professor iniciante como objeto de estudos, foram centradas em torno desse profissional – o coordenador pedagógico iniciante. Assim, tem-se a pesquisa de Mestrado de de Oliveira (2020), intitulada *Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso: por entre nós e laços*, que resultou em um artigo referente a esta pesquisa, em capítulo intitulado *Ritos de passagem de professor a coordenador iniciante* de Oliveira e Rocha, em 2021), publicado em livro organizado por Almeida e Placco (2021). Tem-se, ainda, a Dissertação de Silva (2021), na pesquisa *Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho*; e a de Castro (2021), com a pesquisa *Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica*. É desse lugar de fala que trazemos os dados a serem discutidos e refletidos nesta parte do texto sobre coordenadores iniciantes em Mato Grosso/Rondonópolis, somados a teóricos da área.

Para a SEMED/ Rondonópolis, o pedagogo é o profissional habilitado em Pedagogia ou com especialização em supervisão ou áreas afins à orientação pedagógica; assinala o documento que esse profissional, com essa formação, é indicado para atuar em unidades de educação infantil e fundamental, nas modalidades regulares e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na atividade então, essencial no processo educacional da escola qual seja, como coordenador de todo trabalho pedagógico da unidade (Rondonópolis, 2016).

Um dado interessante levantado nessas reuniões foi a condição de acesso do professor à coordenação, destacando que sua formação deveria ser, preferencialmente, em Pedagogia, e a não especificação quanto ao tempo mínimo de experiência na docência. Essa realidade, em 2020, totaliza 13% de professores iniciantes, com tempo de docência inferior a cinco anos, na condição de coordenadores pedagógicos. Com relação ao tempo de atuação na coordenação pedagógica, na rede municipal, 37% dos coordenadores apresentaram experiência inferior a um ano de atuação (Oliveira, 2020).

Desse modo, sem uma formação que subsidie suas práticas, esses novos e inexperientes profissionais adentram à função com entusiasmo e pretensão de se darem bem nas demandas propostas, na expectativa de uma formação para subsidiar suas práticas em seus “não saberes”. Frustrada essa expectativa, tem-se uma situação que envolve sentimentos contraditórios, de impotência e decepções aos coordenadores iniciantes, resultando em experiências malsucedidas, que marcam o início do seu desenvolvimento profissional. É fundamental, portanto, que ao coordenador pedagógico iniciante sejam propiciadas condições para construir conhecimentos específicos a fim de poder enfrentar os desafios propostos (Groppo, Almeida, 2015; Pereira e Placco, 2018).

Especificamente tratando sobre a formação da SEMED com coordenadores iniciantes, temos a pesquisa de Silva (2021), a respeito dos *Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho*, cujo título reflete sua situação de mestrandia e coordenadora iniciante. A formação da SEMED se dava em três eixos, sendo que o terceiro – o da formação – incluía os coordenadores pedagógicos, com os objetivos de: desenvolver reflexões sobre as concepções de infância e de criança no contexto da Educação no Município de Rondonópolis-MT; realizar estudos de aprofundamento sobre o suporte legal da Educação; delinear pressupostos para o desenvolvimento da gestão democrática nas instituições educativas; contribuir para o realinhamento da Proposta Pedagógica das instituições e promover processos de construção de estratégias para articulação entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental, bem como das Instituições Educativas e as famílias dos educandos (Rondonópolis, 2016, p. 35). Conforme Oliveira e Rocha (2021), ainda que a formação seja específica para os coordenadores em atuação, enfatiza conteúdos relativos à operacionalização de documentos de ordem burocrática e institucional; diagnósticos de aprendizagem; intervenções e metas para a garantia da melhoria da aprendizagem do aluno, discussão de documentos normativos, entre outros. As reuniões aconteciam uma vez ao mês; algumas delas eram rodas de conversa.

A formação para coordenadores no ano de 2017 teve a participação de coordenadores que atuam no Ensino Fundamental junto aos da Educação Infantil, que se reuniam em um único grupo. Em 2018 contou novamente com a presença dos coordenadores, indistintamente das etapas da educação em que atuavam, trabalhando com ênfase os conteúdos da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o município. E em 2019 as discussões tomaram como base documentações e reestruturação de propostas curriculares. O quadro abaixo traz os conteúdos da formação continuada desenvolvida pela SEMED.

Quadro 2 - Temas trabalhados na formação de coordenadores da Educação Infantil pela SEMED/Rondonópolis

Formação Continuada para Coordenadores		
2017	2018	2019
Função e Prática do Coordenador na escola/unidade.	Atribuição da Função do Coordenador Pedagógico segundo a legislação vigente.	Apresentação/Discussão de Documento da Formação Continuada.

Saberes da coordenação pedagógica/Plano de ação dos coordenadores da RME.	Por que pensar o currículo para além do controle?	Apresentação/Discussão de Documento de referência curricular do estado de MT.
Relatórios descritivos: formalidades do documento.	Leitura de textos complementares para subsidiar a elaboração do plano de ação.	Diálogos sobre os Documentos Políticos das Unidades de Educação.
A formação do coordenador.	Plano de Ação dos coordenadores pedagógicos.	Reestruturação da Proposta Curricular da Educação Infantil.
Reflexões sobre gênero na escola.	Formação Continuada na escola.	Informações sobre PPP; Projeto "Leitura para além da escola", na Educação Infantil; SeloUnicef; Orientação do Comitê Estratégico de Estudos Curriculares da RME - Educação Infantil.
Educação para as Relações Étnico-raciais: caminhos abertos pela Lei 10.639/03.	Educação para as Relações Étnico-raciais: caminhos abertos pela Lei 10.639/03.	
	A Escola, BNCC e Coordenação Pedagógica: compartilhando ideias e experiências.	

Fonte: Silva, 2021.

Ainda com relação às ações propostas nos objetivos, Oliveira (2020) ressalta alguns que considera relevantes, como: 1) Valorizar a importância do brincar na infância para o desenvolvimento integral da criança; 2) Refletir sobre as especificidades de alfabetização e sua interdependência com o letramento; 2) Destacar a importância do desenvolvimento dos projetos de produção de textos; 3) Conhecer, analisar e refletir sobre a BNCC". Evidencia a análise da autora que os estudos estavam mais voltados para as ações docentes de professores iniciantes e menos para a ação da coordenação pedagógica, que era de orientação, supervisão, acompanhamento e formação. A esse respeito, situam Placco, Almeida e Souza (2011) que cursos de formação ofertados aos coordenadores, em muitos casos, não têm como objeto a ação do Coordenador Pedagógico, que é diferente daquela do professor e, assim sendo, não contribuem para seu desenvolvimento profissional.

Observou Silva (2021) que o plano de trabalho da SEMED não faz distinção entre a formação e o tempo de trabalho dos coordenadores e isso é preocupante, uma vez que envolvia, em uma mesma reunião de formação, coordenadores experientes e iniciantes, estes últimos, tímidos e temerosos quanto à interpretação de suas intervenções, pouco participavam. Castro (2021), em sua pesquisa, denotou que a formação não contemplou as coordenadoras pedagógicas iniciantes que atuam na Educação Infantil em suas necessidades

formativas, pois os temas trabalhados em rodas de conversa se resumiam a desabafos e a formação não as atendia.

Diante do exposto, questiona-se: a formação da SEMED, institucional e específica e aos coordenadores pedagógicos, investigada nas pesquisas durante três anos consecutivos, evidencia perspectivas e/ou indícios de indução? As respostas dos coordenadores iniciantes, participantes da pesquisa, elucidarão esse questionamento.

5. Coordenadores pedagógicos e a indução: leituras de processos vivenciados

Nesta parte do texto são trazidos os dados dos coordenadores a respeito de suas leituras sobre as formações vivenciadas que foram objeto de investigação. Para a coleta de dados foi enviada solicitação com termo oficial do projeto aprovado pela Comissão de Ética à Rede Municipal de Ensino. Após a aceitação, o gestor informou os nomes e endereços eletrônicos dos professores coordenadores iniciantes. Depois de um contato inicial, as duas professoras selecionadas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; neste texto, foram utilizados os dados de ambas. Entre as respondentes havia egressas do OBEDUC que foram bolsistas e que participavam da formação da SEMED, dado este que foi estabelecido como critério de seleção – terem participado das duas formações. Adotou-se a entrevista narrativa autobiográfica, nos pressupostos de Schütze (2007), extraindo trechos para a análise a seguir. As respondentes se autodenominaram de Oliva e Ivani.

Para as entrevistas narrativas, partilhou-se com elas o conceito de indução na compreensão de Cruz, Farias e Hobold (2020), seguido das questões da pesquisa.

Ao pontuarem sobre serem professoras iniciantes e aceitarem o desafio da coordenação pedagógica, elas responderam:

*Como trabalhamos com professores iniciantes, esse sempre foi o foco do grupo, e depois, os coordenadores iniciantes; como bolsista do OBEDUC eu estava presente em praticamente todos os momentos do grupo de pesquisa, **sinceramente, não consigo me lembrar de um momento que os estudos do grupo não auxiliaram, desde conhecer as angústias dos iniciantes, trabalhar com professores antes mesmo de me formar, escrever, participar de eventos, realmente, até as minhas experiências anteriores à docência têm o OBEDUC, e isso me ajudou muito ao olhar minha condição de iniciante, e a ter coragem de, então, assumir a coordenação.** Isso fez com que minhas colegas, e até então coordenadora, me instigassem a arriscar, então arrisquei e aceitei (Oliva/2023, grifo nosso).*

Os estudos com pares experientes, proporcionados tanto pelo OBEDUC quanto pela SEMED, foram importantes para minha inserção profissional. **Mesmo sendo professora iniciante, com a base que tinha me senti confiante em aceitar o desafio da coordenação.** Aprendi com meus pares experientes que a formação é contínua, **e o conhecimento, para ser válido, é**

necessário passar pelos sentidos e te transformar primeiro.

Nossas relações nos estudos no grupo me possibilitaram esta visão (Ivani/2023, grifo nosso).

Os coordenadores iniciantes da Educação Infantil assumiram uma função docente na fase iniciática da profissão, enfrentando dupla realidade, em que se confrontam os “não saberes”, em uma situação desafiadora, contando apenas com o encorajamento dos pares. Afirmam a coordenadora iniciante Ivani, em seu relato, “que a aprendizagem com os pares experientes foi de suma importância, porque a conversação e os sentidos te (trans)formam”.

Já Oliva, afirmou que:

Na SEMED também tivemos trocas interessantes, porém, nada específico para os iniciantes, acho que a temática mais próxima foi um encontro no qual apresentavam a função de coordenador pedagógico junto aos documentos legais da rede; quando havia alguma dúvida, podíamos ir ao departamento de Educação Infantil ou falar com as formadoras depois dos encontros (Oliva/2023).

Nessas narrativas, nota-se que as interações nas formações com os pares foram primordiais para que aceitassem o desafio da coordenação. Afirmam Sarmento e Costa (2019, p. 66) que as interações são indispensáveis para funções em que “a interação de profissionais entre si, inseridos de uma forma mais ou menos estatutária em grupos ou associações, constitui um pilar na promoção do desenvolvimento profissional”.

Em seguida, as coordenadoras iniciantes foram questionadas se a formação recebida nos projetos contribuiu para as práticas e desafios iniciais da nova função e se concebiam terem elas princípios ou indícios de indução, conforme o conceito que precedia as questões da entrevista.

Oliva (2023) narra que:

No começo o grupo tinha também reuniões com coordenadores experientes, ainda não pensávamos nos iniciantes (coordenadores), e eu tive um contato com essa função, antes de sequer pensar em assumi-la. Lá conversamos sobre as necessidades formativas, como era a função e como eles recebiam os iniciantes, como era, para eles, ter esse profissional novo na unidade. Compreender a indução nesta perspectiva de acompanhamento individual, tínhamos no OBEDUC, porque sempre estávamos sendo orientadas pelas professoras coordenadoras do projeto, elas nos direcionavam para a escrita, participação em eventos, fomos ao CEPFE e ao Educere apresentar trabalhos e isso me ajudou muito no momento de inserção na docência, eu criei o hábito de questionar, dizer que não compreendia, sabia onde pesquisar e como, e depois, quando fui para a coordenação também, para as temáticas na HTPC, discussões em grupos, adversidades diárias que vão aparecendo nessa função, toda essa bagagem me deu força nesse sentido. É impossível me desvencilhar dos estudos que tive, desde a

graduação no grupo de pesquisa OBEDUC e, posteriormente, na coordenação (Oliva/2023, grifos nosso).

E continua Oliva a narrar, agora sobre a SEMED:

Já na formação da SEMED, mesmo sem algo específico para mim (iniciante), uma vez que ela faz a formação para todos os coordenadores, sem distinção de temas e sem algo pensado para nós, as temáticas eram interessantes, as trocas entre os pares também, havia outras que estavam na mesma situação que eu. Então, conversávamos bastante sobre isso (Oliva/2023, grifos nosso).

Acerca das percepções dos Coordenadores Iniciantes da Educação Infantil e suas leituras, se percebiam processos de indução mediante a compreensão de autores como Cruz, Faria e Hobold (2020), Ivani assim discorre:

*Pensando na indução assim como nos foi colocado o conceito, tivemos no OBEDUC, pois mesmo não sendo para coordenadores iniciantes, **tínhamos oportunidade de participar de estudos, seminários, apresentações, oficinas etc., com professores experientes. Ao ouvir esses professores (Diretores/Coordenadores) experientes, de certa forma, já íamos nos constituindo, pegando “forma”.** Participávamos, também, da organização das temáticas das reuniões que eram decididas pelos iniciantes e **nós também tínhamos voz e, depois, nós fazíamos parte de todas as reuniões: professores iniciantes, experientes, grupos de estudos de textos, escritas e desenvolvimento de trabalhos para eventos científicos. Jamais esquecerei que minha primeira viagem de avião se deu quando fomos a Lindoia apresentar trabalho do OBEDUC. Essa viagem abriu um horizonte na minha frente, ao conviver com tantos teóricos estudados e encontrar com pessoas que também produziam textos, como nós. Me senti potente! Então não me sentia sozinha, ouvir professores experientes, os iniciantes, me ajudou muito no momento de minha inserção, seja na docência, ou na coordenação.** Eu percebo que no projeto estávamos mais íntimas, vamos dizer assim, as conversas eram mais profundas, e como bolsistas tínhamos muita liberdade de questionar* (Ivani/2023, grifos nosso).

Ivani se refere à formação da SEMED com esta narrativa:

*Nas formações da SEMED, tenho, até hoje, muito apoio do Departamento de Educação Infantil, mas é algo, de certa forma, mais “superficial”, questiono em momentos que não consigo resolver sozinha ou se tenho dúvidas sobre as orientações passadas. **As temáticas são relevantes, mesmo não tendo algo específico aos iniciantes,** esse ano, por exemplo, conversamos **sobre como fazer um planejamento, creio que isso é importante, por que se o coordenador não sabe, como vai orientar os professores?** Somente em temáticas assim eu sinto que tem o coordenador iniciante* (Ivani/2023, grifos nosso).

Observa-se que na Formação do OBEDUC/FormEduc não houve intencionalidade na formação de coordenadores iniciantes, elas estavam em formação, eram graduandas bolsistas, mas compreenderam essa formação como indícios ou processos de indução. Isso porque participavam, construíam conhecimentos, partilhavam realidades na itinerância nas escolas, estudavam, criavam textos sobre as suas vivências e os apresentavam em eventos, tal como foi marcante, para Ivani, a primeira viagem de avião e a participação no congresso em Lindoia.

A respeito da formação da rede SEMED, quando esta não apresenta a especificidade para um público alvo em que “não há formação específica para esse profissional, o que se coloca como mais um obstáculo ao seu melhor desempenho e à constituição da coordenação pedagógica como profissão específica”, apontam as estudiosas Placco, Almeida e Souza (2015, p. 22). Mesmo assim, as coordenadoras ponderam pontos positivos na formação da SEMED e uma delas ressalta como positiva a aprendizagem em planejamento, que seria uma atividade para professores, mas ela assinala esse conteúdo como importante para quem precisa orientar sobre isso. Mas o que se destaca aqui é que as duas coordenadoras referem como indução o processo vivenciado no OBEDUC.

6. Considerações sobre uma discussão contínua

A formação de coordenadores pedagógicos iniciantes deve persistir como sendo fundante para o bom andamento do processo ensino-aprendizagem bem como do desenvolvimento profissional do corpo docente de professores e coordenadores iniciantes da Educação Infantil. A formação aos iniciantes não deve ser concebida como um espaço de trocas, sem tanger-lhes na função e na formação. As três pesquisas sobre o tema – Oliveira (2020), Silva (2021) e Castro (2021) – indicam que a formação da SEMED precisa ser revista de forma a atender às reais necessidades dos coordenadores iniciantes da Educação Infantil. Sinalizam Marcelo e Vaillant (2012) que deve haver um projeto com ações planejadas e sistematizadas de formação, incluindo acompanhamento orientado de apoio, devendo constituir-se em processo de indução. Enquanto a formação se efetivar em projetos semestrais, ou não contínuos, não contribuirá para o desenvolvimento profissional de coordenadores pedagógicos. Na pesquisa, coordenadores iniciantes da Educação Infantil manifestaram indícios e processos de indução nas ações de formação quando participaram como bolsistas no OBEDUC, e isto se deu porque perceberam, nas atividades formativas, muito presentes o acompanhamento, a inserção e o sentimento de ter alguém junto, na assistência de seu desenvolvimento formativo que ali se efetivava. Uma formação que, embora não fosse voltada para elas, influenciou-as mais tarde, na inserção na profissão. Esse fato direciona a reflexões de que o processo formativo tem repercussões inesperadas, atemporais, inimagináveis, naqueles que são tocados por essa formação. Mas foi um projeto com tempo específico de quatro anos, ao qual as coordenadoras, professoras do PPGEduc tentam dar continuidade, apesar de não haver mais bolsas, apesar de um período pandêmico influenciar sobremaneira seu ritmo e apesar de a retomada se fazer morosa. O grupo está em reuniões online, aos poucos avançando sua

performance, seu modo de atuar, acontecer, organizar temáticas e instigar os professores.

A formação destes profissionais é de responsabilidade institucional da SEMED e um projeto colaborativo, em parceria com a universidade, pode contribuir para que seja implantado gradativamente como indução, o que está previsto em pesquisa, via projeto do PPGEdu/PROPGP, em algumas escolas piloto, para o ano de 2024. A cidade de Rondonópolis é vanguarda em Mato Grosso na formação do professor iniciante, com projetos a partir de 2015 na rede municipal SEMED e em 2017 na rede estadual SEDUC, quando seu projeto influenciou propostas de formação de professores no Estado, conforme aponta Rocha (2019). Assim, repensando a parceria, é possível que, em breve, ocorra a inserção de um programa de indução com iniciantes e coordenadores iniciantes, colaborativo, na rede SEMED/UFR.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Organizar um livro. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 23-27.

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

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, abr. 2012.

ÁVALOS, Beatriz (comp.). **El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua**. El Oficio de Docente. Vocación, Trabajo y Profesión en el Siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Observatório da Educação/CAPES/INEP/SECADI. **Projeto 24232 - Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em narrativas: a Universidade e a Escola em um processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente**, UFMT/PPGEDU/Câmpus Universitário de Rondonópolis - 2013, aprovado no edital nº 49/2012.

CASTRO, Júlia Alessandra Machado de. **Narrativas reflexivas-formativas de professoras iniciantes no exercício da coordenação pedagógica**. 2021. 125 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da; LAHTERMAHER, Fernanda. Pesquisa-formação e indução docente: contribuições ao professor iniciante. **Anais [...] XXX Colóquio**. AFIRSE, Lisboa, 2023. p. 43.

CRUZ, Giseli; COSTA Elana Cristina dos Santos; PAIVA, Marisa Maia de Souza; ABREU, Teo Bueno. Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 52, e09072, 2022. DOI: doi.org/10.1590/198053149072. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4JwtgxNHdScBJmYwR5b7GZg/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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**, [S. l.], v. 14, p. e4149114, 2020. DOI: 10.14244/198271994149. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. *In: Reunião Anual da ANPEd*, 33., 2010, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, Minas Gerais, 2010.

ESTEVE ZARAGAZA, Jose Manuel. **La formación inicial de los profesores de secundaria**. Barcelona: Ariel, 1997.

FALCIANO, Bruno; NUNES, Maria; SANTOS, Edson. Dez anos do proinfância: efeitos de uma política pública de indução. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 254-278, jan./abr. 2019, ISSN 0103-6831, e-ISSN 1984-932X2019. <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5719>. Acesso em: 10 fev. 2023.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones. *In: MARCELO, Carlos (Coord.)*. **El profesorado principiante**. Inserción a la docência. Barcelona, Espanha: Editora Octaedro, S. L. Bailen, 5 – 08010, 2009.

FRANÇA, Marcia Socorro dos Santos. 2016, 138 fl. **O desenvolvimento profissional dos professores iniciantes egressos do curso de licenciatura em Pedagogia: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen; PASSOS, Laurizete Ferragut. Coordenadores pedagógicos experientes e iniciantes: a parceria colaborativa e a mentoria como ações de indução profissional. **Anais [...]** XXX Colóquio. AFIRSE, Lisboa, 2023. p. 43.

GROPPO, Cristiane; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. 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: Edições Loyola, 2015. p. 93-108.

INOSTROZA, Gloria de Celis. Formación de Mentores para la inducción del profesorado principiante. **REDU- Rev. de docência Universitária**, Valência, v. 11. n. 2, maio/ago. 2013. p. 31-45.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livros, 2006.

MARCELO, Carlos. Investigaciones y experiencias: el primero año de enseñanza. Análises del proceso de socialización de profesores principiantes. **Revista de Educación**, Sevilla/ES, n. 300, p. 225-277, 1993.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, Carlos. **El professorado principiante**: Inserción a la docencia. Barcelona, Espanha: Editora Octaedro, S. L. Bailen, 5 – 08010. Coordenador: Carlos Marcelo. 2009.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas e programas: indução de ensino na América latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1224-1249, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144322>. Acesso em: 27 maio 2019.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**. Como se aprende a enseñar? 3. ed. Madrid, Espanha: NARCE S. A., 2013.

MARIANO, André Luiz Sena. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARTINS, Rosana Maria, ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. “Sigo procurando quem eu sou, sou o que quero ser!”: Narrativas profissionais de Stella. **Educação**, 45(1), e34441, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2022.1.34441>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/34441/27555>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARTINS, Rosana Maria. **Estudando e ensinando, aprende-se e ensina-se**: as narrativas de si no processo de vir a ser professora. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2015.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Inserção profissional de professores iniciantes: elementos para pensar o processo de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, Oséias Santos de (org.). **O desenvolvimento profissional doce em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 163-178.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OCHOA TORRES, Sergio. Programa de indución para profesores noveles em universidad pública mexicana. **Anais [...] II Congresso Internacional sobre professorado principiante e inserción profesional a la docência**. Buenos Aires, 24-26 feb. 2010.

OLIVEIRA, Andreia Cristiane de. **Professores iniciantes no exercício da coordenação pedagógica em Mato Grosso**: por entre nós e laços. 2020. 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2020.

OLIVEIRA Andreia Cristiane de; ROCHA, Simone Albuquerque da. Ritos de passagem de professor iniciante a coordenador pedagógico: alteridade e solidariedade. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Naria Nigro de Souza. (Org.). **O Coordenador Pedagógico e as relações solidárias na escola**. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2021, v. 1, p. 65-82

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes.** 2019. 104 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2019.

OLIVEIRA, Elizabete Gaspar de. **A formação do professor experiente no projeto OBEDUC e os reflexos em suas práticas a partir das percepções dos professores iniciantes.** 2019. 104 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2019.

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. (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos.* São Paulo: Loyola, 2018. p. 81-102.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/o-coordenador-pedagogico-e-a-formacao-de-professores-intencoes-tensoes-e-contradicoes,db5d8b20-8e69-41e9-8466-7dce090fcb9a>. Acesso em: 12 nov. 2020.

PRÍNCEPE, Lisandra Marisa. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação.** 234 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, 2017.

ROCHA, Simone Albuquerque da. A criação do Cefapro na lente do narrador. *In: HOLANDA, Valdelice de Oliveira (org.) A Formação Continuada em Mato Grosso: entre discursos e práticas.* Curitiba: CRV 2019. ISBN: 9788544438985.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Gestão democrática, coordenação e assessoria pedagógica.** Rondonópolis, MT: SEMED, 2016. (Coletânea de políticas e referenciais para a educação básica municipal de Rondonópolis – COPREM; 2).

SARMENTO, Teresa. As Identidades Profissionais em Educação de Infância. **Revista Locus Soci@al**, n. 2, p. 46–64, 2009.

SARMENTO, Teresa; COSTA, Conceição Leal. O que fazemos com o que fazem conosco... trilhar caminhos em interação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 2, p. 58-71, maio/ago. 2019.

SCHÜTZE, Fritz. 10 de março de 2022. Module B.2.1. **INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational training further education curriculum**, 2007. Disponível em: <http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.1.pdf> Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Adriane Pereira da. **Professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis/MT.** 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018.

SILVA, Jéssica Lorryne Ananias da. **Coordenadores iniciantes e experientes e as práticas de acolhimento, acompanhamento e indução: eu, eles e o espelho.** 2021. 142 fls. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. 2021.

SOUSA, Rozilene de Moraes; ROCHA, Simone Albuquerque. Como um estranho no ninho: o professor iniciante e seu processo de inclusão no ambiente da profissão docente – qual o papel da escola? *In: XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*, PUC-Paraná, 2013, p. 8947-8959.

SOUSA, Sandra Zákia; MARTINS, Angela Maria. A gestão da educação básica na esfera municipal: papel do governo federal na indução de programas. **Anais [...]. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.**

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, Sueli de Oliveira. **Desenvolvimento profissional do professor experiente no projeto colaborativo universidade/escolas: desafios e necessidades formativas.** 2017. 167 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017.

URETA, Consuelo Vélaz de Medrano. Competências del Professor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. **Profesorado-Rev.de currículum y formación del profesorado**, Madri/Espanha, v. 13, n. 1, p. 209-229, 2009.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem.** 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEENMAN, Simon. Perceived Problems of Beginning Teachers. **Review of Educational Research**. Catholic University of Nijmegen, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

WONG, Harry. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. Dossiê “Formação e inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas”. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-19, e4139111, jan./dez. 2020. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271994139>. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139_. Acesso em: 10 mar. 2023.

Outros colaboradores:

Revisão textual: Anabela Rute Kohlmann Ferrarini. E-mail: anabelferrarini@hotmail.com.

Enviado em: 31/maio/2023 | Aprovado em: 11/setembro/2023