



PPGEF
PÓS-GRADUADO EM
ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE



CARTILHA DE PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS:

ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE

AUTORES:

DANIEL MARTINS BRAGA
ELCIMAR SIMÃO MARTINS
OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO



Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Braga, Daniel Martins.

B663c

Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante / Daniel Martins Braga. - Redenção, 2024.
52f: il.

Outro - Curso de Ensino E Formação Docente, Mestrado Profissional Em Ensino E Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

Coorientador: Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo.

1. Coordenação pedagógica. 2. Indução profissional docente. 3. Docente iniciante. I. Martins, Elcimar Simão. II. Araújo, Osmar Hélio Alves. III. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 370

Quem são os autores?



DANIEL MARTINS BRAGA

E-mail: danielmartinsbraga@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7965550916654929>

Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Especialista em Educação Física Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará

Graduado em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará



ELCIMAR SIMÃO MARTINS

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6354389593320758>

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará

Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará

Graduado em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará



OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

E-mail: osmarhelio@hotmail.com

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0422935292610713>

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Especialista em Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cidade de São Paulo

Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú

Apresentação

Esta obra foi elaborada como resultado da pesquisa “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB/IFCE.

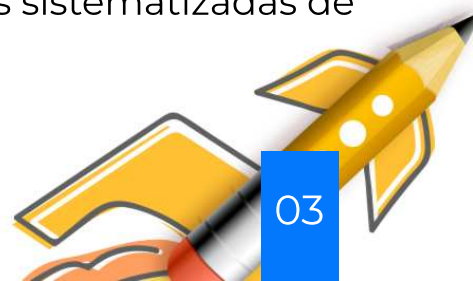
O objetivo desta cartilha é contribuir com a implementação, no contexto escolar, de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional promovidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes na carreira do magistério, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

O conteúdo ora apresentado não cogita ditar uma organização do modo no qual os coordenadores pedagógicos atuarão perante os docentes iniciantes. Configura-se, na verdade, como uma ferramenta que suscita reflexões sobre as implicações que envolvem esses atores nesta relação de saberes, ensino e formação, mais precisamente na fase de entrada no magistério.

Para a construção deste material, utilizou-se parte da revisão de literatura que fundamenta a pesquisa que originou esta cartilha, com autores, como Placco, Almeida e Souza (2011); Huberman (1995); Roldão, Reis e Costa (2012), abordando assuntos relacionados às atribuições do coordenador pedagógico, características do docente iniciante e processo de indução profissional docente, e, ainda, os dados coletados junto aos participantes da pesquisa, mediante experiências e saberes profissionais.

Desejamos um excelente estudo e que esta publicação contribua para que você conheça, reflita e implemente práticas sistematizadas de indução profissional junto aos docentes iniciantes.

Boa leitura!



Sumário

• APRESENTAÇÃO	3
• UNIDADE 1: COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA OU ESCOLAR? COMO CHAMAR?	6
• UNIDADE 2: É PARA COORDENAR O QUÊ? QUEM? ONDE? QUANDO? COMO?	12
• UNIDADE 3: O DOCENTE INICIANTE E A FASE DE ENTRADA NA CARREIRA	22
• UNIDADE 4: O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A PRÁTICA DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE	28
• UNIDADE 5: ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE	34
ACOLHIMENTO INTRODUTÓRIO	35
AMBIENTAÇÃO À CULTURA ORGANIZACIONAL ESCOLAR	37
INTEGRAÇÃO JUNTO AOS PARES	39
FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NA ESCOLA	41
MOMENTO DE ESTUDO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO	43
ACOMPANHAMENTO OBSERVACIONAL EM SALA DE AULA	45
• REFERÊNCIAS	47

“

[...] então o trabalho desse coordenador pedagógico, do coordenador escolar, como queiram chamar [...]”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Qual é a função do coordenador escolar? Qual é a minha função como coordenação pedagógica?”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 1

Coordenação

PEDAGÓGICA OU ESCOLAR?

como chamar?

Atualmente, o uso das nomenclaturas supervisão escolar e coordenação pedagógica são utilizadas em diversos espaços educacionais. Na própria literatura, ambos os termos são por vezes, compreendidos como sinônimos. Entretanto, há também quem destaque as diferenças conceituais existentes entre eles. Para Saviani (2008), a coordenação pedagógica é uma evolução da supervisão escolar e afirma, ainda, que nos aportes legais predomina a presença do termo supervisão escolar.

Durante as pesquisas, identificou-se que entre os vários sistemas e redes de ensino do país há diferenças em como a coordenação pedagógica se apresenta: sua condição de cargo ou função na esfera pública administrativa; a forma que surge em cada uma delas; nomenclatura utilizada; formação exigida; forma de acesso e atividades desenvolvidas. Estas diferenças tornam a compreensão acerca da história e evolução da coordenação pedagógica na educação brasileira repleta de complexidade. Na compreensão de Roman (2001), não é fácil descrever a trajetória histórica do que hoje compreende-se por coordenação pedagógica.

Santos (2016) aponta que existem várias denominações para se referir à função da coordenação pedagógica hoje no Brasil, sendo algumas delas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação

pedagógica. A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc, por exemplo, a partir do Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, utiliza o termo coordenador escolar, mas antes deste já utilizou supervisor escolar, professor coordenador de ensino e coordenador pedagógico para designar o mesmo agente educacional.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que em diferentes momentos da história da educação brasileira, a função do que hoje compreendemos por coordenação pedagógica esteve associada à função de supervisão escolar, com um viés fiscalizador e controlador das ações docentes, voltados aos interesses políticos de cada época.

Com o fim da ditadura militar (1964 a 1985) e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a sociedade desejava um ensino público de qualidade, com um ideário renovador e para todos. A educação se tornou mais descentralizada e democrática, com mais autonomia financeira e administrativa entre os seus órgãos constituintes.

A supervisão escolar passou por diversos questionamentos nesse período quanto a sua finalidade, princípios, contribuições e validade para a educação que se moldava. Com a aspiração de novos tempos, o supervisor escolar direcionou seu trabalho para uma perspectiva de apoio ao docente no processo de ensinar e coordenar o cumprimento das atividades inerentes ao processo educativo.

Para Vasconcellos (2007), o modelo tradicionalista e tecnicista da supervisão escolar começou a ser substituído pela ideia da coordenação pedagógica, com vistas ao trabalho coletivo, buscando a superação de uma dicotomia que existia nas escolas, a qual separava o trabalho dos supervisores e orientadores (técnicos) do trabalho dos professores (sala de aula). Outro pensamento que também supera a visão tradicionalista é o de Rangel (2001), que definiu a coordenação pedagógica como a ordenação comum do trabalho pedagógico na escola.

PEDAGÓGICA OU ESCOLAR?*como chamar?*

Venas (2012) aponta que, apesar da nomenclatura de supervisor continuar amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), ela começou a entrar em desuso, dando início à utilização, em seu lugar, do termo coordenador pedagógico. Em razão do viés fiscalizador e controlador existente na ideia do supervisor escolar, alguns estados, já nos anos de 1980, utilizavam o termo coordenador pedagógico. Horta (2007), ainda, afirma que no final da década de 1980, as nomenclaturas coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplinas, faziam parte do contexto dos termos utilizados para designar a ação supervisora nas escolas.

A função de supervisão, na década de 1990, chegou bastante ressignificada, com um sentido mais transformador, pedagógico, didático e curricular. Um agente com atribuições mais pertinentes às questões pedagógicas se fazia necessário na escola. Desta maneira, a velha supervisão escolar passou a ser uma função inadequada aos interesses daquele contexto social, político e econômico do país. Era necessário um novo perfil pedagógico responsável por alcançar melhores resultados de aprendizagens e qualidade educacional.

Com a promulgação da atual LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), ficou explícita a função social da escola como equipamento público responsável pelo processo educativo vinculado à prática social. Ela reconheceu o supervisor como profissional docente que atua em setores extraclasse da escola, fazendo da supervisão uma prática que objetiva assessorar, coordenar, planejar de modo eficaz e eficiente o trabalho da escola em prol de uma sociedade melhor.

O artigo 64º da atual LDB expressa que a formação dos profissionais da educação para as atividades de administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve ocorrer em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nesta formação, estudos relacionados sobre a base comum nacional.

A coordenação pedagógica representa uma superação entre todas as possibilidades de habilitações oferecidas na história do curso de Pedagogia no Brasil. A transposição quanto à perspectiva da supervisão escolar, a qual tinha um foco no controle das práticas pedagógicas e na fiscalização do trabalho do docente, dá espaço para uma ação de apoio à realização do processo de ensino-aprendizagem.

Essa observação histórica permite a reflexão do quanto esse agente da educação se transformou e adquiriu complexas e desafiadoras responsabilidades, ao mesmo tempo tão essenciais para o contexto escolar. A coordenação pedagógica vai encontrando seu lugar na escola, tendo seus princípios baseados na gestão democrática, horizontal, coletiva e dialógica, certamente uma conquista alcançada entre os docentes a partir do processo de redemocratização do país.

PARA SABER MAIS

Consulte a seção “2.1 Coordenação pedagógica: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição no Brasil” na dissertação “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”.

“

Eu prezo muito pelo acompanhamento pedagógico aos professores no planejamento, nas formações, na atuação do professor em sala de aula, no acompanhamento ao rendimento escolar dos estudantes, na frequência dos estudantes. Então, esses aí, são os fatores que eu considero mais importantes na minha prática profissional e que eu não, não perco de vista de jeito nenhum.”

Coordenadora escolar participante da pesquisa

“

O coordenador hoje tem várias funções ao mesmo tempo. São muitas atribuições.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

A gente atua dentro daquilo que a escola necessita. Se a escola necessitar de uma pessoa para fazer o registro de atraso do aluno, o coordenador tá lá. Se a escola precisar de uma pessoa pra fazer advertência de um aluno, o coordenador tá lá. Se as pessoas precisam de um coordenador para atuar no atendimento aos pais, o coordenador tá lá. E com todas essas adversidades que se tem dentro da escola, atuar como coordenador passa a ser a última opção dentro das escolas.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Qual é a minha função como coordenação pedagógica? Será se realmente é, tá sendo o bombeiro da escola [...]”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

De tudo a gente faz um pouco. [...] em tudo o que acontece a gente está pronta para contribuir.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

A equipe de coordenação, na minha visão, tem como papel apoiar a equipe docente no planejamento de atividades, no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, na elaboração do gerenciamento da rotina escolar, para assim garantir um ambiente educacional produtivo e eficiente.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 2

É PARA COORDENAR

*O quê? Quem? Onde?
Quando? Como?*

Compreender a atuação da coordenação pedagógica no âmbito da educação básica é mergulhar em águas ora transparentes, ora turvas. Esta metáfora faz analogia às intenções, tensões e contradições presentes no cotidiano do trabalho desse agente escolar, conforme indicam Placco, Almeida e Souza (2011).

Reforçar a sua importância e responsabilidade para parte do sucesso das práticas pedagógicas na escola, possibilita um banho de consciência que todos os profissionais da educação e a própria sociedade necessitam tomar para poderem melhor entender as ações inerentes a essa função.

Araújo (2019) afirma que o trabalho do coordenador pedagógico é repleto de complexidades, abrangendo ainda dimensões epistemológica, social-política, pedagógica e cultural. O fortalecimento destas dimensões possibilita desenvolver uma identidade profissional pautada em saberes e experiências no campo da coordenação pedagógica.

É PARA COORDENAR*O quê? Quem? Onde?**Quando? Como?*

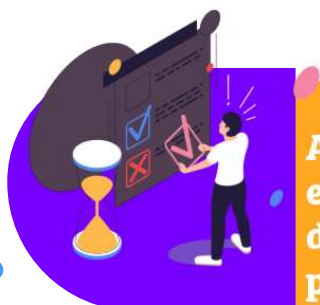
Para Placco, Almeida e Souza (2011), o coordenador pedagógico possui atribuições de articulador, formador e transformador. Quando articulador, faz com que o grupo docente atue coesamente, apesar das particularidades; quando formador, tem a possibilidade de auxiliar o docente em sua prática pedagógica, colaborando com o aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos relacionados aos objetivos da escola; quando transformador, viabiliza reflexões sobre a realidade do estabelecimento de ensino, possibilitando mudanças quando necessárias. Percebe-se, então, a necessidade de ações colaborativas do coordenador pedagógico direcionadas também ao docente iniciante.

O coordenador pedagógico é um profissional responsável por realizar diversas ações. Contudo, mesmo considerado um agente importante para o universo escolar, ainda são muitos os debates realizados entre os pesquisadores acerca das definições específicas quanto ao seu real papel na escola. E em virtude dessas diversas atribuições, ele se sente desafiado, conforme apontam Holanda e Pordeus (2021, p. 1-2) em “focar nas ações diárias como coordenar, organizar, metodizar e programar os trabalhos pedagógicos, bem como a incentivar a formação e o acompanhamento dos professores na escola”.

A figura do coordenador pedagógico viabiliza, interage e articula o trabalho pedagógico, diretamente, com os professores, estudantes e famílias. Junto ao professor, o coordenador pedagógico tem como principal prerrogativa dar assistência didático-pedagógica, levando-o a uma reflexão sobre as práticas de ensino, auxiliando na construção de situações ou meios de fomentar as aprendizagens dos estudantes.

(LIBÂNEO, 2004)

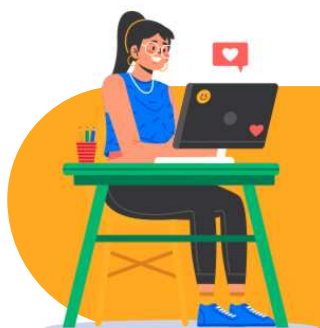


É PARA COORDENAR*O quê? Quem? Onde?**Quando? Como?*

Antes de ser coordenador pedagógico, este profissional é um educador, devendo ambos atentar para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem na escola. Logo, agindo como parceiro do professor, é chamado a levá-lo a ressignificar e transformar suas práticas, potencializando sua autonomia, mas sem desconsiderar o trabalho coletivo.

(FREIRE, 1982)

Ao coordenador pedagógico compete “instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

(FRANCO, 2008, p. 128)

Na escola, uma das importantes tarefas desse agente escolar é apoiar os professores e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, tanto coletivos quanto individuais.

(GOMES, 2017)

É PARA COORDENAR

O quê? Quem? Onde?

Quando? Como?

Tanto a LDB vigente quanto as anteriores não detalham como deve ser a atuação e quais são as atribuições do coordenador pedagógico. Entretanto, as autoras Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que secretarias municipais e estaduais de educação já se organizaram e normatizaram, mediante documentos legais, as formas de ingresso na função/cargo, seja por indicação/escolha ou seleção/concurso, bem como as suas devidas atribuições.

No estado do Ceará, por exemplo, a legislação que regulamenta o processo de escolha e indicação dos cargos de diretor e coordenador escolar já é bastante consolidada. Quanto às atribuições gerais do cargo de coordenador escolar, a Lei estadual nº 17.986, de 24 de março de 2022, define que a ele compete:

“

Assessorar o Diretor Escolar; coordenar, promover, acompanhar e avaliar o planejamento de ensino e a sua execução, bem como a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, orientando as atividades dos demais colaboradores; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas.”

(CEARÁ, 2022)

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc possui diretrizes institucionais que contribuem para sulevar o trabalho deste agente nas escolas da rede pública estadual de ensino, como:

CARTILHA DE ORIENTAÇÕES PARA O SUPORTE PEDAGÓGICO (2013, P. 3)

[...] as “horas-atividade prevista na carga horária dos professores destinadas ao planejamento, formação contínua e preparação de materiais didático-pedagógicos, na escola”, devem acontecer sob a orientação da coordenação escolar.

PLANO DE GESTÃO ESCOLAR: ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DO CEARÁ (2017, P. 4)

[...] Orientar as ações pedagógicas visando a qualidade do ensino, com foco na aprendizagem dos alunos; promover, em articulação com outros sujeitos, a formação continuada dos professores e desenvolver mecanismos para a superação das dificuldades da aprendizagem dos educandos. Diante do exposto, a Coordenação Escolar terá sua atuação voltada para:

- acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica da Escola, incluindo atividades coletivas de trabalho pedagógico e os projetos de reforço para recuperação da aprendizagem, bem como promover a formação continuada dos docentes;
- reuniões pedagógicas para exposição dos problemas enfrentados pelos membros da equipe escolar e leitura de textos de interesse do grupo, apresentação de atividades práticas que funcionaram bem em sala de aula, seleção interdisciplinar de textos a serem utilizados nas aulas sobre componentes curriculares comuns;
- reuniões de professores de áreas afins, para favorecer a multidisciplinaridade;
- avaliação do trabalho de grupo, detectando as dificuldades de cada um, com vistas a promover ações de formação continuada em serviço;
- organização de grupos de reforço, selecionando o conteúdo a ser reforçado, relacionando os alunos necessitados de reforço e discussão sobre as formas mais adequadas de se trabalhar com essa clientela específica;
- promover a interação entre os professores, melhorando o ambiente e facilitando o trabalho em equipe;
- incentivar, juntamente com os docentes, a participação da comunidade na Escola com o objetivo de melhor integrá-la e promover a conscientização de que a participação da comunidade é benéfica para o rendimento dos alunos.

MODELO DE REGIMENTO ESCOLAR (2020)

[...] instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas na escola, constituindo-se como agentes de reflexão e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da proposta pedagógica da escola.

Art. 10 - Ao coordenador escolar compete:

- I. organizar os serviços pedagógicos da instituição, assegurando qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem;
- II. assinar os documentos relativos à escrituração escolar, juntamente com o secretário escolar;
- III. propor medidas e baixar diretrizes, normas e instruções a respeito do regime, didático e disciplinar;
- IV. coordenar a elaboração e execução do projeto pedagógico da Instituição;
- V. promover a integração escola, comunidade e família;
- VI. representar a Instituição onde se fizer necessário;
- VII. convocar e presidir as sessões da Congregação de Professores e Conselho de Classe;
- VIII. constituir comissões de professores e especialistas para decidir assuntos de ordem pedagógica e disciplinar;
- IX. cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar e a legislação educacional vigente;
- X. dar conhecimento a toda comunidade escolar sobre o presente Regimento;
- XI. construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, cuidando do seu acompanhamento e atualização periódica;
- XII. participar e assessorar o processo de elaboração do Plano de Ação da Escola;
- XIII. avaliar os resultados do trabalho docente, estabelecendo estratégias de aprendizagem para a recuperação dos alunos com menor rendimento.

É PARA COORDENAR*O quê? Quem? Onde?**Quando? Como?*

Baseada em tantas atribuições conferidas a esse agente educacional, Castro (2022) vislumbra a chance de o trabalho pedagógico ficar aquém do necessário em detrimento da parte meramente burocrática do serviço, fato que compromete diretamente a sua atuação como formador de docentes na escola.

Castro (2022) ainda acrescenta a essas atribuições já mencionadas os constantes desvios de função das ações pedagógicas, os quais afetam o trabalho diário desse profissional desvios esses que podem acontecer porque resta para o coordenador pedagógico resolver situações que não são da sua responsabilidade direta. Este fato é muitas vezes ocasionado pela sua própria falta de compreensão sobre seu trabalho, bem como pela falta de compreensão dos demais membros que compõem a comunidade escolar, seja o diretor escolar, o secretário escolar, os docentes, os estudantes e famílias destes.

Almeida (2005), em seus estudos sobre a função da coordenação pedagógica, aponta dificuldades as quais distanciam esse profissional da essência do seu trabalho. No dia a dia da escola, situações desafiadoras insistem e persistem em existir: questões pedagógicas, administrativas e burocráticas; atendimentos às famílias; festividades na escola; comportamentos desalinhados por parte dos estudantes e funcionários; demandas externas que são recebidas e, até mesmo, as demandas internas criadas pela própria escola podem justificar essa conjuntura tão complexa.

As autoras Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que essas multitarefas roubam tempo pedagógico do coordenador e, apesar da existência de documentos e listas que direcionam e sinalizam quais as funções a serem realizadas por ele, essas não garantem que um trabalho mais qualitativo seja colocado em prática, como ser um articulador do projeto pedagógico da instituição, formador e transformador do fazer docente, tendo em vista os desvios de função junto às situações não pedagógicas.

É PARA COORDENAR*O quê? Quem? Onde?**Quando? Como?*

A participação do coordenador pedagógico nos diversos processos existentes na escola se faz fundamental. Mas até que ponto há a necessidade inerente dessa participação ser integral e não apenas parcial, já que é mais fundamental e necessária a busca por estratégias que potencializam as práticas pedagógicas dos docentes?

Cabe ao coordenador pedagógico contribuir e orientar o trabalho docente antes, durante e depois dos momentos de regência em sala de aula, bem como nos horários de planejamento, escolher metodologias de ensino, acompanhar os resultados de aprendizagens dos estudantes aferidos através dos métodos avaliativos, desenvolver projetos, entre outras atividades.

Diante do exposto até aqui, entende-se que todas as atribuições anteriormente mencionadas fazem parte da construção da identidade atual do coordenador pedagógico atuante na educação básica, pois este se encontra inserido em um contexto social, histórico, legal, diverso e dinâmico, razão pela qual compreender as ações emanadas pelas normatizações e postas em prática pelo coordenador pedagógico fortalece a ideia da escola como um espaço de formação e desenvolvimento profissional docente, com as capacidades necessárias para a ocorrência de processos de indução profissional docente.

PARA SABER MAIS

Consultar a seção “2.2 As atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino do Ceará” na dissertação “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”.

“

Eu tinha apenas seis meses de faculdade. [...] Eu tinha apenas 20 anos. [...] Os alunos a qual eu ia ministrar aula, eles tinham uma faixa etária de 16, 17 a 18 anos. Então, a proximidade de idade entre o professor e os alunos era muita.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Ao ingressar na minha carreira docente tive dificuldade, sim, pois não tinha experiência ao lidar com os estudantes.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

Compreendo como uma fase muito importante, de descoberta de aptidões e superação de desafios.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

Embora você tenha passado quatro, cinco anos numa graduação, estudando e se preparando para aquilo, mas quando você começa a atuar é uma realidade bem diferente.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

[...] são professores que chegam na escola com muita boa vontade de fazer as coisas acontecerem, de fazer o processo pedagógico acontecer a contento e com dificuldades, com temores.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

[...] um período experimental de práticas a fim de compreendermos o que dar certo ou não.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



O DOCENTE INICIANTE

e a fase de entrada na carreira

A entrada na carreira do magistério é um momento complexo, repleto de sentimentos, descobertas e aprendizagens para o docente iniciante, pois ele adentra em um novo contexto escolar. García (1999) afirma ser neste período dos primeiros anos de profissão que acontece a transição da condição de estudante para professor, na qual este vivenciará momentos de grandes desafios, tensões, insegurança, medos e aprendizagens necessárias ao exercício do magistério.

Essa fase inicial e outras fases da vida de um docente é objeto de estudo de muitos pesquisadores como Huberman (1995), Silva (1997), García (1999), Nóvoa (2000), Tardif (2014), entre outros, os quais identificaram que essas fases são repletas de experiências e outros elementos que influenciam os caminhos constantemente construídos.

O início da carreira é um processo de construção e consolidação de saberes teóricos e práticos da profissão. Para Tardif (2014, p. 86), é nesse momento que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Na história profissional de um docente, esse período é importante, tendo a condição de ser, inclusive, determinante para o seu futuro e sua relação com o trabalho.

O DOCENTE INICIANTE*e a fase de entrada
na carreira*

Segundo Nóvoa (2000), cada professor constrói a sua própria trajetória na carreira. Ressalta, ainda, que nesta trajetória há, intimamente interligados, aspectos não somente profissionais, mas também pessoais, colaborando para a construção da identidade profissional, considerando, ainda, o intervalo de tempo de vida de cada pessoa.

Huberman (1995) distingue em cinco fases o “ciclo de vida profissional dos professores”, em que a primeira fase é denominada de “entrada” e vai de um a três anos de carreira. Esta fase é considerada um momento de “exploração”, constituída em duas dimensões: “sobrevivência” e “descoberta”. Neste ciclo temos a seguinte categorização: “entrada” (de 1 a 3 anos de profissão), “estabilização” (de 4 a 6 anos), “diversificação” (de 7 a 25 anos), “serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos) e “desinvestimento” (35 a 40 anos).

Na literatura encontra-se posto que a primeira fase é um momento bastante desafiador e conflituoso para o professor, repleto, ainda, de incertezas, mas também de entusiasmos, pois nele os seus ideais profissionais e, conseqüentemente, pessoais, em conjuntura com os conhecimentos construídos ao longo da sua formação inicial se encontram com a realidade da sala de aula.

A primeira dimensão, a da “sobrevivência”, traz o que Huberman (1995) chama de “choque do real”, momento em que há a percepção entre o distanciamento existente entre o cenário ideal de educação e a realidade encontrada no chão da escola, momento ainda em que ocorrem conflitos mediante as complexidades da prática pedagógica, tentativas e erros, a busca de soluções para a superação de situações-problema do cotidiano, como citado adiante:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

(HUBERMAN, 1995, p. 39)

Em contrapartida, a dimensão “descoberta” é o momento em que existe o entusiasmo inicial, a exaltação por estar à frente de uma sala de aula, com responsabilidades perante a estudantes, o conhecimento a ser mediado em face de um programa educacional a ser desenvolvido, bem como pela condição de compor uma equipe de profissionais docentes de uma escola.

Sabóia, Firmino e Martins (2021) compreendem que nesse início de carreira existe um misto de pensamentos e sensações sobre educação. Na dimensão “sobrevivência”, percebe-se que o desejo de pôr em prática tudo que vislumbra na e sobre educação nem sempre é possível, tendo em vista fatores limitantes, como de recursos humanos, físicos e financeiros, ocasião em que surgem os dilemas entre as condições ideais e reais presentes nesse universo; na dimensão “descoberta”, está presente a felicidade e o entusiasmo em ser professor e o desejo de colocar em prática seus saberes e conhecimentos.

A literatura, com muita frequência, indica que essas duas dimensões são vivenciadas simultaneamente, porém é a segunda dimensão, a da “descoberta”, que possibilita o docente iniciante equilibrar os sentimentos de suportar e superar os dilemas internos e externos dessa etapa do desenvolvimento profissional. Entretanto, Huberman (1995, p. 39) identifica igualmente “a existência de perfis com uma só destas componentes (a sobrevivência ou descoberta) impondo-se como dominante”.

O DOCENTE INICIANTE*e a fase de entrada
na carreira*

Desta forma, compreende-se que o docente na fase de “entrada” tanto pode passar pelas dimensões de “sobrevivência” quanto de “descoberta” buscando o equilíbrio entre ambas como pode vivenciar de maneira mais forte apenas uma delas. Esses elementos são fundamentais para que o professor se perceba motivado para continuar na carreira ou desistir dela.

Mesmo considerando todos os fatores desafiadores existentes no início do trabalho no magistério, o começo desse exercício pode ser um momento também de privilégio, pois o docente coloca em prática seus conhecimentos e segue construindo outros novos a cada interação com os seus colegas de profissão e estudantes. É um momento de encarar as incertezas e aprender com os erros, pois estes são inerentes ao processo de aprendizado.

Ressalta-se que, para alcançar a experiência profissional, exige-se do docente diversas vivências, superação de obstáculos e atitudes de comprometimento para uma melhor prática docente. O sentimento de sucesso em relação ao seu trabalho é oriundo dos resultados satisfatórios durante o processo de ensino e aprendizagem.

PARA SABER MAIS

Consultar a seção “2.3 As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes” na dissertação “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”.

“

[...] de todas as maneiras, a escola tenta, dentro dos limites que ela tem, dar suporte a esse professor [iniciante]. Então, ele, realmente, não caminha só totalmente, mas a gestão, a coordenação pedagógica, tenta dar o mínimo de suporte possível para que o mesmo possa se formar e possa se tornar um bom professor.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

[...] é de suma importância esse apoio do coordenador escolar quando recebe, de fato, um professor iniciante para que ele realmente possa contribuir com os desejos, com os objetivos da escola junto de toda equipe.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Eles [os professores iniciantes] precisam muito que a coordenação pedagógica esteja perto, apoiando, orientando no que for necessário, sem, é claro, sufocar o professor ou estar fazendo um trabalho diário de tutoria com ele, porque isso acaba tosando [bloqueando] a autonomia do professor, a criatividade dele e a própria experiência que ele tem que vivenciar por si mesmo e ir descobrindo como resolver os desafios que são impostos todos os dias.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

É muito importante para um professor que inicia essa docência ter uma equipe pedagógica que possa lhe apoiar para crescer.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Nosso papel como coordenador é facilitar esse processo de adaptação através de sugestões tanto teóricas como práticas. Garantir que o professor iniciante se sinta mais seguro em sala de aula possibilita um melhor desempenho e, conseqüentemente, um bom processo de ensino-aprendizagem.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 4

O COORDENADOR PEDAGÓGICO

e a prática de indução profissional do docente iniciante

Perrelli et al. (2013) afirmam que o exercício docente é tarefa complexa e desafiadora. As múltiplas demandas, oriundas dos sistemas e redes de ensino, da gestão escolar, dos estudantes, das famílias, entre outras, mudam em ritmo cada vez mais acelerado. Considera-se, baseado neste entendimento, que, por melhor que seja o curso de formação inicial de magistério, o educador estará inacabado para a atuação na profissão. A realidade o desafiará permanentemente a desconstruir-se e construir-se.

Apesar da formação inicial em cursos de licenciaturas, é quando o docente entra na sala de aula e se depara com situações concretas e abstratas do processo de ensino e aprendizagem que se potencializa a construção da sua identidade profissional docente, dos conhecimentos e valores que suleirão a sua atuação durante a sua carreira. Percebe-se ainda que apenas a formação inicial não é o suficiente para atender às exigências da profissão.

Tardif (2014) aponta que a formação inicial docente ocorre em diversas instituições de ensino superior, priorizando conteúdos e lógicas disciplinares em detrimento dos conteúdos relacionados à prática profissional. Muitas vezes, os currículos das licenciaturas apresentam pouca relação entre a dimensão conceitual e a dimensão prática da atuação no magistério, realidade esta que compromete o trabalho do futuro docente quando este for articular questões teóricas à prática pedagógica.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO*e a prática de indução profissional
do docente iniciante*

Considerando que a formação inicial, segundo Silva (2016), não fornece os subsídios suficientes para o exercício do trabalho em sala de aula e que a formação continuada é uma possibilidade de dar prosseguimento aos estudos da graduação.

Araújo (2015, p. 20) defende que “a escola é um espaço de formação, reflexão e ressignificação da prática pedagógica, pois [...] a ação pedagógica deve albergar um caráter formativo docente e estar associada à ideia de prática-pedagógica crítica-reflexiva”. Sendo a essência do trabalho do coordenador pedagógico a promoção de formação continuada no ambiente escolar, considerando este um lócus fecundo para a qualificação e desenvolvimento profissional docente, onde o contexto formativo é o próprio estabelecimento de ensino.

É nesse contexto que Almeida e Placco (2009, p. 39) consideram o coordenador pedagógico “como um dos responsáveis, na escola, pela formação de professores, pela articulação das práticas pedagógicas, e pela transformação e melhoria dessas práticas”. Araújo, Martins e Rodrigues (2019) corroboram com este discurso ao afirmarem que esse agente tem fundamental importância na e para a escola, por ser o responsável pela articulação dos professores para o alcance de objetivos comuns referentes ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O coordenador pedagógico deve se preocupar, prioritariamente, com a dimensão pedagógica da escola, auxiliando os docentes em suas práticas. Neste âmbito, torna-se imprescindível o suporte oferecido com ações colaborativas e formativas direcionadas também ao processo de indução e ao desenvolvimento profissional do docente iniciante no contexto escolar, pois a entrada na carreira do magistério é um momento de muitas descobertas, dúvidas, ansiedades e outros sentimentos capazes de acarretarem nesse profissional sensações desfavoráveis.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO*e a prática de indução profissional do docente iniciante*

Esse profissional, em início de carreira, requer uma maior atenção por parte do coordenador pedagógico, sujeito que irá acompanhar, na escola, de maneira mais próxima, as suas primeiras experiências, sejam elas integradoras com os pares ou pedagógicas em relação às suas práticas.

Nesta perspectiva, o coordenador pedagógico deve ter a ciência de que as dificuldades vividas por um docente iniciante não são as mesmas dos docentes mais experientes. Logo, esse docente iniciante necessita de um acompanhamento sistemático e individualizado que o possibilite refletir sobre suas práticas, aprofundando seus conhecimentos, favorecendo a superação dos conflitos de uma forma positiva.

Para contribuir com o docente iniciante na superação desses dilemas, o coordenador pedagógico deve realizar um trabalho de acompanhamento orientacional junto daquele que inicia, considerando as especificidades dessa fase. Este processo de acompanhamento do docente iniciante é compreendido como indução profissional docente, conceituado por Wong (2020, p. 3) como “processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos”, e por André (2012, p. 115) como um momento de “suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”.

Castro (2022, p. 64) conceitua a indução docente como “um processo formativo institucionalizado, ocorrido no período de inserção na carreira docente, caracterizado por ações de apoio, acompanhamento e acolhimento do professor iniciante”. Seguindo nesta mesma direção, Roldão, Reis e Costa (2012, p. 445) apresentam que as práticas de indução tratam de “proporcionar um apoio sistemático e contínuo aos professores em início de carreira durante, pelo menos, um ano letivo”. Sendo assim, com ações formativas, de acompanhamento e orientação, a indução profissional docente se mostra eficiente para o desenvolvimento profissional do docente que está iniciando.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO*e a prática de indução profissional do docente iniciante*

Ainda sobre o processo de indução de docentes iniciantes, Sena (2021, p. 59) indica que esta ação planejada:

[...] possibilita articulações, parcerias efetivas com pares e professores experientes, observações e análise de boas práticas. Além disso, possibilita-se o acolhimento deste sujeito, bem como o conhecimento sobre quem é essa pessoa e quais caminhos e contribuições carrega na construção da identidade profissional.

Assim, diante de todas essas questões, a compreensão das fases do ciclo de vida profissional do professor, abordadas por Huberman (1995), das diversas dificuldades potencialmente presentes no início da carreira do magistério, como as mencionadas por Silva (1997), Franco (2000), Tardif (2014), entre outros e ao considerar a figura do coordenador pedagógico como agente educacional com as atribuições de articulador, formador e transformador, conforme defendem Placco, Almeida e Souza (2011), cabe a ele o desenvolvimento de práticas de indução profissional, as quais devem ser implementadas junto aos docentes iniciantes.

Em sua tese de doutorado, Amorim-Duque (2022) reforça a ideia de que a coordenação pedagógica exerce influências sobre o trabalho de professores iniciantes, mostrando que esta relação é, significativamente, importante nos primeiros meses para o profissional iniciante no magistério. Desta maneira, apesar dos dilemas enfrentados diariamente na escola, cabe ao coordenador pedagógico buscar compreender e analisar as causas de cada um deles e refletir sobre ações que auxiliem o docente iniciante a superá-los.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO*e a prática de indução profissional do docente iniciante*

Por meio do exercício do “olhar atento”, da “escuta ativa” e da “boa comunicação ou fala”, o coordenador pedagógico pode atuar junto ao docente iniciante de uma forma que seja possível “diagnosticar suas necessidades, sentir suas angústias e oferecer a ele a ajuda de que ele precisa naquele momento, o que pode ser feito por indicação de ações e de leituras, intermediação na troca de expectativas, encaminhamentos diversos” (Almeida, 2012, p. 75).

Para Almeida (2017), há uma expectativa quanto à fala do coordenador pedagógico para o professor que inicia na docência. Essa fala pode ser agregadora ao ponto de favorecer o trabalho do professor ou não agregadora, podendo causar bloqueios e frustrações no docente iniciante, correndo o risco de até fragilizar o vínculo entre as partes envolvidas.

Fato é que, a coordenação pedagógica tem a importante função de contribuir, diretamente, com o docente iniciante, ao favorecer o processo de indução profissional mediante práticas de acolhimento para constituição de vínculo, socialização da cultura da escola, integração junto aos pares, momentos formativos e informativos, acompanhamento individualizado com apresentação de *feedbacks*, entre outras ações.

PARA SABER MAIS

Consultar a seção “2.3 As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes” na dissertação “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”.

“

O coordenador, ele tem a obrigação, de fato, de fazer o acompanhamento mais de perto, no sentido de fornecer meios para que esse professor, ele tenha condição de realizar o seu trabalho.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

Sempre estabeleço uma comunicação clara com o professor, compartilhando ideias que possam ser inovadoras na sua prática, deixando-o à vontade para expressar suas opiniões.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

Na nossa escola, muitas vezes, nós temos a prática de quando se chega um professor iniciante, a primeira aula a gente ir com ele pra sala de aula. Senta com o professor antes, prepara o material e na primeira aula você vai com ele.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

[...] tive a oportunidade de acolher duas professoras iniciantes dentro da área e me percebi sendo um suporte que eu gostaria de ter tido no início da minha prática docente, sendo alguém que tentou acolher o que as professoras já traziam de bagagem e que mostrou algumas práticas exitosas vividas por mim e materiais que fortaleceram as minhas aulas durante o período em que estava em sala de aula.”

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 5

ESTRATÉGIAS

para o processo de indução profissional do docente iniciante

Apresentam-se aqui importantes estratégias para a implementação, no contexto escolar, de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto ao docente iniciante.

Cada estratégia é acompanhada da citação de um participante da pesquisa, seu conceito, objetivo e descrição.

Então, vamos a cada uma delas!

- 1 Acolhimento introdutório
- 2 Ambientação à cultura organizacional escolar
- 3 Integração junto aos pares
- 4 Formação continuada em serviço na escola
- 5 Momento de estudo e planejamento pedagógico
- 6 Acompanhamento observacional em sala de aula

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

1 Acolhimento introdutório

“Eu tenho o maior cuidado, porque eu lembro do meu início, do meu processo. Então, sempre gosto de receber esses professores com acolhimento, com uma conversa, com um apoio. Estendo a mão, sempre dando apoio a esses professores novatos, mostrando as dificuldades, mas também mostrando as coisas positivas que a escola tem [...]”

Coordenador escolar participante da pesquisa

O acolhimento aqui é compreendido como uma estratégia fundamental de constituição de vínculo e fortalecimento das relações interpessoais de forma harmoniosa entre os sujeitos envolvidos.

A acolhida proporciona uma recepção mergulhada em afeto e profissionalismo, na qual o coordenador pedagógico põe em prática o exercício da “boa comunicação”, prezando pelo “olhar atento” e “escuta ativa” junto ao docente iniciante na carreira do magistério. Essa interação dialógica possibilita conhecer a história da pessoa e ainda identificar seus saberes, forças, necessidades, fragilidades e expectativas profissionais. Esse diálogo inicial pode acontecer das seguintes formas:

- A partir de um agendamento prévio, para que haja o respectivo planejamento do momento dialógico;
- Em ambiente reservado, como sala da coordenação pedagógica ou da direção escolar;

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

- De modo individualizado ou coletivo, com a presença dos demais membros do núcleo gestor;
- Utilizando-se da cordialidade da ética e da empatia;
- Apresentação de uma breve narrativa, por parte da coordenação pedagógica, sobre sua história de vida, formação acadêmica e entrada na carreira docente;
- Convite ao docente iniciante para compartilhar, de forma breve, sobre sua história de vida e formação acadêmica;
- Sensibilização quanto à função social do docente para a formação humana dos estudantes;
- Colocando-se à disposição para colaborar com o docente em início de carreira quando necessário.

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

2 Ambientação à cultura organizacional escolar

“Procuro integrar o professor à proposta pedagógica da escola, reconhecendo seus pares como parceiros, fazendo ele compreender o que se espera com o seu trabalho e colocando-me à disposição para ajudá-lo.”

Coordenadora escolar participante da pesquisa

A ambientação ao local de trabalho está relacionada a compreensão acerca da cultura organizacional escolar em todos os seus aspectos, a partir do acesso e do conhecimento dos documentos normatizadores que regem a escola e, ainda, do *modus operandi* dos diversos segmentos que compõem a instituição.

Essa ambientação faz-se importante para o processo de indução profissional docente, tendo em vista situar o iniciante à realidade do contexto em que está inserido e colaborar para a sua adaptação ao novo meio. Pode acontecer dividido em três momentos:

MOMENTO 1:

- Explicação sobre a organização da carga horária de trabalho e rotina escolar;
- Apresentação do prédio da escola e seus espaços educacionais (biblioteca, laboratórios, quadra poliesportiva, sala dos professores, auditório, entre outros).

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

MOMENTO 2:

- Apresentação da Proposta Pedagógica da Escola, Regimento Escolar da unidade e documentos institucionais da secretaria da educação;
- Apresentação dos recursos materiais didáticos (livros, apostilas, site da secretaria da educação, entre outros);
- Entrega dos recursos materiais de trabalho do professor (pincel, apagador, entre outros).

MOMENTO 3:

- Explicação acerca dos processos de escrituração quanto aos planejamentos das aulas, registros das aulas, lançamentos de frequências e rendimentos de aprendizagem dos estudantes.

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

3 Integração junto aos pares

“[...] tive apoio dos colegas mais experientes que iam me dando as dicas. E aí, com o tempo, tudo foi se tornando mais fácil.”

Coordenadora escolar participante da pesquisa

A integração junto aos pares é a efetiva aproximação do docente em início de carreira aos demais membros da equipe escolar. Esta pode acontecer de modo sistematizado pela coordenação pedagógica por meio de estratégias planejadas, ou de modo não planejado, por interações informais e espontâneas de iniciativas dos próprios interessados.

Considerando que os profissionais já atuantes na unidade escolar são corresponsáveis pelo acolhimento ao docente iniciante e com o objetivo de fazer do processo de entrada na carreira um momento menos solitário, a coordenação pedagógica pode promover a interação junto aos pares, de modo colaborativo para a constituição de parcerias, fortalecimento da identidade pedagógica e expansão da rede de apoio para além da coordenação pedagógica. As estratégias implementadas podem ser:

- Apresentação oficial do docente iniciante aos demais profissionais docentes da escola;

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

- Desenvolvimento de práticas pedagógicas coletivas que potencializam o trabalho em equipe, no mínimo, uma vez ao mês;
- Estímulo ao apadrinhamento do docente iniciante por parte de um docente mais experiente, o qual ministre a mesma disciplina ou afim;
- Realização de rodas de conversas que favoreçam o compartilhamento de saberes e experiências exitosas entre os docentes veteranos e os iniciantes, no mínimo, uma vez ao mês.

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

4 Formação continuada em serviço na escola

“[...] Além da formação acadêmica propriamente dita, ou seja, os cursos de graduação e pós-graduação, eu abro aqui um parêntese para reforçar a questão da formação continuada que é necessária, ou seja, nós precisamos estar em constante formação, em constante aprendizado de meios, de estratégias, de como lidar com o público que vem mudando praticamente a cada ano. As turmas vão mudando, alunos vão saindo, outros vão chegando. As realidades são diferentes.”

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

A formação continuada em serviço é um tempo e espaço privilegiado onde o contexto formativo é a própria escola, sendo esta considerada um lócus promissor para o desenvolvimento profissional permanente do docente que nela atua.

Estratégia repleta de significados e de grande valia ao docente iniciante, de modo geral, a formação continuada em serviço no âmbito escolar, geralmente mediada pela coordenação pedagógica, objetiva reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes com a finalidade de uma maior qualificação destas. Essas reflexões devem considerar as reais necessidades dos docentes da escola para contribuir junto ao enfrentamento dos desafios presentes na educação, atualmente, e que são comuns a todos que dela fazem parte.

Por ser a formação continuada em serviço na escola um tempo e espaço de construção permanente do próprio conhecimento, onde o docente irá formar-se e ser formado por meio da ação-reflexão-ação sua e de seus pares, sugere-se que a coordenação pedagógica desenvolva:

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

- Realização de formação, no mínimo, uma vez ao mês com o coletivo de docentes por área do conhecimento ou de toda a escola;
- Identificação das necessidades dos docentes por área do conhecimento ou de toda a escola para, com base nelas, escolher as temáticas das formações continuadas;
- Possibilitar ao docente iniciante um espaço de fala sobre suas percepções e sentimentos sobre o tema da formação;
- Estimular reflexões e capacitações acerca do desenvolvimento das aulas que ministra (gestão de sala de aula, gestão de tempo, metodologias de ensino, autonomia e autoridade docente, entre outros aspectos);
- Refletir acerca do relacionamento com a gestão escolar, os pares, estudantes e famílias destes;
- Refletir sobre mecanismos para a superação das dificuldades de aprendizagem dos estudantes;
- Construção de projetos pedagógicos voltados para o seu componente curricular ou área do conhecimento, potencializando o trabalho multidisciplinar;
- Alinhamentos, quando necessários, para o devido cumprimento do Projeto Político Pedagógico da instituição.

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

5 Momento de estudo e planejamento pedagógico

“Então, quando a gente fala na questão de acompanhar, é estar com o professor nos seus planejamentos, é preparar as aulas com os professores, é dar dicas de melhorias [...]”

Coordenador escolar participante da pesquisa

A LDB estabelece no artigo 67º, inciso V, que aos docentes será disponibilizado: “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996). Cabe, assim, a cada sistema de ensino organizar a distribuição desse tempo, podendo dividi-lo em momentos para o desenvolvimento de estudos individuais e coletivos; participação em formação continuada em serviço; planejamento de atividades pedagógicas, incluindo o planejamento de aulas e preparação de materiais didáticos; elaboração e correção de avaliação.

Considerando que compete ao coordenador pedagógico cooperar com os docentes, inclusive os iniciantes, em seus momentos de estudo, atividades de planejamento, desenvolvimento de estratégias avaliativas e análise de indicadores de resultados de aprendizagem dos estudantes, sugerem-se as seguintes práticas:

- Prestar assistência técnico-pedagógica ao docente iniciante;
- Compartilhamento de material pedagógico;

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

- Análise junto ao docente iniciante do currículo do componente curricular por ele ministrado a partir dos documentos institucionais;
- Acompanhamento e apoio periódico junto ao docente iniciante na elaboração dos planos mensais e de aulas do componente curricular por ele ministrado, com a apresentação de *feedbacks* por parte da coordenação pedagógica;
- Acompanhamento e apoio junto ao docente iniciante na elaboração dos materiais didáticos para as aulas e avaliações;
- Reflexão acerca de estratégias avaliativas, rendimentos, recomposição e recuperação das aprendizagens dos estudantes;
- Acompanhamento e apoio nos processos de escrituração quanto aos registros das aulas, lançamentos de frequências e rendimentos dos estudantes.

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

6 Acompanhamento observacional em sala de aula

“A gente observa onde estão acontecendo os erros e depois a gente tá chamando o grupo ou individual e orientando onde é que está sendo aquele erro. Para que o professor possa retornar pra sua aula e tentar melhorar sua metodologia, tentar melhorar onde estava o erro e tentar consertar.”

Coordenador escolar participante da pesquisa

Esta estratégia desenvolvida pela coordenação pedagógica incide sobre a qualidade e a eficiência do docente iniciante no momento de regência em sala de aula, a partir do que foi por ele planejado e alcançado junto aos estudantes, bem como outros elementos didático-pedagógicos e de relações humanas.

É ainda uma ação que fornece subsídios e faz parte do processo de indução profissional do docente iniciante, possibilitando um acompanhamento mais aproximado deste.

A intencionalidade dessa prática pedagógica pode e deve ser com sentido formativo e potencializador do desenvolvimento profissional dos envolvidos, proporcionando um processo de reflexão-ação-reflexão. Pode acontecer por meio das seguintes sugestões:

- Explicar e sensibilizar o docente iniciante acerca da dinâmica observacional, seus indicadores/critérios e sua intencionalidade para o desenvolvimento profissional dos envolvidos;

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

- Periodicidade de, no mínimo, uma vez ao mês;
- Combinar data e hora do momento observacional em sala de aula;
- Não interferir na aula do docente iniciante durante o acompanhamento observacional em sala de aula;
- Registrar as boas práticas e as possíveis necessidades de correção de rota para futura reflexão junto ao docente iniciante;
- Apresentação de *feedback* individual, colaborativo, crítico-reflexivo e formativo, objetivando cada vez mais o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

PARA SABER MAIS

Consultar a seção “2.3 As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes” na dissertação “A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 21-46.

ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 67-79.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do Coordenador Pedagógico**. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, fev. 2009.

AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 180 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/Of11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, [S. l.] v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.

ARAÚJO, O. H. A. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar**: diálogos possíveis. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14793/1/2015_dis_ohaaraujo.pdf. Acesso em: 12 jun. 2023.

ARAÚJO, O. H. A. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos**: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas. 2019. 165 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16801?locale=pt_BR. Acesso em: 12 jun. 2023.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 257-277, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2160>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

CASTRO, I. M. de S. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos. 2022.** 182 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em 2022) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE. 2022. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=106580>. Acesso em: 24 maio 2023.

CEARÁ. **Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 1 out. 2008. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20081001/do20081001p01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022.** Dispõe sobre as denominações e atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado no âmbito do poder executivo estadual. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 24 mar. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220324/do20220324p01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Modelo de Regimento Escolar 2020.** Fortaleza: Seduc/SEB, 2020.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico.** Fortaleza: Seduc, 2013. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Plano de gestão escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará.** Fortaleza: Seduc, 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/plano_gestao_eemti.pdf. Acesso em: 17 jan. 2021.

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: Edições Loyola, 2000. p. 33-35.

FRANCO, M. A. do R. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 3 dez. 2023.

FREIRE, P. Educação: Sonho possível. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GOMES, L. M. **Concepções de coordenadores pedagógicos acerca da sua formação continuada, e desenvolvimento profissional**: um estudo de caso em uma escola da Rede Pública Municipal de Educação de Sobral-CE. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2017. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83312>. Acesso em: 27 ago. 2023.

HOLANDA, V. M.; PORDEUS, M. P. O PAPEL E OS DESAFIOS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR: UMA ANÁLISE NA REDE PÚBLICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 1191-1203, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2322>. Acesso em: 1 abr. 2022.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php>. Acesso em: 24 abr. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 2000.

PERRELLI, M. A. de S.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D.; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 35–46, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/544>. Acesso em: 8 jan. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos & pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2011. p. 227–288. Disponível em: https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/04/estudos_e_pesquisas_educacionais_vol_2.pdf. Acesso em: 5 mai. 2023.

RANGEL, M. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

ROLDÃO, M. do C.; REIS, P.; COSTA, N. Da incoerência burocrática à eficácia de um dispositivo de supervisão/formação: estudo do desenvolvimento profissional numa situação de indução. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 435–457, set 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362012000300002. Acesso em: 7 jul. 2023.

ROMAN, D. M. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082006-150737/pt-br.php>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SABÓIA, R. B. V.; FIRMINO, N. C. S.; MARTINS, E. S. **Tempos digitais no ensino médio: as impressões dos professores iniciantes de língua estrangeira**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E INTERDISCIPLINARIDADE, 4., 2021, Mossoró. Anais... Mossoró: UERN 2021. Disponível em: <https://senacem.uern.br/files/users/luizaleite/GD09.pdf>. Acesso em: 20 maio 2023.

SANTOS, E. C. **O coordenador pedagógico e seu papel no contexto escolar: o que dizem os docentes**. 2016. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional e Coordenação Pedagógica) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2404382/SANTOS%3B+LEA~O+-+2016.2.pdf/a0fc0bae-d7a5-4e97-9f77-4f59aa4016de>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SENA, E. C. de S. **Acolher para desenvolver**: o professor iniciante e os processos de indução pedagógica, primícias do trabalho formativo. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2021. Disponível em: <https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/643>. Acesso em: 3 jan. 2024.

SILVA, E. S. P. C. **Formação continuada de professores da educação básica**: implicações para a prática pedagógica docente. 2016. 260 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4160347. Acesso em: 11 nov. 2023.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (Org.). **Viver e construir a função docente**. Lisboa: Porto, 1997. p. 51-80.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VENAS, R. F. A transformação da Coordenação Pedagógica ao longo das décadas de 1980 e 1990. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6., 2012, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10116/48/47.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

WONG, H. K. Programas de indução que mantêm os novos professores ensinando e melhorando. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4139>. Acesso em: 12 dez. 2023.