

## A atuação da coordenação pedagógica no período de iniciação na docência: limites e possibilidades

***The role of pedagogical coordination during the teaching initiation: limits and possibilities***

***El papel de la coordinación pedagógica en el periodo de iniciación a la enseñanza: límites y posibilidades***

Aline Diniz de Amorim-Duque <sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

Maria José da Silva Fernandes <sup>2</sup>  
Universidade Estadual Paulista, Brasil.

### **Resumo**

O presente artigo objetiva discutir a importância da coordenação pedagógica no processo de inserção e acompanhamento de professoras iniciantes na docência. A discussão pauta-se em dados coletados por meio de entrevistas realizadas com quatro coordenadoras pedagógicas (CP) e quatro professoras iniciantes de uma rede municipal do interior do estado de São Paulo. Como principais resultados observou-se que embora a iniciação na docência seja reconhecida como importante fase da vida do professor, não há grandes diferenças na forma como se dá o seu tratamento e acompanhamento nas atividades cotidianas das escolas por parte das coordenadoras, sendo frágeis as práticas sistematizadas e planejadas de acolhimento aos ingressantes.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Professor iniciante. Iniciação na docência. Inserção profissional docente.

### **Abstract**

*The aim of this text is to discuss the importance of pedagogical coordination in the process of introducing and accompanying beginning teachers into the teaching profession. The discussion is based on data collected through interviews with four pedagogical coordinators (PC) and four beginning teachers from a municipal school in the interior of the state of São Paulo. The main results were that although the beginning of teaching is recognized as an important phase in a teacher's life, there are no major differences in the way the coordinators treat and monitor the daily activities of the schools, and the systematized practices for welcoming newcomers are weak.*

**Keywords:** Pedagogical coordination. Beginning teacher. Beginning teaching. Professional integration into teaching.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1632-0768>.  
Contato: [aline.diniz@unesp.br](mailto:aline.diniz@unesp.br)

<sup>2</sup> Doutorado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4747-6570>.  
Contato: [mj.fernandes@unesp.br](mailto:mj.fernandes@unesp.br)



### **Resumen**

*El objetivo de este artículo es discutir la importancia de la coordinación pedagógica en el proceso de introducción y acompañamiento de los profesores principiantes en la profesión docente. La discusión se basa en datos recogidos mediante entrevistas con cuatro coordinadores pedagógicos y cuatro profesores principiantes de una red municipal del interior del estado de São Paulo. Los principales resultados fueron que, aunque el inicio en la docencia se reconoce como una etapa importante en la vida de un profesor, no hay grandes diferencias en la forma en que los coordinadores lo tratan y acompañan en el día a día de las escuelas, y las prácticas sistematizadas de acogida a los principiantes son débiles.*

**Palabras clave:** *Coordinación pedagógica. Profesor principiante. Iniciación a la docencia. Integración profesional en la docencia.*

## **1 INTRODUÇÃO**

Em pleno ano 24 do século XXI, encontramo-nos ainda em meio a uma problemática que, pelo menos, desde o início dos anos 90 se avoluma e está relacionada ao preparo prático das professoras<sup>3</sup> em cursos de formação inicial para o exercício da profissão. Importantes estudos realizados fora do país e também em contexto nacional contribuíram para a emergência da discussão dos processos de preparação e inserção na carreira docente, a exemplo de Veenman (1984), Huberman (1992), Marcelo (1999 e 2021), Giovanni e Guarnieri (2014), André (2018), Almeida, Pimenta e Fusari (2019), dentre outros.

Relativo à temática também não é dado inédito que a profissão docente tem sido cada vez menos atrativa tanto para jovens estudantes em fase de escolha profissional quanto para adultos que anseiam por mudar de área de atuação. Em grande parte isso se deve à desvalorização do trabalho docente e às precárias condições destinadas às professoras em sala de aula. Sobre isso, Príncepe e André (2019) defendem que não basta apenas investir em formação, inicial ou continuada, mas deve-se também garantir o efetivo trabalho de professoras fornecendo condições laborais satisfatórias. Na mesma direção, Pagani, Fernandes e Barbosa (2023) problematizam a relação entre condições de trabalho e permanência docente na carreira, sendo, as primeiras, essenciais para a atuação e preservação das atividades docentes nas escolas. É inegável que a qualidade da formação recebida pelas professoras em cursos de licenciatura influencia na realização do seu trabalho, entretanto, as questões relativas às condições objetivas de exercício profissional também são determinantes para o êxito da profissão, especialmente nos momentos em que as docentes adentram a sala de aula.

---

<sup>3</sup> Ao fazer referência à classe docente e às pessoas que exercem a função de coordenação pedagógica, será usada a flexão no gênero feminino, já que são a totalidade das participantes na pesquisa.

Sem dúvidas, há uma enorme lacuna entre a formação inicial e a inserção na docência, ambos processos desafiadores, com ausência de políticas efetivas visando a entrada e permanência na carreira profissional. Apesar de possuírem histórias de vida fecundas e experiências anteriores em espaços escolares, as professoras iniciantes descobrem, na prática, que a formação inicial nem sempre é suficiente para prepará-las a ensinar e a lidar com a complexa gama de situações que aparecem no exercício do trabalho. Ademais, é bastante comum que iniciantes não recebam nas instituições as condições adequadas para a inserção no trabalho, ocorrendo, muitas vezes, uma difícil adaptação e, não raro, submissão individual à cultura escolar já estabelecida.

Neste período de marcantes incertezas e inseguranças, as professoras iniciantes necessitam receber orientações e ter acompanhamento sistemático da equipe gestora, especialmente da coordenação pedagógica (CP), quanto à rotina escolar e à tomada de decisões de cunho didático-pedagógico. Segundo Franco (2012, p. 36) a professora recém-formada deve se “apoiar numa relação de colaboração e confiança, sentindo a docente que tem no CP uma pessoa que poderá ajudá-la” e que “apesar das dificuldades que estão sendo vividas por ela no cotidiano escolar, seu trabalho e esforço estão sendo reconhecidos e, por isso, valorizados” (Amorim-Duque, 2022).

Dessa forma, é necessário ressaltar que o trabalho da equipe gestora, especialmente da coordenação pedagógica, junto às professoras que adentram a escola não se dá apenas por meio do acompanhamento individual de sua prática pedagógica em sala de aula, mas, por um processo mais amplo de inserção das iniciantes no trabalho coletivo, proporcionando a elas condições necessárias para que se sinta integrante do grupo docente. A ação de forjar intencionalmente a relação entre indivíduo e coletivo, de forma dialética, por parte do CP é primordial, tendo em vista que, de maneira geral, não faz parte da cultura escolar, mesmo na relação entre os pares, uma recepção espontânea e acolhedora às iniciantes. Esse acompanhamento é compreendido por nós como parte das condições de trabalho que, diferentemente de outras, também necessárias, estão sob o campo de governo da escola.

Considerando a atuação e relação da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes, apresentamos, no presente artigo, dados de uma pesquisa realizada em um município do interior paulista. Destacamos aqui os desafios característicos desta complexa relação, tendo como referências as concepções apresentadas por CP e professoras iniciantes. Partimos da hipótese de que as muitas atribuições da CP, adicionadas à falta de cuidado específico ao período de iniciação na

docência e à ausência de políticas públicas de acompanhamento, dificultam o trabalho das iniciantes e a realização de ações de apoio profissional.

A pesquisa, cujos dados são aqui mobilizados, foi de natureza qualitativa e abordagem empírica, desenvolvida em etapas interligadas: levantamento bibliográfico, escolha dos procedimentos e construção dos instrumentos de coleta de dados; submissão ao Comitê de Ética<sup>4</sup>; pré-teste e avaliação do roteiro de entrevista; seleção do grupo de participantes e aplicação dos instrumentos; e, finalmente, a organização e análise dos dados. Na etapa de coleta de dados foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com quatro professoras iniciantes de Educação Infantil e de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e quatro coordenadoras pedagógicas. Cada par de profissionais (professor e CP) atuava na mesma instituição escolar (CP1 e P1 na Escola 1, CP2 e P2 na escola 2 e, assim, sucessivamente). Essa condição foi essencial para o objetivo da pesquisa e para a identificação de ações de acompanhamento e orientação do iniciante em seu processo de inserção na docência por parte da coordenação. Para a seleção das professoras, consideramos os primeiros três anos de exercício da docência, tendo como ponto de partida os estudos de Huberman (1992) que denomina essa fase como “entrada” ou “tateamento na profissão”. Utilizamos, por paridade, esse referencial também na caracterização das profissionais da coordenação pedagógica.

Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa que está organizado, além desta introdução, em dois blocos seguidos pelas considerações finais. O primeiro discute elementos teóricos sobre a atuação da coordenação pedagógica no processo de inserção do professor iniciante na docência, enquanto o segundo apresenta a análise dos dados das entrevistas que se relacionam às concepções das profissionais sobre o período inicial da carreira docente.

## **2 A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INSERÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE NA DOCÊNCIA E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES AO TRABALHO**

As fases de entrada e tateamento na profissão (Huberman, 1992) que procedem ao início do trabalho das professoras na docência são marcados por grandes desafios e conflitos, não existindo zona de conforto para aquelas que adentram a carreira. Essa dinâmica se repete quase como ritual nas escolas e perpassa os anos e as políticas

---

<sup>4</sup> Parecer consubstanciado nº xxxxxxxxxxxx (será identificado após avaliação)

educacionais, gerando, inevitavelmente, sentimentos e sensações como frustração, desânimo e apatia. Não raramente, docentes iniciantes “tornam-se céticos, demonstram insegurança e trabalham impulsionados exclusivamente pelo instinto de sobrevivência” (Brzezinski, 2016, p. 20), o que não favorece a aprendizagem da docência e o processo de socialização no ambiente escolar.

Em vista de sua importância, a fase de iniciação na docência deve ser uma prioridade, pois “fundamentalmente, o que o professor realiza nas etapas posteriores é replicar o conhecimento desenvolvido na etapa de inserção na docência” (Vaillant; Ferreira, 2024, p. 4). Um período inicial com boas experiências de aprendizagem poderá oferecer benefícios não só às iniciantes como também ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, poderá ser um contributo à permanência com qualidade na docência.

As taxas de abandono da profissão docente são elevadas e, segundo Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021), os estudos<sup>5</sup> indicam que, nos Estados Unidos, entre 40 e 50% abandonam a atividade de ensino nos primeiros cinco anos de atuação. Os autores, apresentam ainda outros dados significativos sobre o abandono em países nos quais as condições laborais são reconhecidamente precárias, destacando-se: 45% na Bélgica, 40% no Chile, 35% em Israel, 29% na Holanda, 13% na Suíça e 10% na Austrália.

Escobar et. al. (2020, p. 597), ao investigarem as razões por trás do abandono docente no contexto da América Latina, indicam a gestão da instituição escolar, baseada em estruturas rígidas e liderança centrada na imposição, como obstáculo para a permanência docente. Para os autores, a dificuldade docente para participar das decisões e a frágil qualidade das relações interpessoais, limitam a permanência e a concretização satisfatória do processo de ensino e aprendizagem. Considerando esse contexto, uma gestão mais democrática e acessível, com a presença de profissionais que favoreçam as trocas entre pares e as experiências efetivas de aprendizagem da docência, pode favorecer a continuidade de iniciantes na profissão.

Sobre a coordenação pedagógica, função constitutiva da gestão escolar, Mollica (2014) salienta que cabe atuar como mediadora entre o currículo e o corpo docente, exercendo o privilegiado (e necessário) trabalho de formação. Essa atribuição relaciona-se ao postulado, em geral, pela legislação que designa ao CP a dimensão formativa no âmbito da escola (Placco; Almeida; Souza, 2011). Para Silva (2017), a coordenação vai além da formação de professores, uma vez que o trabalho está atrelado ao desenvolvimento da

---

<sup>5</sup> Aarts et al. (2020), Avalos (2014); Zavelevsky and Lishchinsky (2020) *apud* Marcelo, Marcelo-Martínez e Jáspez (2021).

gestão democrática na escola, sendo a CP articuladora entre a equipe escolar e a comunidade.

Endossando estas postulações, Carmo (2017, p. 87) afirma que a coordenação pedagógica é “protagonista corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e também, como afirmamos, pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos”. Podemos considerar que as profissionais da coordenação pedagógica, normalmente parceiras mais experientes, por não terem a responsabilidade direta do trabalho em sala de aula, e por serem articuladoras do trabalho coletivo, ocupam lugar privilegiado no apoio às professoras em fase de inserção na docência. Contudo, cabe salientar que o excesso de demandas – um aspecto bastante conhecido do trabalho da coordenação pedagógica – e as atribuições erroneamente destinadas a estes profissionais, podem prejudicar um papel mais efetivo como articulador do trabalho coletivo na escola e como formador (Amorim; Fernandes, 2022).

Sobre as percepções que a gestão possui sobre iniciantes na carreira, alguns estudos apresentam importantes contribuições. Veenman (1984), em uma das mais consideráveis investigações sobre o trabalho dos iniciantes, argumenta que a equipe gestora relacionava as dificuldades de iniciantes à falta de controle, imaturidade, falta de organização e de confiança. Já no estudo organizado por Placco, Almeida e Souza (2011) no contexto brasileiro, e partindo de dados de entrevistas, a coordenação pedagógica relacionava às iniciantes defasagens em sua formação, fragilidades emocionais, pouca informação sobre o processo de ensino e aprendizagem e o cotidiano escolar, e falta de habilidades de manejo da sala de aula.

Esses indicativos trazidos pelas pesquisas supracitadas são importantes e roçam uma primeira dimensão, a identificação dos problemas, mas, por outro lado, nos remetem a pensar em possíveis caminhos, de forma que as docentes iniciantes não sejam abandonadas à própria sorte e ao acaso que poderá, num bom cenário, levá-las ao desenvolvimento profissional (individualmente) e à inserção satisfatória ao espaço escolar. A pesquisa de Carmo (2017, p. 111) mostra, no entanto, que a recepção de docentes iniciantes nas escolas acontece de forma nada planejada, mesmo em relação à socialização, sendo caracterizada, na maioria das vezes, por ações isoladas que tornam “o processo de inserção um puro diálogo informal de apresentações pouco técnicas e aligeiradas”. Esse descompasso, para o autor, delineia um processo desigual e assistemático de inserção que resulta na responsabilização unilateral do professor pela sua própria inserção e sobrevivência na profissão.

Diante do exposto, é indispensável salientar que a atuação da coordenação pedagógica junto a professoras iniciantes carece de sistematização e respaldo em políticas públicas e projetos que considerem a realidade da escola e de seus profissionais. Porém, com a fragmentação do trabalho docente e com a maior responsabilização das escolas e seus profissionais, tem se tornado mais difícil a consideração das necessidades pedagógicas relacionadas à atividade nuclear da escola – o processo de ensino e aprendizagem.

### 3 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PROFESSORAS EM INICIAÇÃO NA DOCÊNCIA

Nessa seção apresentamos os aspectos objetivos e subjetivos presentes nas falas das profissionais sobre o trabalho da coordenação pedagógica junto às iniciantes no período de inserção na carreira. Para tanto, foram identificadas e analisadas tanto as concepções das professoras como as das próprias coordenadoras.

Como já indicado na introdução, a pesquisa empírica foi realizada com quatro professoras iniciantes (P1, P2, P3, P4) e quatro coordenadoras pedagógicas (CP1, CP2, CP3 e CP4) atuantes em quatro instituições de Educação Básica – Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental –, conforme mostra o quadro 1.

**Quadro 1: Descrição das profissionais entrevistadas.**

Identificação	Formação Profissional	Atuação Profissional	
		Tempo de atuação na função	Etapa em que atuava no momento da pesquisa
P1 36 anos	Licenciatura em Pedagogia (2010)	14 meses	Educação Infantil
CP1 51 anos	Letras (2001); pós-graduação em Gestão escolar (2005)	15 anos	Educação Infantil
P2 28 anos	Licenciatura em Pedagogia (2019)	16 meses	1º ano Ensino Fundamental
CP2 43 anos	Matemática (2000); Pedagogia (2004)	5 anos	Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano)
P3 22 anos	Licenciatura em Matemática (2019)	9 meses	6º, 7º e 9º anos Ensino Fundamental
CP3 32 anos	Pedagogia (2009)	9 meses	Ensino Fundamental 2 (6º ao 9º ano)
P4 25 anos	Licenciatura em Pedagogia (2018)	2 anos	2º ano Ensino Fundamental
CP4 39 anos	Pedagogia (2009); pós-graduação em Educação Especial e TEA* (2021)	5 anos	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 (5º ao 9º ano)

Fonte: Dados das entrevistas. Elaborado pelas autoras.

É importante observar que três professoras (P1, P2 e P4) estavam na docência há pouco mais de um ano, mas, no momento da coleta dos dados, já não se encontravam mais na primeira escola de ingresso. A mudança de instituição escolar - embora prevista no estatuto do município (e de muitos outros no país) - dentro de um tempo tão curto, pode ser um dificultador para iniciantes, uma vez que “o tempo de permanência na escola também é um fator extremamente importante para consolidar um início na docência mais harmônico e menos carregado de incertezas e instabilidade” (PRÍNCEPE; ANDRÉ, 2019, p. 69). Por outro lado, havendo, institucionalmente, uma política de acompanhamento, a rotatividade pode até trazer uma possibilidade de ampliação das experiências de trabalho, favorecendo a problematização e a aprendizagem com o diverso. No entanto, se a rotatividade ocorre sem apoio, como foi relatado por uma das professoras participantes, pode se tornar um grande problema para a aprendizagem da docência, já que, em uma nova escola e sem apoio, sujeitam-se, individualmente, à apropriação de uma nova cultura e inserção grupal, com risco de serem “atiradas aos leões”. Nas três situações, vale registrar, apesar de terem vivenciado a atuação em turmas e escolas diferentes, as professoras permaneceram atuando na mesma série/ano. Na pesquisa não tivemos evidências de que essa decisão tenha sido deliberada pela gestão e resultado da sensibilidade de alocar as iniciantes e recém-chegadas em uma nova escola em turmas com as quais já possuíam alguma experiência ou se, por outro lado, foi apenas um acaso.

Quanto à caracterização das coordenadoras pedagógicas, é interessante notar que cada uma delas se encontrava em uma fase profissional distinta, considerando as definições de Huberman (1992). Enquanto CP3 dava seus primeiros passos na função de coordenadora pedagógica e ainda estava reconhecendo o território de atuação, a CP2 e 4 encontravam-se na fase de estabilização da carreira e a CP1 já passava da fase de diversificação. Nesse sentido, um aspecto interessante ressaltado pelas coordenadoras mais novas na função (CP3 e CP4) foi a relevância e a influência das próprias trajetórias de iniciação na docência sobre sua atuação como CP frente às ingressantes. A distância temporal menor entre o trabalho anterior como docente e o atual como coordenadoras pareceu facilitar a identificação e aproximação entre os dois grupos, com relatos das CP sobre a forma como se colocavam no lugar das professoras iniciantes, resgatando elementos da atuação docente no auxílio e formação destinada às outras: “*tento ser uma coordenadora que gostaria de ter, de sempre estar disponível para ouvi-los [...]. Tento entrar em contato com eles, tentar fazer essa ponte entre os professores e os alunos*” (CP3). A

CP4 destacou a importância do acolhimento, pois, “*como eu tive um início [na docência] com medo, que eu não sabia [o que fazer], então quando eles chegam eu procuro conversar, falo que tudo que eles precisarem, [oriento] pra estarem perguntando, porque eu não ligo*” (CP4). As pontuações das CP evidenciam que, mesmo de forma simples, são ações importantes no sentido de se aproximar, apoiar e considerar as necessidades daquelas que chegam às escolas.

Nos discursos das professoras ficaram marcadas as influências e as contribuições da coordenação para a iniciação na profissão, bem como as tensões que permearam essas relações. Desta forma, para melhor organização para a leitura deste texto, os achados da pesquisa foram organizados em categorias emergidas a partir dos dados. Nesta parte do texto, apresentamos como o acolhimento às iniciantes e a formação continuada em serviço recebidos durante a inserção na docência ocorria entre as participantes da pesquisa, destacando-se concepções e percepções das professoras sobre o trabalho da coordenação junto a elas e das CP sobre o início da carreira.

Identificamos, pelos relatos das coordenadoras, a ausência de orientações específicas sobre o acolhimento ou acompanhamento das professoras iniciantes por parte da Secretaria Municipal de Educação, ficando claro que cada escola é que organizava (ou não) ações específicas para esse momento. As CP 2 e 4 salientaram a existência de orientações gerais sobre a necessidade de acompanhamento da equipe docente como um todo, sem especificação sobre os iniciantes. A inexistência de orientações da SME supõe uma aparente falta de reconhecimento da importância deste período para a aprendizagem da docência e, por sua vez, isso se refletia em práticas de acolhimento e acompanhamento isoladas, individuais e sem sistematização por parte das profissionais da coordenação pedagógica.

Nas entrevistas, foi perceptível, por exemplo, que a dinâmica de recepção de professoras recém-chegadas na escola, fossem iniciantes ou não, não era de responsabilidade especial de nenhum profissional, acontecendo de forma aleatória e, algumas vezes, até caótica: “*Eu não fazia ideia de pra quem eu pediria ajuda se eu precisasse. Aí no primeiro dia [de aula] eu já cheguei e já fui direto pra sala*” (P3); “*Quando eu cheguei, não me foi apresentada a escola, todos os espaços, não... Eu fiquei perdida, na verdade. Aí eu que fui tirar as dúvidas, fui perguntar, perguntar e perguntar*” (P2). Subentende-se que caiba à gestão se responsabilizar por essas práticas, no entanto, na ausência de orientações claras sobre quem e como deve fazer o primeiro contato com aquela que chega para lecionar na escola, a tarefa pode ser assumida, principalmente, pela

direção: “*No primeiro dia que eu fui pra conhecer [a escola], a diretora me recebeu e a coordenadora também*” (P1); “*No primeiro dia quando eu saí da remoção, eu já fui lá levar o meu papel. Nesse dia mesmo a direção já me levou conhecer toda a escola, conhecer a minha sala, o meu armário, tudo*” (P4).

As situações apresentadas por P2 e P3 desfavorecem os processos de socialização, da aprendizagem da docência e desenvolvimento dos saberes necessários ao iniciante, ainda que P2, assim como P4, possuísse algumas referências anteriores de trabalho, pois estavam vivenciando o segundo ano como docentes. Contudo, a P3 estava no momento imediato de seu ingresso e, por não ter sido sequer apresentada à CP, afirmou que não fazia ideia de a quem recorrer em caso de necessidade ou de dificuldade com o trabalho. Nesse caso específico, é importante salientar que a CP responsável por coordenar a equipe docente do Ensino Fundamental 2, nível a que professora pertencia, ainda não havia assumido a função e, por isso, o ano letivo foi iniciado sem a presença a profissional, o que pode justificar o fato da professora não ter sido recebida pela coordenação. Porém, não é justificável que, em um primeiro dia de trabalho, a professora tenha sido encaminhada *diretamente para a sala de aula* sem nenhuma orientação prévia.

Toda essa problemática sobre a falta de planejamento, sistematização e valorização do momento de acolhida das professoras iniciantes se avoluma com a precária comunicação entre equipe gestora e a SME. As CP nem sempre são informadas sobre a chegada de professoras iniciantes na escola: “*Quando eu assumi a coordenação, a P3 já veio me procurando. Aí que eu descobri que ela era iniciante. Eu não sabia, eu achei somente que ela estava ingressando na prefeitura esse ano*” (CP3).

Diante das situações expostas, vale ressaltar que, entre as atribuições da coordenação pedagógica, está a organização e articulação do trabalho coletivo da equipe escolar (Placco, Almeida, Souza, 2011; Fernandes, 2023), com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, a recepção das professoras iniciantes, com ações que promovam a inserção efetiva no ambiente escolar e no grupo profissional, é parte importante da articulação feita pela equipe gestora. Dessa forma, reconhecemos que a CP é a função mais adequada para organizar essas ações e pode, inclusive, indicar professoras experientes para, juntas, fazerem o acompanhamento das iniciantes em seus primeiros dias ou semanas. A coordenação, pela forte presença no “chão da escola”, também pode contribuir para estruturar as orientações iniciais de forma clara, contribuindo para a redução de inseguranças e dúvidas que surgem ao adentrar o trabalho num novo espaço.

A declaração de CP3 - “O ano letivo já estava acontecendo [quando assumi a função]. É uma coisa que eu sempre comentei sobre isso, que quando chegam numa escola grande como essa, geralmente no primeiro dia do ano letivo, a gente faz aquela reunião de planejamento. eu não tive” também recém-chegada na escola, nos leva a outras reflexões: como a CP pode planejar intervenções apropriadas e ações formativas com um grupo de professores sem que, ao menos, os conheça? Como ela pode levar em conta as potencialidades e dificuldades de seu grupo docente, se desconhece a trajetória profissional?

Ao voltarmos o olhar para as respostas das coordenadoras pedagógicas, identificamos alguns pontos que explicam relatos das professoras sobre as frágeis, pontuais e pouco planejadas formas de acompanhamento: *Eu costumo ficar acompanhando esse professor durante a primeira semana pra saber todo o processo, o que eu preciso orientar, o que preciso intervir* (CP1); *No primeiro dia, a gente conversa [...], explica tudo certinho como funciona a dinâmica da escola com todos os horários [...]. Daí já entrega todo o material deles, o livro integrado, entrega a caderneta, o caderno de registro, a gente acaba até fazendo um caderno bonitinho, sabe pra eles*” (CP4).

É possível também, neste ponto, relacionar a ausência de acolhida e recepção apresentada no discurso de P2 à perspectiva retratada por sua coordenadora CP2, que pareceu não partilhar das preocupações trazidas pelas demais CP em relação ao iniciante, naturalizando esse momento crucial: “*Tenho uma prática simples de apoio: ele é recebido, é orientado, e a gente se coloca à disposição do professor [...]. Mas, nesse sentido, não tem muita coisa pra oferecer pro professor, não sei. É uma coisa meio que automática, é natural que aconteça*” (CP2).

As orientações que as iniciantes receberam nas suas respectivas escolas e que foram descritas nas entrevistas foram sintetizadas no Quadro 2:

**Quadro 2 – Orientações compartilhadas com as iniciantes nos primeiros momentos na escola**

<b>Segundo os relatos das:</b>	
<b>Professoras Iniciantes</b>	<b>Coordenadoras Pedagógicas</b>
P1: Assim que chegou à escola, antes do período de aulas, foi levada para conhecer o ambiente físico da escola e apresentada aos projetos pedagógicos lá desenvolvidos. No primeiro Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) recebeu orientações sobre horários, caderno de registro e avaliação diagnóstica.	CP1: Durante a primeira semana costuma orientar os iniciantes ou professores novos na escola sobre a organização do caderno de registro, horários, procedimentos de rotina da escola.
P2: Não recebeu orientações quando foi conhecer a escola, nem após o início das aulas, partindo sempre de sua iniciativa esclarecer dúvidas e buscar informações. No primeiro HTPC foi passado recados gerais para o grupo escolar.	CP2: Apresenta regras de funcionamento da escola e horários, mas o professor deve procurar buscar ajuda quando sentir necessidade
P3: Não soube dizer sobre as orientações recebidas quando foi se apresentar na escola. No primeiro HTPC, recebeu orientações sobre procedimentos de organização da escola (xerox, localização do armário individual), calendário de atividades e provas.	CP3: Pretende dar atenção individualizada aos iniciantes e orientações didático-pedagógicas.
P4: Em seu primeiro momento na escola foi levada a conhecer o prédio e seus ambientes, armários, horários. No primeiro HTPC foi orientada sobre procedimentos de preenchimento da caderneta.	CP4: No primeiro contato com os iniciantes apresenta a dinâmica da escola, explicando seus pormenores como horários, plano de aula, preenchimento de caderneta e caderno de registro. Também apresenta o ambiente físico da escola.

Elaborado pelas autoras.

Conforme pode ser observado nas informações apresentadas no Quadro 2, as professoras P1, P3 e P4 receberam orientações pontuais sobre procedimentos didático-pedagógicos e, em maior incidência, sobre a dinâmica organizacional durante os momentos de apresentação inicial na instituição de ensino e também no HTPC em que participaram. Os relatos das iniciantes P1 e P4 foram corroborados pelas suas respectivas coordenadoras, CP1 e CP4. Já a CP2 descreveu ações realizadas que não foram reconhecidas pela P2, enquanto que CP3 assumiu não ter conseguido efetivar suas intenções de práticas de recepção e acolhimento dos iniciantes, devido ao fato de ter assumido a função após o início das aulas.

Ainda a respeito da interação entre CP e iniciante, é interessante observar que CP1, CP3 e CP4 demonstraram realizar busca ativa dos professores numa tentativa de acompanhamento, colocando-se à disposição para esclarecer dúvidas, o que pode não ser o suficiente para quem está chegando na profissão e lidando com tantas novas demandas

e desafios. As três CP relataram que buscavam dar atenção focada à essas docentes, mas, ressaltaram a existência, frequente, do sentimento de “vergonha” por parte das iniciantes de assumirem que não dominavam determinados conhecimentos pedagógicos ou didáticos. Essa pode ser uma questão que traz obstáculos à relação iniciantes-coordenação, já que, o medo de serem julgadas, pode dificultar a iniciativa de solicitar ajuda, mesmo sabendo que esta possa vir a existir.

Ressaltamos que, apesar de afirmarem a disposição para a busca ativa, a forma de agir pode ocasionar, não voluntariamente, certo abandono, a exemplo do que declarou CP2: “*deixo o professor bastante à vontade, não gosto de pressionar. Não fico em cima pegando no pé*”. Esse “prezar” por deixar a professora mais livre, sem que se sinta pressionada, no entanto, pode passar uma mensagem de pequena disposição para o acolhimento, tanto que a P2, afirmou não sentir receptividade da coordenação pedagógica para pedir ajuda ou discutir situações problemáticas vividas no cotidiano escolar. Isso nos leva a pensar sobre a importância do diálogo e da comunicação assertiva entre coordenação pedagógica e equipe docente, principalmente na relação com as iniciantes que ainda não desenvolveram um relacionamento mais sólido com as demais profissionais da escola e possuem muitas dúvidas, incertezas e inseguranças sobre o processo de ensino e aprendizagem, o perfil discente e a cultura escolar. Assim, frente às constatações realizadas a respeito das práticas de recepção e acolhimento às iniciantes, é necessário considerar que:

O iniciante necessita do acolhimento não somente no que tange à sua integração ao corpo docente, mas também no que se refere à apresentação do funcionamento geral da escola, ao diálogo sobre o conteúdo a ser desenvolvido, ao trabalho na sala de aula e à participação no planejamento das atividades (Mollica, 2014, p.112).

As ações das coordenadoras pedagógicas entrevistadas condizem em parte com as considerações de Mollica, no entanto falta o planejamento e a sistematização de tais práticas, assim como a clareza de quais profissionais, no âmbito das escolas, devem ser encarregados de efetivá-las. Reconhecemos, contudo, que, mesmo com a acolhida e recepção das professoras iniciantes realizadas de forma adequada, não temos como garantir que estas profissionais ficarão isentas do choque com o real (Veenman, 1984), mas, certamente, o processo poderá ser minimizado, o que forja a necessidade de existir o acompanhamento intencional dessas professoras.

Em relação à formação continuada em serviço, identificamos que a situação da rede pesquisada era muito privilegiada quando comparada a outros municípios da mesma região

do país, contando com carga horária semanal especificamente destinada a ela na jornada de trabalho (e em maior quantidade de horas que a prevista legalmente). Estas horas eram dedicadas a momentos de formação em nível de rede e de instituição escolar. A formação continuada também era favorecida pelo fato da rede exigir dedicação exclusiva, o que possibilitava que todas as professoras participassem nos mesmos dias e horários das atividades formativas. Entretanto, ao descortinar a natureza dessa formação, constatamos que as professoras iniciantes não contavam com processos formativos voltados especificamente às suas especificidades<sup>6</sup>, como pontuado por CP3, “*na verdade, a formação continuada é igual para todos*”.

Apesar de a rede conceder três horas semanais especialmente destinadas aos processos formativos, além das duas horas semanais de HTPC e da carga horária de Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), as formações nas unidades escolares, organizadas pelas CP a partir das necessidades formativas da equipe docente e das demandas da escola, ocorriam de maneira muito descontínua e pontual. O HTPC (principal momento formativo na escola), que seria um dos momentos mais propícios para a realização das práticas formativas, tanto as sistematizadas como as informais, segundo os relatos das professoras, nem sempre era conduzido pelas coordenadoras, o que gerava confusão nas docentes sobre de quem seria a responsabilidade pela formação continuada na escola. As CP também manifestaram insatisfação com a organização do HTPC, declarando que recebiam muitos encaminhamentos e propostas de formação vindas da SME, o que prejudicava a possibilidade de enfocar os contextos específicos de atuação das novas professoras e estreitava as margens de autonomia da escola em relação à demandas específicas de formação.

A situação pareceu ainda mais complexa quando as professoras relataram que as práticas formativas oferecidas pela SME também não contemplavam as especificidades das docentes, tanto as iniciantes como as experientes, e muitas vezes, não levavam em consideração nem mesmo a realidade da própria rede, especialmente no tocante às atividades formativas que eram terceirizadas à empresa privada responsável pelo sistema apostilado lá utilizado - situação que se repete em tantos outros municípios brasileiros. Estes momentos foram identificados como encontros para “*falar da apostila, dos conteúdos*” (P2) ou como formação “*em cima desse livro integrado*” (CP4).

---

<sup>6</sup> Em decorrência desta pesquisa, posteriormente, foi realizada uma atividade formativa de extensão voltada às professoras em início de carreira da rede municipal em questão, intitulada “Possibilidades formativas e de acompanhamento de professores em início de carreira”. Os encontros formativos ocorreram ao longo de um ano letivo.

No entanto, embora tenham tecido críticas, as profissionais destacaram pontos positivos das práticas formativas, valorizando aquelas que consideravam a dimensão do coletivo docente no processo de construção do conhecimento profissional e nas quais ocorriam *“troca de experiências também entre os colegas, ouvir o outro, contar a sua própria experiência, (CP2)”*; *“partilhar o que fez de diferente”* (CP1). Essas práticas formativas podem favorecer o processo de aprendizagem da docência e ajudar a desmantelar o isolamento estrutural do magistério, configurando uma “cultura de colaboração” estruturada pela partilha de objetivos em comum pelo grupo docente, o que se opõe às práticas individualistas (Marcelo García, 1999) que dificultam o desenvolvimento profissional.

Embora as CP compreendessem a formação profissional como processual e contínua e as iniciantes demonstrassem valorizar momentos de partilha nos quais ocorriam a construção e reflexão de conhecimentos de forma coletiva e contextualizada, a formação continuada realizada no contexto pesquisado era ainda permeada de fragilidades quanto aos aspectos didático-pedagógicos e mesmo estruturais, apesar da carga horária destinada a ela. As práticas formativas poderiam ser melhor planejadas e avançar em termos de suporte aos âmbitos: pedagógico, teórico, de investigação, da profissão, da carreira e da identidade (Howey, 1985, *apud* Marcelo García, 1999).

Dada a situação das professoras iniciantes que estavam adentrando a profissão e se habituando à cultura escolar e ao exercício de mobilização de conhecimentos teóricos adquiridos durante a graduação para aprofundar o processo de construção de novos conhecimentos baseados na prática profissional, consideramos que as práticas formativas analisadas eram ainda pontuais, esporádicas e pouco planejadas. As docentes entrevistadas pareciam estar à mercê de sua própria sorte e da bem-aventurança de serem alocadas em escolas cuja coordenação pedagógica e professoras experientes fossem mais sensíveis às dificuldades vividas nesse período da carreira. Observamos, pelos dados empíricos, mas também pela literatura, que ações voltadas a esse público não são comuns e nem incentivadas por instâncias superiores, sejam municipais, estaduais ou federais.

No que concerne às **concepções e percepções das iniciantes sobre a coordenação pedagógica**, identificamos que as docentes destinavam uma importância ao trabalho da CP, especialmente àquele que elas haviam realizado nos primeiros meses de docência. No entanto, a menção a esse trabalho realizado ficou centrada em aspectos pontuais e práticos do trabalho, a exemplo de orientações sobre o preenchimento de diários de classe e fichas de registros. Por outro lado, P1, P3 e P4, destacaram, mesmo que com pequena incidência, momentos de parcerias de trabalho com as coordenadoras, a exemplo

de situações de acompanhamento e *feedback* dado às atividades pedagógicas e orientações individualizadas. A professora P2 salientou que, ao contrário de sua primeira coordenadora, a profissional da escola atual (CP2) não trabalhava em parceria, inclusive, fez comparações entre a atuação das duas profissionais. Para ela, enquanto a coordenadora anterior era solícita e procurava buscar soluções de forma conjunta, a atual não dava abertura para o diálogo e não se fazia muito presente no cotidiano:

*Eu estou pensando aqui na questão de parceira. Vem aí muita comparação, infelizmente... Olha, como parceira eu posso afirmar que não [a considero]. Eu vejo que o trabalho dela poderia ser mais efetivo [...]. Se eu tenho algum recado ou se eu preciso falar alguma coisa eu preciso me dirigir até ela pra falar [...]. Então, mesmo se você não tem nada pra falar, diz “olha, estou aqui”, dessa forma mais efetiva, mais presente (P2).*

É interessante observar, neste ponto, o distanciamento entre o discurso e a prática, pois, ao ser questionada sobre como concebia a função da coordenação pedagógica, a CP2 destacou a dimensão mediadora: “é um trabalho de parceria com o professor e de suporte. Um trabalhar junto”. Porém, na relação com as docentes e em suas percepções, o aspecto discursivo não se efetivou.

Voltando às P1, P3 e P4, estas ressaltaram atividades realizadas pelas coordenadoras que incidiam direta ou indiretamente no seu trabalho pedagógico, caso da presença ativa no cotidiano, além do acompanhamento e observação das turmas: *Ela faz tudo, ela nunca está parada [...]. Sempre que você for falar com ela, ela vai estar fazendo alguma coisa e ela vai na sua sala, ela conversa, observa, orienta [...]. Ela é muito próxima e isso é muito legal (P4)*. Novamente, a P2 relatou a falta desse vínculo e proximidade no relacionamento com a atual coordenadora de sua escola, o que pode estar relacionado ao fato de ambas trabalharem numa escola de maior porte, de 2º ciclo do Ensino Fundamental e com demandas maiores e mais atribuídas em torno do trabalho: “eu não sei (dizer o que faço assim que chego na escola). É muito atribulado” (CP2).

Sobre isso, nos chamou a atenção, nos discursos das participantes, a série de tarefas mencionadas e realizadas que não deveriam fazer parte do dia a dia da coordenação pedagógica, principalmente se tomarmos como referência as atribuições do cargo constantes no estatuto municipal. Este tipo de ocorrência, infelizmente, não é fato isolado e, segundo Bartman (1998), com frequência, a coordenação não reconhece as atribuições a cumprir na escola, o que endossa a ocorrência dos chamados desvios da função. Nesse caso, ocupadas com tarefas que deveriam ser de responsabilidade de outros profissionais da equipe escolar, as coordenadoras deixam de focar na articulação do

coletivo, no processo formativo docente e na efetivação do objetivo maior do seu trabalho: a mediação da prática pedagógica entre docentes e estudantes com vistas à aprendizagem.

Para instigarmos ainda mais a reflexão das professoras sobre o papel da coordenação pedagógica e sua atuação, questionamos-as sobre como agiriam em relação às iniciantes se ocupassem a posição de CP. As respostas foram diversas, mas a boa recepção das professoras na escola e o seu acolhimento foram amiúde citados pelas entrevistas, assim como a menção a atitudes simples, porém, importantes, de conhecer e se fazer conhecer por aquelas que estão chegando na escola. Neste ponto, observamos que as experiências próprias - conforme exposto na categoria acolhimento deste texto - pautaram as respostas apresentadas pelas professoras para dizer o que fariam na posição de CP.

Para estas respostas, podemos dizer, levaram em consideração tanto os comportamentos lacunares e frágeis, quanto os pontos assertivos na atuação das coordenadoras que as receberam nas escolas. Em pesquisa realizada por Cesário e Anunciato (2024), com duas professoras iniciantes, foram apontadas também insuficiência das orientações da equipe gestora no auxílio às dificuldades, ao planejamento semanal, à avaliação, identificação dos níveis de escrita e comportamento dos alunos e uma falta de acompanhamento mais próximo e sistemático. São apontamentos que se aproximam daqueles apresentados pelas professoras de nossa pesquisa, especialmente por P3, formada em Matemática, e reconhecidamente a que foi submetida aos mais frágeis processos de acompanhamento, tendo sido, inclusive, em seu primeiro contato com a escola e à sala de aula, apresentada à turma para quem iria lecionar, por um inspetor de alunos.

Todas as professoras entrevistadas afirmaram que não pensaram em desistir da docência, mesmo diante das dificuldades enfrentadas neste início de trajetória. Ainda que frágeis, a atuação da equipe gestora, não somente das coordenadoras pedagógicas, parece ter sido decisiva para que desenvolvessem algumas formas de identificação positivas com a profissão (Dubar, 1997, 2006). Atitudes responsivas e acolhedoras com orientações sobre como poderiam lidar com as dificuldades da sala de aula e o esclarecimento de dúvidas geraram conforto diante das incertezas da iniciação na docência, como relatado pela P4:

*[...] E fui atribuída também a um aluno surdo. Então, no começo, eu fiquei bem assustada quando aconteceu a atribuição, não sabia o que esperar [...]. Eu falei pra vice (diretora) que eu estava bem nervosa, apreensiva, não sabia o que esperar e tal. E ela foi muito parceira, porque estava todo mundo de férias e só a vice estava na*

*escola. Aí ela me explicou tudo, falou bastante sobre ele, falou muito do aluno, falou que a intérprete ia estar ali e eu fiquei bem tranquila. E aí quando começou eu senti que elas estavam sempre apoiando mesmo. Eu ia relatar alguma coisa pra elas e elas davam uma solução, conversavam (P4).*

Além do amparo e confiança sentidos pela P4 por parte da gestão, ainda havia interação e partilha na resolução de problemas cotidianos no âmbito pedagógico. Essa dinâmica delineia como o trabalho coletivo deve ocorrer na escola, segundo o qual os atores do processo educativo se ajudam com um objetivo comum: o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, especialmente se ocorrerem de maneira planejada e intencional.

A respeito das concepções das coordenadoras pedagógicas sobre o início de carreira, foram citados aspectos que, segundo as entrevistas, caracterizam as iniciantes, como a curiosidade, a vontade de fazer a diferença e de buscar soluções, a abertura e o desejo por aprender: “*Eles são receptivos [...], eles têm vontade, são sonhadores, demonstram bastante sede de mudar o mundo, de fazer a diferença*” (CP2; “*Percebo que são muito dedicados, querem muito aprender, isso me motiva bastante. Os mais novos são muito mais abertos, querem aprender, achar uma solução, ajudar o aluno a chegar a algum lugar. São curiosos, querem fazer tudo do melhor jeito possível [...]*” (CP3).

Esses importantes atributos poderiam ser mobilizados pelas coordenadoras nos processos formativos, considerando-se a dimensão articuladora da função de CP que concebe o fomento das potencialidades dos atores do processo educativo em busca do desenvolvimento profissional efetivo, afinal, “é mais fácil conseguir o engajamento dos professores quando estes se tornam sujeitos e atribuem um sentido positivo ao trabalho que realizam, tornando-se protagonistas do processo de ensino” (MATSUKUMA, 2020, p. 42). Assim, dentre as especificidades observadas pelas CP na relação entre os grupos de docentes experientes e as iniciantes, a maior parte delas se referiu à abertura e receptividade daquelas que estavam chegando aos novos projetos em detrimento de uma maior resistência a inovações por parte das experientes:

*Ao pedir pro professor fazer algum trabalho diferenciado, é mais fácil você conseguir de um professor que está iniciando do que de um professor que faz anos que tá na escola (CP1).*

*É marcante a diferença entre os iniciantes e os mais velhos que já estão lá para aposentar. A gente percebe como eles são muito mais resistentes e, principalmente, porque eu sou iniciante [na coordenação] também, eu já ouvi “Ah essa daí tá chegando agora e tá querendo me ensinar o beabá” (CP2).*

Diante das pontuações de CP1 e CP2, é possível conjeturar que a abertura e receptividade das iniciantes estivessem ligadas às estratégias que formularam para se integrarem ao grupo escolar e à cultura de ensino. Dentre essas estratégias, a que mais se assemelha aos comportamentos das iniciantes relatados pelas CP é o chamado “ajuste interiorizado” (Lacey, 1977) que, segundo Marcelo García (1999), trata do processo em que o iniciante assume valores, metas e limitações da instituição de ensino como próprios sem necessariamente enfrentar algum conflito durante sua socialização profissional inicial, tendo em vista a harmonia entre ele e a instituição em que atua. Contudo, esse mecanismo de integração:

Não representa uma estratégia formulada pelo professor, mas ocorre em situações em que o docente adere a cultura escolar de forma passiva, com pequena reflexão sobre os valores, crenças e práticas às quais passa a ser submetido, talvez como forma de defesa para não se envolver em embates (Amorim, 2016, p. 38).

O comportamento das professoras mais experientes, ou próximas da aposentadoria, como pontuado por CP2, pode ser justificado pela fase da carreira em que se encontravam, que, segundo Huberman (1992), possuem uma tendência crescente à resistência diante de inovações, maior rigidez e dogmatismo, estando na fase que o autor intitula conservantismo. Trabalhar com professores em início de carreira pode ser um grande desafio, contudo, há também os pontos positivos que podem até mesmo levar a CP a preferir trabalhar com esse profissional inexperiente:

*É um desafio e ao mesmo tempo é uma satisfação, [pois] os professores que são iniciantes tem uma característica de a maioria deles ter muita vontade de aprender, e aí é gratificante quando a gente percebe que o professor tá sendo receptivo, aceita, pergunta. E é um desafio também, porque ele tá sendo ali, na verdade, modelado, tá sendo moldado (CP2).*

Por outro lado, se há menor resistência e abertura ao novo por parte das iniciantes, há também a insegurança: *Acho que eles são um pouco inseguros, porque não sabem muito o que esperar [...] com relação à aprendizagem das crianças [...]. Eu acho que a inexperiência mesmo que gera insegurança, às vezes, [gera] a ansiedade também (CP4).* Quanto a isso, é importante que a coordenação manifeste confiança a quem está chegando e ofereça apoio, uma vez que o ceticismo (e consequente omissão) demonstrado ao trabalho daqueles que chegam pode ser prejudicial à aprendizagem da docência. Em resultados de pesquisas reunidas por Veenman e publicados em 1984, citava-se a falta de confiança levantada pelos gestores ao observarem o trabalho do iniciante, além de

salientarem a falta de domínio e manejo da sala, choque de personalidade, imaturidade e falta de organização como as principais causas de insucesso do trabalho de docentes iniciantes. É interessante notar, tantos anos depois, em nossa pesquisa, a recorrência de observações semelhantes. Chama ainda atenção o quanto se atribui à experiência, como decorrência natural da inserção na escola, a superação das dificuldades; como se a prática, por si, fosse a redentora da aprendizagem profissional, sem atribuir à gestão um papel mais incisivo neste processo: “*Eu acho que, na prática dela mesmo, ela vai desenvolver [a segurança]. Eu acho que tudo depende da prática*” (CP2); “*Acho que a questão da sala de aula é a experiência, eu acredito que com o tempo a gente vai adquirindo experiência, vai aprendendo que cada aluno a gente lida de um jeito[...]. Então, eu acho que é questão da experiência, é assim que se aprende*” (CP3). Assim, observamos uma naturalização da inserção na docência, bastando-se acolher e esperar a experiência chegar para se tornar “boa professora”:

Cabe considerar que alguns dos desafios enfrentados pelas professoras em início de carreira extrapolam as fronteiras de atuação da coordenação pedagógica e isso é fundamental a ser levado em conta. No entanto, ao exercer o papel mediador e formador, a CP “pode possibilitar, entre outras coisas, que sua equipe siga motivada, que ela reflita sobre a realidade na qual atua, que consiga enfrentar os problemas que surgem no cotidiano, que possa transformar situações difíceis, buscando sempre atingir os melhores resultados” (Mollica; Almeida, 2015, p. 12). Nesse contexto, além de perceber os entraves presentes no trabalho das iniciantes, é necessário que a coordenação pedagógica compreenda as causas desses problemas e elabore ações que possam auxiliar na sua resolução, assumindo um papel propositivo e planejado na inserção da docência.

Na pesquisa, identificamos que a CP com maior tempo de experiência na função era a que possuía concepções mais cristalizadas a respeito da iniciação na docência, como a hiper valorização da aprendizagem pela experiência e pela defesa de que todas devem passar por essa fase de “sacrifícios”, que isso deve acontecer com todas e que não há muito o que fazer em relação àquelas que adentram a escola com a tarefa de ensinar. Essas concepções, provavelmente, influenciavam a atuação na coordenação, podendo incidir, de maneira direta e indireta, sobre o processo de inserção das iniciantes. Uma visão bastante equivoca demonstrada pela CP1 nos chamou atenção:

*Tenho duas [iniciantes] na mesma situação [...]. O que dava muita diferença entre as duas iniciantes, é que uma tem filho e a outra não tem. Então, querendo ou não, sei que as professoras que não têm filho podem ficar muito furiosas ao ouvir isso, mas é uma grande*

*realidade: nós, mulheres, antes da maternidade somos uma coisa, depois somos outra coisa [...]. E é diferente também uma diretora que é mãe ou que não é. Porque já tive as duas. Até no modo de falar com os pais (CP1).*

A coordenadora se amparou em conhecimentos tácitos possivelmente formulados a partir de sua vivência pessoal e profissional, sendo que atribuiu à sua própria experiência como mãe a facilidade que teve no início da docência. Essa concepção decorre de uma “reflexão espontânea da prática que se presta a especulações levianas e emotivas, alheias a qualquer sustentação científica, em vez de um aprofundamento sistemático das concepções teóricas” (Miziara; Ribeiro; Bezerra, 2014, p. 617). Diante das formulações da profissional, é necessário salientar que ter como pré-requisito para a docência o contato anterior com crianças e a maternidade, pode não auxiliar na adequada inserção profissional, podendo, inclusive, levar a classificações equivocadas sobre o trabalho entre professoras que são mães e as que não são, reforçando uma ideia que há tentamos superar. Reconhecemos no discurso da CP1 o atrelamento do magistério ao trabalho feminino e à maternidade, um pensamento vinculado à ideologia patriarcal que assume o ensino como atividade extra doméstica (Enguita, 1991). Esse tipo de pensamento prejudica densamente os esforços para profissionalização docente.

Diante de todo o exposto, podemos dizer que a coordenação pedagógica, no âmbito da gestão escolar, possui um campo de atuação privilegiado na inserção profissional de professoras iniciantes e da apropriação da cultura da escola. Contudo, por mais que reconheça as especificidades do trabalho com as novas professoras, as CP se perdem, muitas vezes, em meio às demandas que assumem e aquelas que, embora não fazendo parte do rol de suas atribuições, ocupam o tempo de trabalho, dificultando a elas a realização de ações sistemáticas e estruturadas de inserção e acompanhamento docente. Também não foi identificado, por parte da rede municipal, uma política de inserção, acompanhamento e permanência das docentes nas escolas, oferecendo às coordenadoras pedagógicas condições mais efetivas para se lançarem ao trabalho formativo e articulador. Nesse sentido, apesar de serem reconhecidas como referências e importantes fontes de aprendizagem da docência pelas professoras iniciantes, demonstraram dificuldades em, isoladamente, articular o trabalho coletivo com a formação continuada na escola, com vistas ao auxílio no processo de inserção das docentes em início de carreira na profissão. A relação entre coordenação pedagógica e professoras iniciantes têm limitações, mas,

carrega em si um campo de possibilidades a serem potencializadas para a aprendizagem da docência.

#### **4 CONSIDERAÇÕES**

Os dados de nossa pesquisa reforçam outros estudos realizados desde a década de 1990 e nos instigam a pensar na ausência de políticas, programas e projetos específicos para a fase inicial de trabalho de nossas professoras, considerando-se as condições nas quais são inseridas nas escolas. Um fato a ser destacado aqui é a evidente presença da rotatividade de professoras entre unidades escolares, mesmo em um tempo tão curto na carreira. Adicionado à tensão da entrada na profissão, a mudança de escola durante os anos iniciais, se ocorrer sem assistência e acompanhamento adequados, pode contribuir para o adensamento das dificuldades, prejudicando o processo de socialização e de aprendizagem docente. A importância da criação de vínculos de confiança e de redes de apoio amparados na abertura ao diálogo, elementos ressaltados pelas participantes da pesquisa, imprime à permanência numa mesma unidade escolar uma condição importante para a inserção na docência. Adicionado a isso, a atuação da equipe gestora e não apenas das CP, foi reconhecida como muito importante para que as professoras iniciantes desenvolvessem formas de identificação positivas com a profissão.

Sem minimizar a importância da equipe gestora, as professoras consideraram a atuação da coordenação pedagógica como significativa nos primeiros meses de trabalho, principalmente, no esclarecimento de dúvidas, nas orientações sobre tarefas administrativo-burocráticas e pedagógicas e na demonstração de apoio que fortalecia a confiança das docentes no próprio trabalho. Houve um reconhecimento da parceira exercida pela coordenação ao fornecer *feedback*, acompanhar o trabalho em sala, ao serem acessíveis e ao fornecerem orientações individualizadas, ainda que, ao analisar o “par” de trabalho (professora e CP responsável pela escola), tenha emergido ações pouco planejadas e realizadas em meio a outras tantas demandas da escola. Por se sentirem em muitas situações sozinhas em meio às dúvidas, as iniciantes recorriam em casos de dúvidas ou necessidade de resolução de problemas, aos pares mais experientes. Este fato é importante para a definição de ações que possam envolver os coletivos na tarefa de inserção, dado que à coordenação pedagógica é atribuída quantidade significativa de tarefas no espaço escolar. A gestão, destacando-se aí a coordenação, junto com professoras experientes, pode planejar e sistematizar redes de apoio e suporte didático-

pedagógico àqueles que estão chegando, sem deixá-los numa situação de “aprender pela experiência”, abandonados à própria sorte. Evidentemente que isso não se faz também como ação voluntaria das pessoas, devendo ser práticas fomentadas a partir de planejamentos institucionalizados pelas redes de ensino.

As iniciantes entrevistadas demonstraram reconhecer a importância da formação continuada em serviço para a fase de iniciação na docência, porém constatamos que as práticas formativas ocorridas dentro do contexto pesquisado eram descontínuas e não atendiam às demandas específicas das diferentes escolas, bem como não havia uma preocupação institucional com a formação das iniciantes, especificamente. Em relação a isso, ao considerarmos o papel privilegiado de formador exercido pelas profissionais da coordenação pedagógica, é indispensável que a formação continuada seja organizada de maneira intencional por elas de forma que se promovam processos de reflexão sobre a prática docente dos professores, iniciantes e experientes, atrelando prática à teoria. Sendo a escola um espaço vital de formação para todos os atores do processo educativo, cabe à coordenação oportunizar espaços planejados de interação entre pares, investindo em momentos de qualidade para trocas de saberes e experiências, considerando que é nesse processo dialético, dentro do ambiente escolar, que se favorecem o ensino e a aprendizagem, tanto de professores quanto de alunos.

Ao aceitar tacitamente que a inserção na docência é mesmo uma fase difícil (e é), que todos passam por isso e que deve ser assim com todos aqueles que adentram a profissão, naturalizando-se os desafios da carreira e sublimando-se a atuação da coordenação na articulação do trabalho coletivo, não há avanços que se sustentem.

Por último, registramos que os dados aqui problematizados decorrem de uma pesquisa realizada num único município e com número pequeno de sujeitos e, por reconhecer esses limites, não há, de nossa parte, intenção de generalização. Mas, por outro lado, não podemos ignorar que da mesma forma que as pesquisas realizadas há décadas (tristemente) continuam válidas para pensarmos os desafios da inserção na docência em outros tempos e espaços, os dados específicos desta pequena rede também podem ser encontrados em tantos outros municípios e estados. Nessa articulação entre o geral e o específico, entre pesquisas de ontem e de hoje, defendemos uma maior preocupação com aquelas que chegam e (esperamos) permaneçam em nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G.; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *In: Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez., 2019.

AMORIM, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência.** 2022. 183f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/0f11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b>

AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência.** 2016. 150f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2016.

ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *In: Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 23, dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BY5fzpxPtrsBp5gbhXYJcfj/?format=pdf&lang=pt>

BARTMAN, T. S. **Administração:** construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998.

BRZEZINSKI, I. A inserção de professores iniciantes nos sistemas educacionais da educação básica: pontos e contrapontos da residência pedagógica. *In: Professores principiantes e a inserção à docência: contextos, programas e práticas formativas.* / Flávia Dias de Souza (org.). – Curitiba: Ed. UTFPR, 2016.

CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante.** 2017. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2017.

CARVALHO, M. A. A.; MOURA, D. L. A entrada na carreira docente: uma revisão sistemática. *In: Rev. Bras. Educ.* Rio de Janeiro , v. 28, 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782023000100212&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100212&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 07 dez. 2024.

CESÁRIO. P. M.; ANUNCIATO, R. M. R. Identificação de necessidades formativas de professoras iniciantes em um programa de mentoria. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 50, e273481, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273481por>. Acesso em: 19 dez. 2024.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto editora, 1997.

DUBAR, C. **A crise das identidades:** a interpretação de uma mutação. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In: Teoria & Educação*. Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.

ESCOBAR, M. G. *et al.* Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *In: Caderno de Pesquisa*. São Paulo, v. 50, n. 176, p. 592-604, abr./jun., 2020.

FERNANDES, M. J. S. **Neoliberalismo na educação paulista**: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. Bauru: Mireveja, 2023.

FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. *In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (orgs.). O coordenador pedagógico e a formação docente*. São Paulo: Ed. Loyola, 2012.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. *In: GIOVANNI, L. M.; MARIN, A. J. (orgs.). Professores iniciantes*: diferentes necessidades em diferentes contextos. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

LACEY, C. **The socialization of teachers**. London: Methuen, 1977.

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

MARCELO, C.; MARCELO-MARTÍNEZ, P.; JÁSPEZ, J. F. Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes. *In: Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 99-121, 2021. DOI 10.30827/profesorado.v25i2.18444.

MATSUKUMA, L. de. **A formação continuada dos professores**: desafio dos coordenadores pedagógicos de Mairiporã. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2020.

MIZIARA, L. A. S.; RIBEIRO, R.; BEZERRA, G. F. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *In: Rev. Bras. Estud. Pedagog. [online]*, Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681302712683>. Acesso em: 30 mai. 2022.

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

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. *In: Reunião Anual da ANPED*, 37, 2015. Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf>. Acesso em 25 jul. 2022.

PAGANI, G.; FERNANDES, M. J. da S.; BARBOSA, A.. (2023). Quando os professores desistem: um estudo sobre a exoneração na rede pública estadual de ensino de São Paulo. *In: Pro-positões*, 34, e20210055. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0055>

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

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

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

VAILLANT, D.; FERREIRA, Y. Docentes noveles en Latinoamérica: los desafíos en tiempos de incertidumbre. Dossier Conceptos, Políticas y Prácticas de Inducción Docente. *In: Revista Eletrônica de Educação*, v. 18, 1-12, e6413005, ene/dic. 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271996413>.

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