

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

**O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NA INSERÇÃO PROFISSIONAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA

SÃO CARLOS

2022

ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA

**O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NA INSERÇÃO PROFISSIONAL
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-
-graduação Profissional em Educação como requisito
parcial para a obtenção do título de mestre em
Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora: Profa. Dra. Dijnane Vedovatto

SÃO CARLOS

2022

Marrega, Aline Cristina da Silva

O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores da educação infantil. / Aline Cristina da Silva Marrega -- 2022.
100f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Prof^º Dr^ª Dijnane Vedovatto
Banca Examinadora: Profa Dra Carla Andréa Brande,
Profa Dra Muriane Sirlene Silva de Assis
Bibliografia

1. Inserção Profissional. 2. Coordenador Pedagógico. 3. Educação Infantil. I. Marrega, Aline Cristina da Silva. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aline Cristina da Silva Marrega, realizada em 30/09/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto Machado (UFSCar)

Profa. Dra. Muriane Sirlene Silva de Assis (UNESP)

Profa. Dra. Carla Andréa Brande (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

A você, DRI,

que sempre incentivou e se orgulhou da minha trajetória profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter-me fortalecido durante todo o caminho percorrido. Não foi fácil! Por diversas vezes, esmoreci, diante de tantos percalços... faltaram-me forças, faltaram-me palavras, mas Ele, em sua infinita bondade, guiou-me de forma sublime ao alcance desse sonho.

Agradeço aos meus amados, Kaue e Any, Aline e meu tesouro Anna Clara, pelo incentivo, admiração demonstrada e por compreenderem os meus períodos de ausência.

Agradeço aos meus familiares, ao meu pai (in memoriam), pelo exemplo de leitor voraz que tanto me inspirou, minha mãe que foi um exemplo de perseverança na vida e sempre incentivou meus estudos, minhas irmãs por sempre me apoiarem, me incentivarem e se orgulharem por cada conquista alcançada.

Agradeço à querida amiga Drielli por ter-me encorajado, incentivado e insistido a inscrever-me no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), acreditando em minha capacidade, antes mesmo que eu.

Agradeço aos queridos colegas de turma do segundo semestre de 2020 do mestrado profissional, por toda parceria e companheirismo, formamos um time! Fomos vivenciando cada etapa, como crianças descobrindo um mundo repleto de desafios, partilhamos angústias, incertezas, descobertas, sonhos, conquistas e alegrias. Nós nos amparamos e nos fortalecemos o tempo todo, e isso foi um diferencial.

Agradeço à querida Bianca, minha parceira de orientadora, nos socorremos em tantos momentos, encontrei alguém pra trocar “podcast” e aliviar os momentos de dúvidas e compartilhar a alegria de cada avanço.

Agradeço aos membros do grupo de pesquisa “Docência, Estágio Supervisionado e Formação de Professores em Educação Física” – DEFEF pelo companheirismo, pelas ricas experiências trocadas em cada encontro e por tornar mais leve essa jornada acadêmica.

Agradeço à Prefeitura Municipal da cidade lócus da pesquisa, especificamente à Secretaria Municipal de Educação, por ter viabilizado e oportunizado a realização deste trabalho nas escolas de Educação Infantil da rede municipal. Manifesto, também, minha gratidão a todos os participantes que responderam nossos questionários: professoras coordenadoras e professores iniciantes; agradeço, também, aos diretores das escolas de

Educação Infantil por terem intermediado o contato, pois, sem eles, esta pesquisa não seria possível. Foi uma contribuição valiosíssima.

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), pelas contribuições nas disciplinas cursadas e, em especial, à minha estimada orientadora Profa. Dra. Dijnane Fernanda Vedovatto, por ter selecionado meu projeto, por ter-me ensinado a viver um dia de cada vez, por toda paciência e dedicação, por me ouvir em momentos difíceis, por redimensionar meu olhar no caminho percorrido, por compartilhar seus preciosos conhecimentos, orientando-me e possibilitando aprendizado e crescimento profissional. É uma pessoa muito especial e profissional admirável.

Por fim, agradeço às professoras doutoras Carla Brande e Muriane Assis que, gentilmente, compuseram minha banca examinadora na qualificação, contribuindo com apontamentos valiosos e, posteriormente, participaram da defesa da minha pesquisa, em que, igualmente, colaboraram de forma muito significativa.

Não existem caminhos;

Os caminhos se fazem ao andar...

Caminhar pela existência se faz em parceria.

Nenhum passo é isolado e sem propósito.

*Caminhamos ao lado do outro, junto com o outro, trocando com
o outro as experiências vividas.*

*E o caminhar se desdobra em caminhos e deixa rastros, e
mostra que cada passo se faz um andar novo e se abre um novo
caminho (PAIM, 2002).*

RESUMO

Este trabalho tem como foco o papel do professor coordenador no processo de inserção profissional do professor numa rede de ensino. A inserção profissional do professor é cercada por muitas incertezas e fragilidades, o trabalho docente é bastante complexo e desafiador, sobretudo no início da docência. O apoio institucional no início de carreira pode ser muito significativo para o professor iniciante, de modo que a equipe gestora tem um papel fundamental nesse processo. Sendo assim, o professor coordenador deve atuar de forma mais próxima com relação ao acompanhamento do professor iniciante. A partir do exposto, emerge a seguinte questão: “Qual é o papel do professor coordenador para o período da inserção profissional do professor da Educação Infantil? Referenciamos este estudo em Huberman (1995, 2000), Garcia (1998, 1999, 2009, 2010), Tardif e Raymond (2000), Cavaco (1992), Tardif (2000, 2004, 2005, 2014), Vaillant e Marcelo (2012), Nóvoa (1995, 2017, 2019, 2022), Franco (2000, 2019), Almeida *et al.* (2020), Cruz *et al.* (2020), Rinaldi *et al.* (2022) entre outros. Esta pesquisa de natureza qualitativa do tipo exploratória descritiva, utilizou-se de análise documental, e questionários com questões abertas e fechadas como instrumentos para coleta de dados. Os dados foram organizados, analisados e interpretados por meio da técnica análise de conteúdo, que consistiu em realizar a pré-análise através de leitura flutuante, exploração do material, tratamento das informações, inferência e interpretação. Os dados analisados indicam que as professoras coordenadoras reconhecem sua responsabilidade, enquanto formadoras, e revelam um movimento para acolher os professores iniciantes. Esses, por sua vez, legitimam a importância da professora coordenadora na escola, e mencionam contar com seu apoio nas dificuldades. Fica evidente, nas respostas dos dois grupos, a inexistência de orientações com relação a procedimentos de inserção do professor iniciante, enquanto rede de ensino, devido à variabilidade de ações mencionadas nas diferentes escolas. A pesquisa indica importante contribuição à rede de ensino participante, ao apontar a necessidade de formação com vistas a preparar as professoras coordenadoras para um trabalho voltado para a inserção profissional dos professores iniciantes, pois tal ação pode favorecer a composição de um trabalho coletivo nas instituições de ensino, o que resultará em um trabalho de qualidade para a Educação Infantil.

Palavras-chave: professor iniciante; inserção profissional; coordenador pedagógico; Educação Infantil.

ABSTRACT

This job has a focus on the role of a coordinator teacher into the process of professional insertion of teacher into the education network. The professional insertion of teacher is surrounded by uncertainties and fragilities, the teaching work is very complex and challenging, specially at the beginning of the teaching. The institutional support at the beginning of the carrier may be meaningful for the beginning teacher, that is why the management team has a fundamental role in this process. Therefore, the coordinator teacher should act in a closer way in relation to the beginning teacher's follow up. From what was exposed, emerge the following question: "What is the role of a coordinator teacher for the period of the professional insertion of the children's education teacher?" In reference to this study in Huberman (1995, 2000), Garcia (1998, 1999, 2009, 2010), Tardif and Raymond (2000), Cavaco (1992) Tardif (2000), 2004, 2005, 2014), Vaillant and Marcelo (2012), Nóvoa (1995, 2017, 2019, 2022), Franco (2000, 2019), Almeida et al. (2020), Cruz et al (2020), Rinaldi et al. (2022) among others. This research of qualitative nature of descriptive exploratory type, made use of documental analyses, and questionaries with open and close questions as instruments to collect data. The data was organized, analyzed and interpreted through a content analyzes technique, which consisted in making a pre-analyzes through a floating reading, material exploration, dealing with data, inference and interpretation. The data analyzed indicates that the coordinator teachers recognize their responsibility as trainer teachers and reveal a movement to welcome the beginning teachers. These, in turn, legitimize the importance of a coordinator teacher at school, and mention to count on the support with their difficulties. Although, it becomes evident in the answers of the two groups, an inexistence of orientation in relation to the beginning teacher insertion procedures, as education network, due to a variability of actions mentioned in different schools. The research indicates an important contribution to the participating teaching network by pointing out the need for training in order to prepare coordinating teachers for a work aimed at the professional insertion of beginning teachers, such as action can favor the composition of a collective work in educational institutions, what will lead to quality work for early childhood education.

Keywords: beginning teacher, professional insertion, pedagogic coordinator, - children's education.

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAP | Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNE | Conselho Nacional da Educação |
| CP | Coordenador Pedagógico |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| EI | Educação Infantil |
| EF | Ensino Fundamental |
| HTPC | Horário de trabalho pedagógico coletivo |
| HTPI | Horário de trabalho pedagógico individual |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PEB I | Professor de Educação Básica I (anos iniciais - 1º ao 5º ano) |
| PEB II | Professores de Educação Básica II (anos finais - 6º ao 9º ano) |
| PC | Professor Coordenador |
| PCP | Professor Coordenador Pedagógico |
| PI | Professor iniciante |
| PPP | Projeto político pedagógico |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 -Panorama sobre a participação na pesquisa..... | 39 |
| Quadro 2 -Características dos participantes da pesquisa- Professores Coordenadores..... | 40 |
| Quadro 3 -Características dos participantes da pesquisa- Professores Iniciantes..... | 41 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| GRÁFICO 2- Ano de inserção profissional docente..... | 43 |
| GRÁFICO 3- Formas de ingresso..... | 44 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA | 17 |
| 1.2 OBJETIVOS | 21 |
| 2. QUADRO CONCEITUAL | 21 |
| 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL | 21 |
| 2.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES | 26 |
| 2.3 PROFESSOR COORDENADOR | 33 |
| 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 36 |
| 3.1 COLETA DE DADOS | 38 |
| 3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA | 39 |
| 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA | 40 |
| 3.4 ANÁLISE DE DADOS | 44 |
| 3.5 CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DE DADOS | 45 |
| 3.6 A INSERÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS ANALISADOS | 46 |
| 3.7 O QUE COMPREENDEM AS PROFESSORAS COORDENADORAS | 50 |
| 3.8 O QUE COMPREENDEM OS PROFESSORES INICIANTES | 62 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 75 |
| REFERÊNCIAS | 78 |
| APÊNDICES | 86 |
| APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) | 86 |
| APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR COORDENADOR | 90 |
| APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR INICIANTE | 91 |
| ANEXOS | 93 |
| ANEXO A- PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS | 93 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre a inserção profissional do professor na Educação Infantil. A inserção na carreira docente tem chamado a atenção dos estudiosos e pesquisadores, por tratar-se de um período de grande relevância, no que se refere à profissão docente.

Existe um crescente interesse sobre essa temática, devido à grande demanda da educação contemporânea frente às mudanças sociais que estamos vivendo. Assim, o papel do professor torna-se alvo de pesquisas relacionadas ao seu exercício profissional, sua profissionalidade e sua formação. Vale ressaltar que os professores exercem um papel de extrema relevância na educação escolar, e a escola é a instituição basilar na formação do indivíduo, porta para outras formações e construção continuada da democracia. Sendo assim, a formação inicial do professor é crucial, da mesma forma que a formação continuada (GATTI, 2013).

O início da docência envolve diversos e intensos sentimentos pelos quais o jovem formado pode não estar preparado, emergindo daí a necessidade de um acompanhamento, para que o professor iniciante consiga desenvolver seu potencial de forma segura e que atenda à diversidade que a profissão exige na atualidade, que vai além da formação institucionalizada. Então,

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento ou a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2011, p. 49)

É sabido que os iniciantes precisam de apoio para se tornarem professores bem-sucedidos e desenvolver ensino de boa qualidade, mas as escolas e os sistemas de ensino têm dado pouca atenção a essas necessidades. (TANCREDI, 2009, p. 45).

Almeida *et al.* (2020) observam um aumento na produção de estudos sobre professor iniciante, mas ainda são insuficientes para que haja uma contribuição efetiva na geração de conhecimentos que favoreçam o processo de tornar-se professor.

O interesse pela inserção profissional do professor e o desenvolvimento de seu trabalho no cenário escolar, toda a complexidade envolvendo esse momento tão importante do ciclo de vida do profissional docente, deu-se pelo fato da minha própria vivência profissional.

Sou docente da Educação Básica numa rede pública municipal do interior paulista há dezoito anos. Nos últimos sete anos, atuei como Professora Coordenadora de uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. O início não foi fácil, pois a demanda de trabalho do professor coordenador é tão complexa quanto a do professor. Então, pautei-me nas atribuições da legislação do município para essa função (LEI 024/2007), além das leituras e formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, entre outras que busquei por conta própria, visando a agregar conhecimento e melhorar a minha prática, enquanto formadora. Os apontamentos da problemática no período de inserção profissional do Professor Iniciante, enfrentando a fase da “sobrevivência”, os dilemas e as dificuldades em relacionar teoria e prática, além das outras demandas que envolvem a rotina escolar, seja no âmbito pedagógico, organizacional, administrativo ou de relações (pares, gestão, alunos e pais), vivenciei diversas vezes, ao receber esses professores, a cada ano letivo que se iniciava na unidade escolar em que atuo, acompanhando de perto suas fragilidades e inseguranças.

Autores como Veemam (1998); Tardif (2002); Marcelo Garcia (2009); Nono (2011); avaliam como “choque de realidade” o período de iniciação à docência, momento permeado por diversos sentimentos envolvendo o professor iniciante, entre os quais se encontram a angústia, a solidão, perda de entusiasmo, incertezas e exaustão emocional. Também Vaillant e Marcelo (2012); Giordan e Hobold (2016); Franco (2019) e Vaillant (2021) corroboram quando explicitam que as dificuldades do período acabam levando muitos a desistirem da carreira.

Avaliando esse contexto, e sabendo que a escola pode vir a ser uma comunidade de aprendizagem, com possibilidades de mobilizar ações que acolham esse período crucial de inserção profissional do professor iniciante e pensando esse momento como um processo de aprendizagem da docência, nossa pesquisa vê, na figura do professor coordenador, um importante aliado na inserção desse novo profissional, tendo em vista contribuir com sua formação.

A literatura nos traz a importância da atuação do professor coordenador, seu papel de articulador e facilitador dos processos formativos, assim como das práticas didáticas e pedagógicas. Placco, Almeida & Souza (2011) pontuam que os coordenadores pedagógicos são aqueles atores que têm atribuído em suas funções as características de organização do trabalho pedagógico, sendo ele o articulador das práticas docentes, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação que a escola assume com a comunidade. As autoras enfatizam em seus estudos, que parte do trabalho do professor coordenador está ligada ao professor e, da mesma forma, ao objeto da ação do professor que é o aluno. Desse modo, o

professor coordenador não pode perder de vista, no âmbito da sua função, sua responsabilidade formativa com o docente, principalmente em seu período de inserção profissional.

Placco, Almeida & Souza (2011) contribuem ao apresentar o trabalho do professor coordenador apoiado em três pilares: o de articulador do coletivo da escola (respeitando as especificidades com vistas a possibilitar desenvolvimentos reais); o de formação continuada dos professores (de modo a relacionar as práticas aos objetivos da escola); e o de transformação da realidade (na medida em que questiona as práticas desenvolvidas na escola).

A figura do professor coordenador é destacada por Franco (2019) como profissional que conhece a escola, seu funcionamento e suas demandas, os profissionais que nela atuam, a comunidade, pais e alunos. Nesse sentido, torna-se o responsável por assumir a tarefa no processo de acompanhamento, acolhimento e de formação dos professores iniciantes no referido cenário.

Vasconcellos (2002, p. 84) define o professor coordenador como: “o medidor da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas”.

Desse modo, sinalizamos que o professor coordenador dentro da instituição escolar, pode auxiliar e acompanhar, de modo sistemático e individualizado, o professor iniciante, preparar momentos de formação diante de suas necessidades específicas, propor momentos de reflexão acerca de seu trabalho, potencializar o desenvolvimento de suas capacidades, sugerir leituras que fundamentem o fazer docente, apresentar alternativas para superação de conflitos, incentivar sua socialização e o trabalho colaborativo entre outras funções.

Libâneo (2017, p. 180) defende que o professor coordenador é: “[...] sujeito responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função a qualidade do ensino”. Enquanto para Geglio (2012), o professor coordenador exerce um relevante papel na formação do professor e tal importância se deve às atribuições da própria função, que está relacionada a ações de planejar e acompanhar a execução dos processos didático-pedagógicos da instituição escolar. Assim sendo, Giordan e Hobold (2016, p. 10) afirmam que o acompanhamento aos professores iniciantes “resultaria em menos desistência do magistério” e, até mesmo, diminuiria o sentimento de culpa que o próprio professor se atribui por não conseguir resolver todas as demandas que o sistema educacional lhe impõe.

Almeida *et al.* (2020), após uma revisão de literatura, ressaltam que, para o início da docência há escassez sobre as potencialidades de ações de apoio, formação e acompanhamento

promovidas por gestores, coordenadores pedagógicos e rede de ensino, de modo que nos sentimos provocados a pesquisar sobre essa fase tão significativa e que carece de atenção, principalmente dos atores que compõem o mesmo cenário de atuação em que será inserido o professor iniciante. As autoras também sinalizam o baixo interesse de produções na modalidade de ensino na Educação Infantil nas pesquisas selecionadas em seu estudo. Sendo assim, e por considerar uma das fases mais importantes do desenvolvimento humano (faixa etária de zero a cinco anos), delimitaremos nossa pesquisa na modalidade da Educação Infantil, e como se dá a inserção profissional nessa etapa de ensino.

1.1 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA

Os primeiros anos da profissão docente são marcados por novas e intensas descobertas vivenciadas em contextos escolares diferentes dos que foram, até então, apresentados nos cursos de licenciaturas. Segundo Marcelo Garcia (1999), trata-se de um período de transição de estudantes a professores, no qual os jovens professores enfrentam grandes desafios, tensões, inseguranças, medos e aprendizagem necessários ao período da docência.

Vaillant (2021), ao tratar de seu recente trabalho sobre docentes iniciantes da América Latina, conclui que, apesar da diversidade dos contextos, os sentimentos e as angústias característicos da fase inicial da docência se confirmam. A tensão, ao assumir a sala de aula, enfrentar tarefas que são desconhecidas, como as relacionadas ao planejamento, estratégias de ensino e avaliação são apontamentos recorrentes, além das limitações quando se trata de gerenciar a disciplina em sala de aula e interagir com alguns colegas no âmbito escolar.

Para Perrelli (2013, p. 74), a profissão docente:

(...) é considerada uma tarefa, complexa, difícil e desafiadora. Os professores devem dar conta de múltiplas demandas, provenientes de diferentes campos (dos estudantes, das famílias, de exigências institucionais e sociais etc.) que mudam em ritmo cada vez mais acelerado. Nesse contexto, pode-se afirmar que, por melhores que sejam os cursos de formação para o magistério, o professor, não estará pronto e acabado para o exercício da profissão. A realidade, complexa e em constante mudança, o desafiará, permanentemente, a modificar, a desconstruir e construir novos conhecimentos profissionais. Se a tarefa é complexa e difícil para qualquer professor, isso se faz notar mais ainda para o principiante. Nessa condição, ele manifesta uma série de problemas e isto o tem colocado como alvo de atenção de diversos pesquisadores.

De acordo com Gatti (2013), tal problemática se dá devido à reduzida consideração dedicada à qualidade da formação oferecida aos futuros professores e às condições de sua profissionalização. Nesse sentido, Marcelo Garcia (1999) revela que os professores têm

consciência da incompletude da formação inicial, sobretudo no que se refere aos aspectos da prática pedagógica.

Para Tardif (2004), a formação docente apresentada em muitas instituições de ensino superior é dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, sem dar maior atenção a questões sobre as práticas que a carreira exige. O autor destaca:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc, que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias, são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiadamente técnica. Assim, é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia e nenhum valor simbólico e prático. (TARDIF, 2004, p. 241)

Brostolin e Oliveira (2013) observam que, por muito tempo, a formação de professores esteve ligada a concepções teóricas e técnicas científicas, deixando a prática para o final do curso, sem a devida atenção que tal ensino requer. Evidências apontam que, “o maior problema na formação de professores está em fazer da teoria e da prática, segmentos indissociáveis, revelando a sua importância na formação de qualidade” (2013. p. 43).

Ruy (2018), em sua pesquisa com professoras iniciantes, descreve que existe uma incompatibilidade entre o conhecimento apreendido na formação inicial e os conhecimentos necessários para exercer a profissão. As professoras iniciantes que participaram de sua pesquisa relataram um sentimento de despreparo e insegurança ao se depararem com a realidade da escola tão diferente daquela predefinida e tão homogênea presentes na teoria, porém impraticável na prática.

Embora haja iniciativas que visam a maior aproximação entre a formação e o campo profissional, almejando uma preparação mais eficiente para as situações cotidianas do trabalho docente, é preciso disseminar essas ações em maior escala em nosso país.

Pimenta (1997) defende que tornar-se professor envolve o confronto entre as teorias e as práticas, entre ser ator e autor de suas práticas docentes, em imprimir seus valores, suas representações, seus saberes, angústias e anseios e frisa a importância das relações com os outros professores da escola, nesse período inicial da carreira.

Os primeiros anos de exercício profissional são decisivos para a constituição e a permanência na carreira, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações estabelecidas com os colegas, bem como da formação e apoio que recebem nessa etapa do desenvolvimento profissional (PAPI, MARTINS 2010).

Martins (2004) afirma que as relações sociais estabelecidas pelos docentes iniciantes mediante as instituições em que se inserem, podem trazer benefícios, ajudando a enfrentar as contradições inerentes à realidade vivida.

Os estudos de Cassão (2013) indicam a necessidade das professoras de serem acolhidas na escola; a importância da formação contínua que considera o contexto escolar; o aprendizado no dia a dia na escola, no fazer docente. De acordo com Ruy (2018), a tarefa de acolhimento dos professores iniciantes cabe à equipe gestora e aos professores veteranos, uma vez que a falta de apoio e de acompanhamento favorece o sentimento de descrença em relação à docência, levando, até mesmo, ao abandono da profissão (MARTINS, SOUZA E OLIVEIRA, 2017).

Com relação aos processos de inserção do professor iniciante, Cunha (2014), enfatiza que as Instituições devem ser vistas como principais dispositivos de formação dos professores, confiando e compreendendo o professor como um intelectual, um adulto que aprende ao refletir sobre o que faz.

Lima *et al.* (2007) também investigaram o período de inserção profissional do professor iniciante e identificaram em suas pesquisas as dificuldades que tais professores enfrentam nesse período de “sobrevivência”, pontuando sobre a ausência de apoio das instituições escolares, no que seria caracterizado por “descobertas”. As autoras ressaltam a “escassez de ações empreendidas no sentido de a escola, como instituição, apoiar, de alguma maneira, as dificuldades das professoras” (LIMA *et al.*, 2007, p. 156).

Rocha (2005) sinaliza a importância do apoio institucional, pois o considera fundamental para que o professor permaneça na profissão. Acrescenta, ainda, que nesse processo, tudo interfere na maneira de ser professor na escola.

Considerando que os professores iniciantes têm dificuldades em enfrentar os diversos percalços da rotina escolar, é de fundamental importância que ele seja acompanhado e apoiado nessa fase de inserção profissional. Oliveira (2017) defende a importância do acolhimento e acompanhamento sistemático e intencional aos professores, em início de carreira, desde o primeiro contato com a escola, procurando constituir uma relação de parceria, de forma a subsidiar o professor com elementos teóricos e metodológicos para a sua atuação docente. Esse acolhimento, por parte da equipe escolar, poderá fazer diferença nas ações que o professor iniciante desenvolverá em sua prática.

O modo como o professor iniciante é recebido no contexto educacional pode “promover a confirmação, permanência e o avanço no desenvolvimento da sua carreira escolhida provisoriamente, ou pode resultar na desistência” dependendo do contexto ao qual está inserido,

conforme afirmam Perrelli *et al.* (2017, p. 44). A importância da equipe escolar nesse período tão singular da carreira docente também é defendida por Brostolin e Oliveira (2013), que definem como base fundamental para o desenvolvimento e acompanhamento do trabalho pedagógico do professor iniciante. As autoras recomendam que coordenação e direção escolar devem munir-se do conhecimento necessário para apoiar o docente que, em muitas situações, encontra-se solitário nesse emaranhado de experiências marcantes e, talvez, decisivas para a permanência na carreira.

Os professores iniciantes ao se depararem com a complexidade da prática pedagógica, muitas vezes desistem do exercício profissional e abandonam o magistério já nas primeiras semanas. Alguns, embora inseguros, começam a enfrentar os desafios do trabalho no exercício diário, observando, consultando, pesquisando, e conseguem adaptar-se ao sistema. “Outros adotam uma posição heroica, missionária, assumindo o trabalho como compromisso pessoal e, mesmo com dificuldades, criam uma cultura profissional. São imbuídos de idealismo em torno do trabalho docente”. Muitas pesquisas e depoimentos de professores expressam esses posicionamentos (ROMANOWSKI; MARTINS, 2013, p. 13).

Brande (2021, p. 55), pautada nas análises de sua pesquisa, afirma que o acompanhamento de professores, “são [atos] fundamentais para o fortalecimento da confiança nas ações que desenvolvem, minimizando os impactos das dificuldades presentes, no início da carreira, e oferecendo condições e suporte para que esses professores não desistam da profissão”.

Os estudos de Franco *et al.* (2019) confirmam as dificuldades que o professor iniciante enfrenta no começo da carreira e que a situação se agrava quando não se tem o apoio necessário, desencadeando duas possibilidades: abandono logo no início da carreira ou continuar na profissão porém, com sentimento de frustração e com a autoimagem e autoconfiança abaladas.

O aporte teórico até aqui apresentado, deixa claras as adversidades que envolvem o momento da inserção profissional do professor iniciante, a necessidade de apoio nesse período tão importante, apontando o professor coordenador como principal aliado para que esse processo de inserção profissional ocorra de forma tranquila, uma vez que, a esse profissional, é atribuída a condição de articulador do grupo e que cabe a ele organizar espaços formativos, de trocas de experiências de orientações, de mediação e incentivo, favorecendo um ambiente acolhedor e rico em aprendizagem para o professor iniciante.

Entretanto, as pesquisas revelam escassez de ações efetivas por parte das escolas e redes de ensino, no que tange ao acompanhamento pontual desse jovem professor e até mesmo aumento no número de professores iniciantes desistindo da carreira.

Considerando a magnitude da temática, levantamos a seguinte questão de pesquisa: “Como ocorrem os processos de inserção profissional de professores da Educação Infantil, tendo em vista as ações do professor coordenador, a partir da compreensão dos próprios professores?”

1.2 OBJETIVOS

A partir do que foi apresentado, pretendemos identificar como ocorrem os processos de inserção profissional de professores da Educação Infantil, tendo em vista as ações do professor coordenador, como objetivo da pesquisa.

Objetivos Específicos:

- Identificar e analisar a compreensão que os Professores Iniciantes têm sobre sua inserção profissional na Educação Infantil;
- Analisar e compreender os elementos que favorecem a inserção profissional tendo em vista as ações do Professor Coordenador.

2. QUADRO CONCEITUAL

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) colocou a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, de acordo com a referida Lei em seu artigo 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Kramer (2005, p.225) afirma que: “a educação da criança de 0 a 5 anos tem o papel de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, precisa de um profissional que reconheça as características da infância” (2005, p. 225).

O art. 8º das DCNEI (BRASIL, 2009), indica que cabe às instituições de Educação Infantil a elaboração de uma Proposta Pedagógica que tenha como objetivo garantir, à criança, acesso aos processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. De acordo com Arce (2014, p. 10):

A ideia que nos envolve é a de que as crianças pequeninas devem ter seus horizontes intelectuais, mas também os emocionais e corporais. Para isso, o professor deve munir-se de conhecimentos teóricos e metodológicos que possibilitem a compreensão de como a ação intencional e o ensino são decisivos para um trabalho pedagógico de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) reitera como eixos estruturantes, as interações e brincadeiras, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam, em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo, em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, em que possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, uma vez que cada campo de experiência apresenta diretrizes específicas, conforme a faixa etária da criança.

Em seus estudos sobre Educação Infantil, Assis (2010) afirma que a mediação é condição essencial para o desenvolvimento humano, e que essa acontece de forma global, abarcando toda atividade realizada pela criança, inclusive as brincadeiras. A autora ressalta a importância da mediação e intencionalidade nas propostas de atividades, para que contribuam para o desenvolvimento de diferentes níveis de aprendizagens.

Desse modo, o professor que atua na Educação Infantil desempenha importante papel na formação da criança, colaborando na construção de sua autonomia e identidade, promovendo experiências que auxiliem no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo, social e físico. É o responsável por criar bons contextos de mediação entre as crianças, seu entorno social e os vários elementos da cultura; organizar condições para que as aprendizagens ocorram tanto nas brincadeiras livres quanto nas demais situações orientadas intencionalmente, sempre com objetivos voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências condizentes com a faixa etária atendida. Um dos grandes desafios que têm os profissionais, que atendem essa faixa etária, é a articulação entre as ações de educar e cuidar, devendo criar situações que possam estimular e incentivar a imaginação, proporcionando momentos de cuidados e brincadeiras de forma integrada, a fim de contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis e das relações interpessoais (QUADROS, 2016).

Lima (2013) chama atenção para o equilíbrio que deve haver entre educar e cuidar, em virtude de ambos serem indissociáveis, e que o profissional da Educação Infantil deve estar preparado para exercer as duas funções ao mesmo tempo, não tendendo a pender para o lado pedagógico ou para o afetivo.

Segundo as reflexões de Beteghelli (2018, p. 88), é natural que as questões que permeiam a Educação Infantil “abarquem o cuidado das crianças pequenas, e cuidar do ponto de vista de acolher, encorajar as crianças para suas descobertas, motivar suas ações, aprender a ouvir suas necessidades, desejos e inquietações”. Considerando o que trazem os autores Assis e Mantovani (2010) sobre a contribuição e o sentido da Educação Infantil, temos que:

O verdadeiro sentido da educação infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades humanas características do período de desenvolvimento em que se encontra. (ASSIS e MANTOVANI, 2010, p. 19)

Portanto, o docente que atua na Educação Infantil carece de formação específica, considerando uma prática pedagógica que atenda às necessidades da criança. Conforme explicita Kramer (2005), a educação infantil precisa de profissionais preparados para atuar com essa faixa etária e que estejam em constante atualização pedagógica para que possam garantir às crianças uma educação que contemple suas especificidades. Desse modo, um dos principais desafios atuais está relacionado a uma formação inicial e continuada coerente com as necessidades da criança (SOUZA; MELO, 2018).

Nesse sentido, Assis (2010, p. 110) entende que:

...as peculiaridades do trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige do profissional que atua nessa área uma prática diferenciada dos profissionais dos demais níveis e etapas da educação; todavia, isso não retira da instituição da Educação Infantil seu significado pedagógico de transmissão e produção de conhecimento, tampouco desvirtua a profissionalidade da professora [...].

Quadros (2016) salienta que a Educação Infantil é um espaço social que deve valorizar a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão, nas diferentes manifestações artísticas e culturais. A autora enfatiza que o trabalho nessa modalidade de ensino, não constitui apenas um processo de transmissão cultural, mas também de produção e criação de significados.

Para educar é necessário propiciar situações de cuidado, brincadeiras e atividades orientadas de forma integrada, que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com o outro em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (QUADROS, 2016, p.11)

Sabe-se que a criança pequena possui características próprias, é um ser em pleno desenvolvimento, que demanda ações diferenciadas e adequadas à sua faixa etária, potencializando suas habilidades e capacidades; sendo assim, necessita de profissionais qualificados para contribuir de maneira significativa com o seu processo de evolução pessoal e social.

Por tratar-se de uma fase tão importante do desenvolvimento humano, é fundamental a qualificação profissional para quem atua com crianças de zero a cinco anos, no sentido de conhecer as especificidades de cada faixa etária, as suas características próprias, de maneira que possa contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento. “Olhar para o que emerge das crianças, valorizar suas culturas, seus fazeres e possibilitar a autoria a elas e a partir delas, elaborando propostas de construção de conhecimento, com significado e sentido” (BETEGHELLI, 2018, p. 80).

As particularidades do contexto da Educação Infantil são desafiadoras para o professor em início de carreira, pois, embora tenha sido formado para atuar nesse campo profissional, o cotidiano se apresenta com situações que demandam saberes ampliados sobre o trabalho nessa faixa etária. Há, por um lado, a base da formação inicial, que tem significativa importância para a entrada no campo profissional; porém, há também os desafios que emergem da prática cotidiana que são renovados cotidianamente e, nesse sentido, é preciso o contínuo estudo para tratar tais situações. No início de carreira, os desafios podem parecer maiores, em função da falta de experiência, ainda que tenha havido os estágios na formação inicial, mas o professor

desenvolve, com o tempo de trabalho, um repertório de saberes que poderá ser utilizado, à medida em que são demandados.

Portanto, a profissionalização do professor da Educação Infantil não se constitui apenas com a formação inicial, ocorre, também, com as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, nas interações construídas com diferentes atores, que conduzem as formas de intervenção específicas dessa modalidade de ensino. Trata-se de um processo grupal de aperfeiçoamento contínuo que perdura todo período de atuação profissional do professor, sendo o professor coordenador o condutor que fomentará a reflexão sobre a ação do vivido (ZUMPARO E ALMEIDA, 2012).

Nessa direção, o apoio da equipe gestora, sobretudo no início da carreira, é fundamental para que o professor iniciante possa amenizar suas dificuldades diante das diversas situações reveladas no cotidiano escolar.

Coerente com essa perspectiva, Hobold e Gabardo (2013) sinalizam que, se durante o processo de inserção profissional do professor iniciante a recepção e a integração com os pares não forem adequadas, a tendência é potencializar as possíveis dificuldades características do período.

Cunha (2010, p. 4) afirma que “o início de carreira docente não é uma responsabilidade individual, mas um desafio institucional das políticas públicas”, principalmente, se nos debruçarmos sobre nossa legislação no que tange à responsabilidade em garantir educação de qualidade a todos e a valorização da formação de professores (BRASIL, 1988, 1996).

Segundo André (2010), não há dúvida de que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais e, inclusive, as políticas educativas.

Franco (2000, p. 35) ressalta a importância do apoio ao professor iniciante: “faz-se necessário que, no seio da própria escola, o professor encontre o apoio e a orientação de que ele precisa nesse período de sua carreira”, enquanto Giordan e Hobold (2016, p. 9) reiteram sobre a necessidade do acompanhamento e acolhimento do professor iniciante para que esse consiga “superar suas dificuldades, e trabalhar com mais segurança”.

A qualidade da educação escolar “repousa na interação construída entre pessoas na intencionalidade de instruir (-se) e educar (-se)”, conforme ressalta Gatti (2013, p. 55). Desse

modo, faz todo o sentido que o professor iniciante busque nas relações interpessoais dentro do cenário de atuação, o apoio de que necessita em sua inserção profissional.

Dentro desse contexto, a inserção profissional apoiada e acompanhada pelo professor coordenador caracteriza-se como fundamental para que o professor iniciante possa desempenhar bem o seu trabalho junto às crianças pequenas da Educação Infantil.

2.2 INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

A inserção profissional do professor iniciante caracteriza-se por um período de extrema importância na carreira docente e que vem apresentando um crescente interesse dos pesquisadores conforme nos revelam Papi e Martins (2010), Corrêa e Portella (2012) e Almeida *et al.* (2020). Posteriormente ao processo de formação inicial, institui-se a etapa de iniciação à docência, período denominado como contínuo e que faz parte do desenvolvimento profissional do professor iniciante e marca os seus primeiros anos de atuação, momento no qual passa por um exercício de transição, de socialização com um sistema com o qual realiza seu trabalho mediante prática de ensaio e erro, conforme sinaliza Santos (2014).

Há uma produção consolidada sobre a temática referente ao professor iniciante e, desse modo, optamos por trabalhar com a compreensão de Cruz, Farias e Hobold (2020) que apresentam os termos professores iniciantes e ou, professores principiantes como sinônimos, pois se referem àqueles que iniciam a carreira profissional, não mais na condição de estudante:

Trata-se, portanto, daqueles professores recém-licenciados e certificados profissionalmente. São professores iniciantes ou principiantes aqueles que se encontram no auge da fase do aprender a ensinar, situando-se no período em que se faz a passagem de estudantes a professores. (CRUZ, FARIAS & HOBOLD, 2020, p. 4)

Utilizaremos também a expressão Professor Iniciante, para aqueles que não são imediatamente egressos da universidade, são “[...]professores ingressantes, em início de carreira, ou seja, que vão ensinar pela primeira vez, mas tiveram a sua formação inicial concluída há muitos anos, ou ainda, professor que apresenta inserção profissional em diferentes contextos ou etapas de ensino” (RINALDI *et al.* 2022, p. 11).

A literatura traz como inserção profissional, um período diferenciado no caminho para tornar-se um professor, sem tratar-se de um salto vazio entre a formação inicial e a formação

continuada mas, antes, tem um caráter distintivo e determinante para alcançar um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo (MARCELO GARCIA, 2010).

Imbernón (2011) observa que o exercício do ensino para o docente iniciante encontra-se fragmentado quando se nota, na sua atuação, sua experiência como discente, a socialização do conhecimento profissional adquirido na formação inicial, comportamentos adquiridos imediatamente em período posterior no campo da prática e ainda traços importantes da formação permanente, cuja função é descobrir a teoria, ordená-la, trazê-la para a prática, recompondo o equilíbrio que sustenta a prática educativa.

Sobre a fase de inserção profissional, essa é considerada um período deveras significativo, permeado, porém, por dilemas, conflitos e dificuldades, cuja superação requer a construção de novas aprendizagens e seu sucesso é fator primordial para nortear as ações profissionais futuras e para a permanência na profissão. Diversos autores explanam sobre o professor iniciante, ou em início de carreira, período esse em que o tempo de duração diverge entre alguns estudiosos do tema.

Huberman (2000) explica que a carreira docente é constituída por cinco fases e, dentre as mais importantes, está a primeira, nos três anos iniciais, caracterizada pelo período de sobrevivência ou “choque do real”, referindo-se ao impacto inicial, ao ter que enfrentar situações novas e desconhecidas, lidar com a situação real de trabalho, quando deixa de ser aluno e passa a ser professor, enfrentando os desafios e a complexidade que acompanham a profissão; e descoberta, misturando entusiasmo e euforia em ter seus próprios alunos, sua sala de aula e sentir-se parte do grupo de professores.

O referido autor indica duas características vividas em paralelo e, justamente, a descoberta permite que o docente suporte as angústias do “choque do real”. E, ainda, que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos, que pode ser linear para uns, mas não para outros, de modo que nem sempre os ciclos são vividos na mesma ordem, ou da mesma maneira, pois vários fatores podem afetar esse momento, entre eles, a formação inicial, as histórias de vida, as condições de carreira, os contextos de trabalho e, até mesmo, ou principalmente, os apoios recebidos pelos docentes na fase inicial do trabalho (HUBERMAN, 1995).

Tardif e Raymond (2000, p. 227) explicam que a entrada na carreira profissional dura aproximadamente sete anos, destacando a existência de duas fases: a primeira, considerada fase de exploração (de um a três anos) - o professor faz uma escolha provisória de sua profissão, iniciando-a através de tentativas e erros, e sentindo a necessidade de ser aceito por seu círculo

profissional e experimenta diversos papéis. É uma fase que varia, de acordo com o professor, e é condicionada à instituição em que está inserido. E a segunda fase refere-se à estabilização ou consolidação (do terceiro ao sétimo ano) - o professor investe, em longo prazo, na sua profissão, e os outros membros da organização o reconhecem como capaz de fazê-lo. Apresenta maior confiança em si mesmo e domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os de natureza pedagógica.

Para Tardif (2010), os saberes profissionais são processos que se constituem no início da carreira, em que a estruturação do saber experiencial é mais forte. Ele afirma que:

A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando, assim, a sua integração com o ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. O início da carreira é acompanhado, também, de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. (TARDIF, 2010, p. 86)

No seu processo de aprender a ensinar, Marcelo Garcia (1999) estabelece quatro fases pelas quais perpassa o professor. Às duas primeiras que antecedem o momento da docência propriamente dita, ele chamou de pré-treino, sendo marcadas por experiências que os futuros professores tiveram enquanto alunos e que podem influenciá-los, ainda que inconscientemente, durante o exercício da profissão; e a formação inicial, momento de preparação formal para ser professor, que se dá em instituição específica. Iniciação é a terceira fase, e a que mais nos interessa nesse momento por dizer respeito aos primeiros anos de exercício profissional, momento ímpar e fundamental na carreira do professor. Por fim, a última, denominada formação permanente, inclui as atividades de formação, ao longo da carreira, relacionadas ao desenvolvimento profissional constante. Segundo o autor:

Conceber a formação de professores como um processo contínuo, sistemático e organizado, significa entender que a formação de professores abarca toda a carreira docente. Falar da carreira docente, não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por várias etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas. (Marcelo Garcia, 1999, p. 112)

Marcelo Garcia (2010) salienta que a fase de iniciação à docência ou de inserção profissional tem um peso significativo na decisão futura de permanecer ou não na profissão. O autor afirma, também, que as fases não são de passagem obrigatória, e que podem ser vivenciadas por cada um de forma diferente, de acordo com suas vivências pessoais e até mesmo conforme o contexto inserido.

De acordo com Vedovatto Iza *et al.* (2014), é preciso tempo para tornar-se professor, é necessária uma construção angariada no decorrer de um longo processo, para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e, principalmente, para reconhecer-se como um formador das futuras gerações.

Nesse sentido, Imbernón (2011) ressalta que a mudança nas pessoas é lenta, e que ninguém muda do dia para a noite. É necessário interiorizar, adaptar e experienciar os conhecimentos adquiridos na formação, colocá-los em prática, refletindo sobre situações reais da experiência docente.

Para Pacheco e Flores (1999, p. 45), “tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”.

Sobre a formação docente, Nóvoa (2017) advoga que, entrar num curso de formação para uma profissão do humano, não é a mesma coisa do que entrar para outro curso qualquer; é preciso ter predisposição para a profissão docente, e não escolher um curso de licenciatura por falta de opções. A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, nesse momento inicial da docência. Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. O autor acrescenta que, na profissão docente, há uma ligação forte entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos.

Nóvoa (2017) traz ainda uma reflexão pertinente sobre pensar os professores e sua formação, uma reflexão que foge das listas de características necessárias para a carreira, mas que foca na posição de ser e estar, de se constituir e de se colocar do professor. O autor faz o que chama de cruzamento de distintas fontes dicionarísticas e lexicais que permite apreender o significado do termo posição, e traça a representação de cinco pontos para se pensar a formação profissional dos professores: posição enquanto postura, que visa à construção de uma atitude como profissional; posição enquanto condição, sobre o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; a posição enquanto estilo, sobre a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor; a posição enquanto arranjo, ou um rearranjo, sobre a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar; e a posição enquanto opinião, sobre uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão (NÓVOA, 2017, p. 1.119-1.120).

O mesmo autor (2019, p. 199) comenta sobre ter adquirido a consciência de que os primeiros anos, como professor iniciante “são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam de muitas maneiras a relação com os alunos, os colegas, a profissão”.

Autores como Silva (1997), Veenman (1998), Tardif (2002), Marcelo Garcia (2009), Nono (2011) e Vaillant e Marcelo (2012) dialogam no mesmo sentido quando se trata do período incipiente, e concordam que o professor iniciante pode não se sentir preparado para enfrentar a realidade e nem superar os desafios da carreira, podendo apresentar insegurança, falta de confiança em si, vulnerabilidade, dificuldades em exercer o ofício docente, chegando até mesmo a desistir da carreira.

Sobre esse mesmo ponto de vista, Rinaldi *et al.* (2022) discorrem quando apontam sobre as aflições diárias que vivenciam os professores iniciantes no exercício do ensinar e aprender como se ensina, entre manter o equilíbrio profissional e o emocional e pontuam que esse cenário desafiante pode levar o docente ao abandono da profissão, caso não haja apoio e acompanhamento.

Os professores iniciantes experimentam os problemas com maiores doses de incertezas e estresse, devido ao fato de que eles não possuem ainda experiência e estratégias para lidar com determinadas situações da rotina educacional, segundo Vaillant e Marcelo Garcia (2012). Nóvoa (2001) observa ser “inaceitável” que um professor iniciante fique encarregado das turmas mais difíceis, muitas vezes sem apoio, nem acompanhamento. Quem está começando, precisa, mais do que ninguém, de suporte metodológico, científico e profissional. O autor salienta a importância da partilha de conhecimento entre os pares e que as experiências devem ser fonte de reflexão, visando contribuir com as necessidades do professor iniciante.

Vaillant (2021, p.83) considera que “boa parte dos desafios dos professores iniciantes se refere ao campo didático e decisões sobre a prática pedagógica”, complementando que “os docentes iniciantes enfrentam um duplo desafio, pois são ao mesmo tempo aprendizes e docentes”.¹

A autora apoia-se nas narrativas de Iglesias y Southwellb (2020), ao comentar que professores iniciantes de outros países experimentam sensações de angústia e solidão, levando à perda de entusiasmo e ao desencanto ao experimentar a distância entre a formação inicial e a realidade da sala de aula, no momento da inserção profissional (VAILLANT, 2021). Percebe-se que, embora em contextos diferentes, os sentimentos e dilemas que acometem esse período da carreira docente se confirmam, gerando muita preocupação.

Lima (2004) e Marcelo Garcia (1999) corroboram em relação ao fato de que as experiências vividas no início da carreira docente podem se manifestar-se, sempre que houver

¹[...] buena parte de los problemas del profesorado novel refiere al campo diadático y a decisiones de enseñanza. [...] los profesores noveles enfrentan um doble desafio ya que son al mismo tiempo aprendices y docentes.(Tradução nossa).

mudanças, seja de escola, modalidade de ensino e até mesmo localidade. Em convergência com esses autores Ruy (2018, p. 195-196) afirma que:

[...] os sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira, estão presentes não apenas ao iniciarem a carreira, mas surgem também ao passo que mudam o contexto de atuação, onde se faz necessária uma (re)adaptação de acordo com a realidade local. Descubro que o professor pode não mais ser um iniciante na rede de ensino, mas pode ser um iniciante na escola, a cada novo caminho na carreira.

Conforme Cavaco (1992), tais mudanças no cotidiano podem tornar-se menos dramáticas, se o docente iniciante tiver vivido boas experiências em seu primeiro ano da docência.

Cavaco (1992), Guarnieri (2005) e Lima *et al.* (2007), afirmam que diversos fatores que envolvem a atribuição de aulas nas instituições de ensino, podem apresentar altos índices de dificuldades tanto com relação à escola quanto aos alunos.

Neste sentido, vale a pena destacar a reflexão feita por Freitas (2000, p. 68-9):

[...] esta constatação, já enunciada em diversas pesquisas, nos levou a questionar por que as tarefas mais complexas são destinadas aos iniciantes na profissão de professor. Esta estratégia de divisão de tarefas difere da maioria das profissões exercidas dentro das organizações de trabalho. Muito raramente veremos dentro de uma empresa um engenheiro iniciante desempenhando as tarefas mais complexas: elas são sempre destinadas para os engenheiros experientes, sendo, inclusive, um fator de reconhecimento. Também aos médicos iniciantes não é delegado o trabalho de diagnóstico e tratamento de quadros clínicos mais complexos, eles, usualmente, encaminham esses pacientes para os médicos mais experientes e com a especialização adequada ao tipo de patologia. Os psicólogos da mesma forma. Também nas outras profissões, as formas de divisão do trabalho não diferem muito dessas.

Tanto Amorim (2017) como Rinaldi *et al.* (2022) identificam que as dificuldades dos professores iniciantes dizem respeito às condições de trabalho, a aspectos relacionais (alunos-famílias-colegas), à prática pedagógica e, até mesmo, a questões da carreira, e que essas podem interferir tanto de modo facilitador quanto limitador, no processo de inserção profissional docente.

O professor iniciante tende a investir muito mais energia, tempo e concentração para resolver problemas peculiares ao seu trabalho, pois seu repertório de conhecimento experiencial ainda é limitado, o que o faz vivenciar uma sobrecarga cognitiva, afetiva e emocional diante do que precisa aprender. E é nesse movimento de crescimento, de reelaboração de seu repertório de conhecimento profissional, que ele amplia e consolida sua compreensão e as práticas sobre seu trabalho e suas especificidades (CRUZ; FARIAS & HOBOLD, 2020).

A aprendizagem pode ser gerada a partir da confusão e incerteza. Schön (1997) sinaliza que o professor não deve lutar contra suas incertezas, mas refletir sobre elas, favorecendo seu próprio desenvolvimento e aprimorando sua prática.

Em sua pesquisa, Almeida *et al.* (2020) apresentam os principais desafios e dilemas que enfrentam os professores iniciantes no processo de aprendizagem docente, como pouco domínio dos conhecimentos profissionais (específico, pedagógico e curricular dos conteúdos); dificuldade no domínio da gestão da aula especialmente na inter-relação com os alunos e no atendimento às suas necessidades (fases de desenvolvimento humano, processos de aprendizagem, dificuldades dos alunos, indisciplina, diversidade, linguagem, entre outras.); e, por fim, a falta de apoio da escola (questões burocráticas, orientações e acompanhamento pedagógico, trabalho coletivo/colaborativo, relação com as famílias e afins). Almeida *et al.* (2020) relatam que, em praticamente todos os estudos sobre docentes iniciantes, esses desafios são abordados, havendo um consenso de que aprender a ser professor está relacionado a uma visão mais ampla da docência, que, segundo Nóvoa (2017), envolve aprender a pensar como um professor, a se conhecer, sentir, a agir e a intervir como um professor.

Outra questão sobre o período de inserção profissional dá-se quando os professores iniciantes passam a perceber, paulatinamente, que ser professor não é apenas estar na escola; é uma profissão que implica estudo, planejamento, preparação prévia de materiais. Os tempos e espaços que compõem a atividade dos professores não são constituídos apenas pelas horas efetivas em sala de aula, mas também pelo tempo destinado ao trabalho fora da sala e fora da escola (PRÍNCEPE, 2017).

Tardif (2014, p. 14) afirma que a formação de professores envolve conceitos teóricos e práticos, e pode ser um meio para a elaboração de teorias e práticas sobre o ensino, assegurando que essa elaboração de saberes é possível aos professores, pois,

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Os desafios da docência revelam-se no cotidiano escolar, de modo que o apoio junto aos professores iniciantes é bastante importante. Franco (2000) destaca a importância do professor coordenador que, de forma colaborativa, juntamente com os demais docentes da escola, contribui com os professores iniciantes a administrarem os dilemas vividos no contexto escolar.

Brande (2021) também colabora nesse sentido, ao partilhar sobre o que diz Contreras (2013), quando indica que a formação inicial necessita compor um equilíbrio entre as realidades escolares, as experiências com potencial educativo e os conhecimentos que podem ajudar os professores em formação a colocar em ação o processo de pensar, dizer e decidir.

A instituição escolar é decisiva no suporte (ou não) dos professores iniciantes numa perspectiva de evitar que os alunos sejam afetados pelas evidentes e inescapáveis dificuldades características do início da docência, frisa Mariano (2006).

Já Imbernón (2011, p.33) salienta que a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão. De modo que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019b, p. 6).

A análise realizada por Brande (2021), em seu trabalho com professores iniciantes, permitiu que refletisse de forma muito interessante sobre as trocas entre os professores: “As aprendizagens docentes ocorrem no espelho com os parceiros de trabalho. Não me parece que seja uma cópia e, sim, [uma] reinvenção a partir da ideia de outrem” (BRANDE, 2021, p. 111).

Sobre a aprendizagem na interação com o outro, Rinaldi *et al.* (2022, p.18) defendem que:

Torna-se professor, não se nasce professor. A docência é construída coletivamente, os saberes, os conhecimentos, as experiências, as práticas, só se tornam possíveis quando se compartilham se vivenciam e se experimentam junto com o outro. Há necessidade do outro para aprender e para ensinar, para aprender a ensinar. A profissão docente seria um pouco menos complexa, se houvesse uma compreensão mais intensa quanto à relevância do apoio entre os professores, do trabalho colaborativo, do compartilhamento, da receptividade e do apoio àqueles docentes iniciantes, com vistas a uma formação docente mais efetiva e um aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.

No processo de inserção profissional de professores na Educação Infantil, a equipe da escola como um todo é bastante importante para o professor que inicia a sua trajetória na docência e, dentro da equipe, damos destaque para o professor coordenador, que abordaremos a seguir.

2.3 PROFESSOR COORDENADOR

A figura do Professor Coordenador passou por diversos processos para chegar à definição de hoje. A partir da década de 1960, é possível observar nos textos da LDB a inserção de um profissional na escola cujo trabalho se aproxima da atual Coordenação Pedagógica,

porém, ao analisarmos as resoluções do Estado de São Paulo vimos que esse profissional atuava em diversas escolas diferentes, em uma função mais voltada para a supervisão escolar (LANDIM, 2019, p.46).

O professor que era designado para tal função era chamado de Orientador de Educação. “Ao longo dos anos, o perfil desse profissional se modifica e ele passa a atuar em uma única escola, com o objetivo de orientar os professores e auxiliá-los tecnicamente, de maneira a aperfeiçoar os métodos de ensino” (OLIVEIRA, 2009, p. 24). Somente nesse momento, talvez possamos estabelecer uma primeira relação com a atual função de Professor Coordenador, afirma Landim (2019).

Analisando a LDB 9.394/96, Landim (2019) observa que as menções dessa lei ao cargo de Coordenação Pedagógica são bastante superficiais, tratando de maneira generalista todas as funções relacionadas à administração escolar e focalizando apenas na formação e nos pré-requisitos necessários para que o docente possa assumir tais funções, não esclarecendo, portanto, quais os objetivos, o espaço de atuação e as atribuições dos profissionais da Administração Escolar.

Entretanto, a LDB dispõe que cada Estado e Município é responsável por articular propostas locais para o trabalho pedagógico e, portanto, cada localidade estabelece critérios específicos para o processo de escolha e atuação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, p. 11-12).

Dessa forma, na década de 70, o Estado de São Paulo priorizou a separação legal e técnica entre supervisão escolar, coordenação pedagógica e professor coordenador pedagógico, diferentemente de outros Estados brasileiros. Fernandes (2009) explica que, nesse período, a função de professor coordenador pedagógico (PCP) é ocupada por professores eleitos entre os seus pares, que realizam nas escolas o trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas. O autor complementa que, a partir do ano de 2006, “a função passou a ser denominada apenas Professor Coordenador (PC). Com a Resolução nº 66/2006, foram alteradas, também, a forma de escolha dos candidatos e as atribuições destinadas ao cargo” (FERNANDES, 2009, p. 3).

De fato, é importante a ação do professor coordenador no contexto escolar, cabendo a ele a tarefa de intermediar relações, direcionar ações pedagógicas, organizar espaços reflexivos que promovam aprendizagem, acolher a comunidade, planejar momentos formativos, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e, principalmente, assistir o professor iniciante no processo de desenvolvimento de sua constituição docente.

A literatura nos traz a importância da atuação do Professor Coordenador, seu papel de articulador e facilitador dos processos formativos, assim como das práticas didáticas e pedagógicas. Placco, Almeida e Souza (2011) pontuam que os coordenadores pedagógicos são aqueles que têm atribuído em suas funções as características de organização do trabalho pedagógico, sendo ele o articulador das práticas docentes, do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, da relação e participação que a escola assume com a comunidade. As autoras enfatizam em seus estudos, que parte do objeto de trabalho do Professor Coordenador é o próprio professor, da mesma forma o objeto principal da ação do professor é o aluno. Desse modo, ele não pode perder de vista, no âmbito da sua função, sua responsabilidade formativa com o docente, principalmente em seu período de inserção profissional.

Compartilhando essa perspectiva, Franco (2019) destaca a figura do Professor Coordenador enquanto profissional que conhece a escola, seu funcionamento e demandas, os profissionais que nela atuam, a comunidade, pais e alunos. Nesse sentido, torna-se o responsável por assumir a tarefa no processo de acompanhamento, acolhimento e de formação dos professores iniciantes no referido cenário.

Os estudos de Ferri (2013) vêm ao encontro das leituras abordadas e acrescentam pontos importantes de ação do professor coordenador que podem contribuir com os professores nos questionamentos de suas experiências em sala de aula, como promover condições e meios para que as dificuldades em relação à aprendizagem sejam superadas; dialogar, ouvir os anseios dos professores, abrir espaço para expressarem suas experiências e fazer parte da mediação pedagógica, favorecendo as trocas de experiências entre os pares, auxiliando-os em relação à comunicação com os familiares dos alunos, entre outros.

Vasconcellos (2002, p. 84) define o Professor Coordenador como: “o mediador da construção e o estabelecimento de relações entre todos os grupos que desempenham o fazer pedagógico, refletindo e construindo ações coletivas”.

Cabe a esse professor, propiciar espaços para reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho; desse modo, estará favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam (GARRIDO, 2009).

O estudo de Santos (2014) advoga sobre o professor coordenador ser elemento-chave para minimizar os entraves existentes no início da carreira no magistério. É ele o parceiro mais experiente que pode auxiliar o professor iniciante na tarefa de encontrar-se a si mesmo. A autora revela relatos com tonalidades agradáveis, de confiança e tranquilidade quando se dá a presença

e o apoio desse professor e o contrário, sentimentos de incertezas, medo, ansiedade e solidão na ausência desse profissional acompanhando o período de inserção profissional.

Franco (2019, p. 236) salienta que:

A mediação do professor coordenador auxilia o professor iniciante a ampliar sua percepção frente às questões que necessitam ser avaliadas e repensadas, ao garantir tempos e espaços para a reflexão para que o jovem professor possa vislumbrar perspectivas para superação dos medos dificuldades e entraves que dificultam sua atuação.

Nessa direção, o professor coordenador deve estabelecer comunicação, promovendo a troca de experiências, conhecimentos, anseios e atitudes entre seu grupo docente, favorecendo ações que promovam o crescimento mútuo e a integração do trabalho pedagógico, trazendo ganhos importantes para os alunos e profissionais envolvidos no processo, especialmente os professores em inserção na educação infantil (ZUMPANO E ALMEIDA, 2012).

Para atuar na condição de “Coordenador” de seu grupo, o professor coordenador precisa “ser” parte do “todo”, vivenciar ativamente as necessidades e os desafios do cotidiano escolar para juntos buscarem respostas para as problemáticas emergentes. Transitar pelos ambientes, estar próximo aos docentes, em especial aos iniciantes, pois esses carecem de atenção pontual; colaborar para a construção de vínculo entre os sujeitos por meio da articulação do trabalho e promover um movimento de reflexão sobre a prática desenvolvida junto aos alunos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa da área da Educação, inserida na temática sobre inserção profissional docente, tendo como foco o papel do Professor Coordenador no processo de inserção profissional do professor iniciante da Educação Infantil. Considerando os objetivos da pesquisa, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratória descritiva. Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados análise documental e questionários com questões abertas e fechadas, conforme Lüdke e André (1986); Oliveira (2007); Gil (2008).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa exploratória-descritiva, visa proporcionar familiaridade com o problema, buscando torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses, possibilitando a interação com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Já a pesquisa descritiva tem seu foco na descrição das características de determinada população ou fenômeno. O autor salienta que as pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias, são as mais utilizadas por pesquisadores preocupados com a atuação

prática do objeto de estudo, nesse caso a inserção profissional do professor atuando na Educação Infantil.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, e aprovada, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466/2012 e 510/2016. Parecer: 5.071.078. Foi autorizada também pela Coordenadoria Geral da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade objeto do estudo, para a realização da coleta de dados nas escolas municipais de Educação Infantil do referido município.

A pesquisa foi desenvolvida em uma cidade do interior do Estado de São Paulo, em função da atuação da pesquisadora e acesso para desenvolver a pesquisa e aplicar os Instrumentos de coleta de dados. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental e questionários² com questões abertas e fechadas para os professores coordenadores e para os professores iniciantes.

Análise documental – nos estudos de Lüdke e André (1986) e Oliveira (2007) são considerados documentos materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, como leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um método importante seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, conforme explicitam Lüdke e André (1986). Desse modo, o pesquisador irá extrair os elementos informativos de um documento original, a fim de fornecer dados para sua pesquisa. Por sua vez, Gil (2002, p. 46): “considera que os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, colaborando para a forte confiança em seu conteúdo.

Os documentos “constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39). Com relação ao instrumento questionário, foi utilizado na pesquisa por ter um alcance maior no número de pessoas, e a preservação dos participantes às possíveis influências das opiniões (GIL, 2008).

Ainda de acordo com Gil (2010, p. 83), o questionário é “definido como uma lista de perguntas mediante a qual se obtêm informações de um sujeito ou grupo de sujeitos por meio

² Apêndice 2 e apêndice 3.

de respostas escritas”. O autor sinaliza que as perguntas do questionário devem ser formuladas de forma clara e precisa, evitando perguntas sugestivas. Utilizamos perguntas abertas e fechadas, em que as perguntas abertas favorecem maior expressividade dos sujeitos participantes da pesquisa, possibilitando respostas mais complexas; já as questões fechadas tiveram foco nas características dos participantes.

3.1 COLETA DE DADOS

Como análise documental, utilizamos os documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) e Estatuto do Magistério Público Municipal do Município (LEI 024/2007). A análise documental esteve pautada na formação do professor, na etapa de ensino da Educação Infantil, nas atribuições do Professor Coordenador nessa rede de ensino, lócus da pesquisa, e como se dá o processo de inserção profissional nesse cenário. Os documentos nos forneceram dados importantes para entendermos melhor o aspecto legal envolvendo nosso foco de pesquisa.

Para iniciar a coleta de dados, foi realizado um levantamento no Portal da Educação da cidade da pesquisa, no qual foi identificado o número de escolas de Educação Infantil da rede pública municipal de ensino e informações sobre elas (nome, endereço e telefone). Em seguida, a pesquisadora iniciou ligações telefônicas (devido ao número elevado de escolas – 44 unidades – e, respeitando os protocolos sanitários da cidade sobre a pandemia da COVID-19, que orientava o mínimo de circulação possível de pessoas, principalmente nas repartições públicas), e em contato com a Direção de cada escola, a pesquisadora apresentou brevemente a pesquisa e solicitou o endereço eletrônico para envio do texto explicativo da pesquisa, assim como documentos pertinentes a ela, o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética de Pesquisas Humanas³ (CEP), autorizando a realização da pesquisa, a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME) local, o Termo de Consentimento Livre esclarecido⁴ (TCLE) e os links para acesso aos questionários para coleta de dados dos sujeitos da pesquisa.

Os diretores das escolas municipais atenderam prontamente a pesquisadora, fornecendo o endereço eletrônico para receberem os documentos, dispondo-se a encaminhar os links dos questionários aos Professores Coordenadores e aos Professores Iniciais conforme critério

³ Anexo A

⁴ Apêndice 1

estabelecido (com até cinco anos de exercício, Huberman 1995). Vale ressaltar que cada unidade escolar dessa rede de ensino, conta com um Professor Coordenador. O tempo estimado para participação e devolutiva dos questionários foi de trinta dias.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA

Trabalhamos com dois grupos de participantes, os professores coordenadores e os professores iniciantes, com até cinco anos de exercício, segundo Huberman (1995), sendo aplicado dois questionários diferentes, um para cada grupo. Foram enviados quarenta e quatro questionários on-line, para as 44 escolas de educação infantil do município, com questões abertas e fechadas usando a ferramenta *google-forms*, encaminhadas via correio eletrônico aos dois grupos de profissionais convidados da rede pública municipal da cidade do interior paulista. O questionário para os professores coordenadores foi composto por 16 perguntas entre abertas e fechadas. Já o questionário do professor iniciante contou com 21 questões, entre abertas e fechadas, e todos tiveram trinta dias para responder.

Obtivemos uma participação de 29 Professoras Coordenadoras, representando 65,9% dos convidados. Já dos professores iniciantes, 31 participaram da pesquisa, representando 70,4% dos convidados, conforme podemos acompanhar a seguir:

Quadro 1-Panorama sobre a participação na pesquisa:

| Sujeitos convidados a participar da pesquisa | Quantidade participantes | Percentual de aceite |
|---|---------------------------------|-----------------------------|
| 44 Professores Coordenadores | 29 | 65,9% |
| Professores Iniciantes | 31 | 70,4% |

Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Questionário da pesquisa, 2021.

Em relação à composição do questionário, a primeira parte se referia ao perfil dos participantes, o que pode ser observado a seguir:

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a coleta de dados, foram convidados a participar desta pesquisa 44 profissionais da educação de escolas públicas de Educação Infantil da cidade em questão enquanto 29 professoras coordenadoras aceitaram participar, representando 65.9% dos convidados, como podemos ver a seguir:

Quadro 2- Características das participantes da pesquisa- Professoras Coordenadoras

| IDENTIFI- CAÇÃO | SEXO | IDADE | FORMAÇÃO | TEMPO DE MAGISTÉRIO | TEMPO NA FUNÇÃO PC |
|--------------------|------|-------|--|------------------------|-----------------------|
| PC 1 | F | 42 | Pedagogia-Especialização | 23 anos | 4 anos |
| PC 2 | F | 40 | Pedagogia-Mestrado | 18 anos | 5 anos |
| PC 3 | F | 38 | Pedagogia-Especialização | 15 anos | 1 ano e 6 meses |
| PC 4 | F | 41 | Pedagogia- Alf. e letramento; Ensino lúdico | 15 anos | 2 anos |
| PC 5 | F | 49 | Pedagogia e Letras | 15 anos | 2 anos |
| PC 6 | F | 39 | Pedagogia-Mestrado | 13 anos | 3 anos |
| PC 7 | F | 35 | Pedagogia-Especialização | 15 anos | 3 anos |
| PC 8 | F | 34 | Pedagogia-Mestrado | 12 anos | 6 anos |
| PC 9 | F | 34 | Pedagogia | 12 anos | 3 anos |
| PC 10 | F | 41 | Pedagogia-Mestrado | 21 anos | 12 anos |
| PC 11 | F | 50 | Pedagogia- Psicopedagogia | 32 anos | 9 anos |
| PC 12 | F | 31 | Pedagogia | 10 anos | 8 meses |
| PC 13 | F | 46 | Pedagogia Mestrado | 15 anos | 2 anos |
| PC 14 | F | 34 | Biologia-Pedagogia-Educação Infantil- Neuropsicopedagogia | 11 anos | 9 meses |
| PC 15 | F | 38 | Pedagogia- Mestrado | 18 anos | 7 anos |
| PC 16 | F | 47 | Pedagogia | 22 anos | 8 meses |
| PC 17 | F | 31 | Pedagogia- Mestrado | 10 anos | 10 meses |
| PC 18 | F | 44 | Pedagogia –Ed.Infantil | 18 anos | 4 anos |
| PC 19 | F | 47 | Pedagogia- Supervisão e Gestão Escolar | 27 anos | 12 anos |
| PC 20 | F | 41 | Pedagogia –Especialização | 20 anos | 11 anos |
| PC 21 | F | 41 | Pedagogia | 7 anos | 3 anos |
| PC 22 | F | 41 | Pedagogia- Doutorado | 16 anos | 2 anos |
| PC 23 | F | 49 | Pedagogia-Gestão escolar | 30 anos | 15 anos |
| PC 24 | F | 29 | Pedagogia -Educação Especial | 7 anos | 10 meses |
| PC 25 | F | 51 | Pedagogia-Psicopedagogia | 30 anos | 12 anos |
| PC 26 | F | 38 | Pedagogia- Educação Especial | 12 anos | 10 meses |
| PC 27 | F | 44 | Pedagogia | 24 anos | 12 anos |
| PC 28 | F | 32 | Pedagogia-Educação Especial | 9 anos | 3 anos |
| PC 29 | F | 37 | Pedagogia | 11 anos | 11 meses |

Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Questionário da pesquisa, 2021.

As participantes foram identificadas como PC1 (Professora Coordenadora 1, a primeira respondente do questionário), PC2 (a segunda respondente do questionário) e assim por diante. As idades das participantes variam entre vinte e nove e cinquenta anos, sendo que a média é de 40 anos. 100% têm licenciatura em Pedagogia; duas professoras coordenadoras fizeram duas

graduações, representando 6.8%. Sobre pós-graduação, 22 participantes têm especialização (latu sensu) na área da educação, representando 75%; oito dessas Professoras Coordenadoras possuem o título de Mestre em Educação (stricto sensu), representando 27,5%. Uma Professora Coordenadora é Doutora em Educação, representando 3.4%. O tempo de magistério é outro dado característico do grupo, variando de sete a 32 anos, sendo que a média é de 16,8 anos. E sobre o tempo de exercício na função professor coordenador varia de oito meses a 15 anos, com média de 4,8 anos. Percebe-se um grande número dessas professoras com menos de cinco anos de atuação na função, caracterizando-as como iniciantes na função.

Com relação aos professores em período de inserção profissional, obtivemos as seguintes características:

Quadro 3- Características dos participantes da pesquisa, professores em inserção profissional

| Identificação | Sexo | Idade | Formação inicial | Pós- graduação (Especialização ou mestrado) | Ano da inserção profissional docente |
|---------------|------|-------|------------------|---|--------------------------------------|
| PI 1 | F | 40 | Pedagogia | Atendimento Educacional Especializado | 2020 |
| PI 2 | F | 54 | Pedagogia | Ed. Infantil e Atendimento Educacional Especializado | 2018 |
| PI 3 | F | 25 | Pedagogia | Atendimento Educacional Especializado | 2019 |
| PI 4 | M | 49 | Pedagogia | Não | 2020 |
| PI 5 | F | 34 | Pedagogia | Ed. Infantil e Alfabetização | 2021 |
| PI 6 | F | 31 | Pedagogia | Alfabetização e Letramento- EJA- Coord. Pedagógica | 2017 |
| PI 7 | F | 44 | Pedagogia | Alfabetização e Letramento | 2016 |
| PI 8 | F | 30 | Pedagogia | Não | 2016 |
| PI 9 | F | 42 | Pedagogia | Administração de Empresa | 2019 |
| PI 10 | F | 29 | Pedagogia | Mestrado | 2018 |
| PI 11 | F | 31 | Pedagogia | Alfabetização e letramento; Psicopedagogia Institucional | 2016 |
| PI 12 | F | 33 | Química | Especialização | 2017 |
| PI 13 | F | 26 | Pedagogia | Mestrado | 2017 |
| PI 14 | F | 32 | Pedagogia | Psicologia | 2016 |
| PI 15 | F | 35 | Pedagogia | Gestão Educacional | 2017 |
| PI 16 | F | 42 | Pedagogia | Educação infantil | 2020 |
| PI 17 | F | 27 | Pedagogia | Psicopedagogia Clínica e Institucional | 2019 |
| PI 18 | F | 25 | Pedagogia | Não | 2020 |
| PI 19 | F | 43 | Pedagogia | Não | 2016 |
| PI 20 | M | 47 | Pedagogia | Educação de jovens e adultos | 2020 |
| PI 21 | F | 31 | Pedagogia | Não | 2020 |
| PI 22 | F | 24 | Pedagogia | Educação Especial | 2020 |
| PI 23 | F | 51 | Pedagogia | Não | 2016 |
| PI 24 | F | 28 | Pedagogia | Não | 2016 |
| PI 25 | F | 46 | Pedagogia | Não | 2017 |
| PI 26 | F | 33 | Pedagogia | Ensino de Ciências, Educação Especial e Libras | 2018 |
| PI 27 | F | 32 | Pedagogia | Não | 2021 |
| PI 28 | F | 43 | Pedagogia | Não | 2019 |

| | | | | | |
|-------|---|----|-----------|---------------------------------|------|
| PI 29 | F | 37 | Pedagogia | Neuropedagogia e psicopedagogia | 2016 |
| PI 30 | F | 32 | Pedagogia | Não | 2016 |
| PI 31 | F | 23 | Pedagogia | Não | 2021 |

Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Questionário da pesquisa, 2021.

O critério para elaboração da tabela foi a ordem de preenchimento do formulário, sendo que os participantes foram identificados como PI1 (professor iniciante 1, o primeiro respondente do questionário), PI2 (o segundo respondente do questionário) e assim por diante. Foram convidados a participar desta pesquisa, professores iniciantes das 44 escolas públicas de Educação Infantil de uma determinada cidade do interior de São Paulo. Foram 32 sujeitos inseridos na categoria professor iniciante, com marco temporal de até cinco anos da formação inicial, conforme delimita Huberman (1995) a responderem o questionário, representando 70.4% dos convidados. Entretanto, dos 31 respondentes, 11 (35.4%) se auto declararam como iniciantes, porém explicaram ter experiência docente anterior em outras modalidades de ensino (EJA – Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental I e II, Escola Dominical, reforço escolar e aulas eventuais) o que os caracterizaria como professores ingressantes, de acordo com a definição de Marcelo Garcia (2009); Lima (2004); Ruy (2018); Cruz, Farias e Hobold (2020) e Rinaldi *et al.* (2022).

Dos participantes 93.5% são do sexo feminino (29 participantes) e apenas 6.4% masculino (dois participantes). As idades variam de 23 a 54 anos, com média de 35,8 anos. Sobre a formação inicial, 96,7% apresentam formação inicial em Pedagogia (30 participantes). Apenas um tem graduação inicial em Química, representando 3,3% dos participantes. Sobre pós-graduação (*latu sensu*), verificamos que, no geral, 60% já realizaram uma especialização, sendo que 36,6% (11 PI) apresentam uma especialização; 10% (três PI) concluíram duas especializações; 6,6% (dois PI) tem mais de três cursos de especialização; Dois professores iniciantes são Mestres em Educação (*strictu sensu*), representando 6,6% dos participantes; um PI possui duas graduações, representando 3,3%; um PI realizou a pós graduação fora da área da educação (administração de empresas) representando 3,3% e, por fim, 38,7% dos PI ainda não possuem pós graduação, num total de 12 participantes.

A partir dos dados, apresentaremos dois gráficos, o primeiro ilustrando o ano de inserção profissional docente dos professores iniciantes, participantes de nossa pesquisa. O segundo, apresenta as formas de ingresso do professor iniciante. Tais dados colaboraram para análise comparativa dos relatos sobre as experiências vividas no âmbito escolar, de que trataremos posteriormente.

Gráfico 1:

O gráfico abaixo apresenta o percentual sobre o ano de ingresso dos sujeitos da pesquisa:

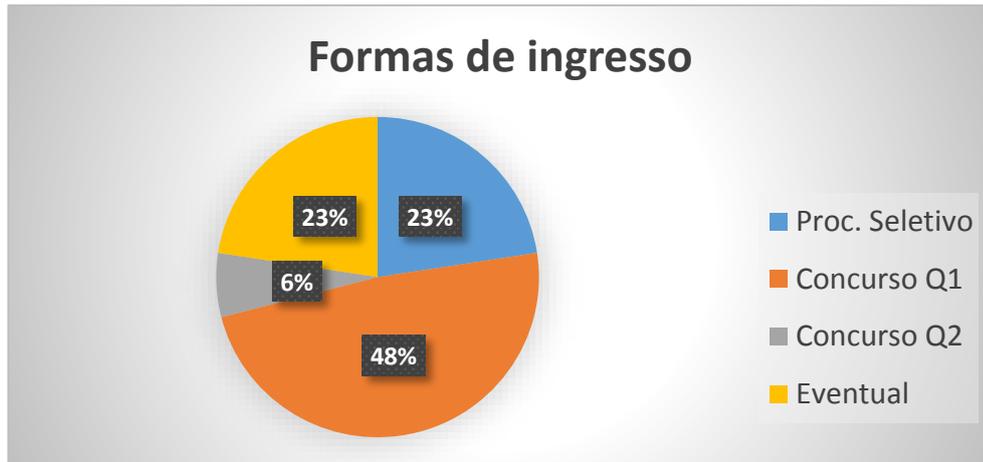


Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Questionário da pesquisa, 2021.

A cidade lócus da pesquisa encontrava-se com concurso para provimento de cargo de professor na rede municipal de ensino em vigência desde 2016, realizando chamadas anuais de acordo com o edital e as normas legislativas. Desse modo, nossos participantes ingressaram em anos diferentes, como segue a explicação do gráfico. Em 2016, havia nove professores que iniciaram a carreira, representando 29% dos participantes da pesquisa. Em 2017, foram cinco ingressantes, representando 16,1%. Em 2018, apenas três ingressantes, representando 9,6% dos participantes. Em 2019, temos quatro ingressantes, representando 12,9% dos participantes. Em 2020, foram sete ingressantes, representando 22,5% dos participantes e em 2021, apenas três participantes, representando 9,6% dos ingressantes.

Gráfico 2:

Com relação a formas de ingresso:



Elaborado pela pesquisadora. Fonte: Questionário da pesquisa, 2021

O gráfico apresenta, mediante dados obtidos nos questionários desta pesquisa que, 48,3% (15) dos docentes iniciantes ingressaram na carreira através de Concurso Público na situação Q1 (quadro 1), ou seja, são docentes efetivos no cargo, fazendo jus aos direitos e deveres que ele delibera. Apenas 6,4% (dois) ingressaram por Concurso Público na situação Q2 (quadro 2) e que também são efetivos no cargo, mas atuam na função de substituição do titular do cargo, geralmente pelo período de um ano letivo. Temos 23% (sete) que são inseridos na carreira por processo seletivo, em regime CLT, atuando como substituto do titular do cargo. E, ainda, o percentual de 23% (sete) de profissionais, atuando como professor eventual (também conhecidos como substitutos), ou seja, sem que haja um vínculo empregatício, mas que, conforme o tempo de substituição, respondem pelas mesmas responsabilidades que o professor titular da classe. Dessa forma, independente do meio pelo qual o professor iniciante tenha ingressado, trata-se de um profissional atuante na unidade escolar, desempenhando seu trabalho junto aos estudantes e demandando orientações, formações e acompanhamento por parte do professor coordenador.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

A partir dos dados levantados, partimos para a sua organização e análise, que, de acordo com Franco (2005), ao mencionar sobre a análise de conteúdo, parte da mensagem oral ou escrita, e não de forma isolada, mas contextual. Ou seja, cada informação obtida pelo pesquisador virá carregada de um contexto histórico, social, cultural, econômico, que não poderá ser desconsiderado.

Sendo assim, “a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição à interpretação” (FRANCO, 2005, p. 26).

O termo “análise de conteúdo” defendido por Bardin (2011) representa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 47)

De acordo com Bardin (2009), a técnica de análise de conteúdo compreende três fases: a) pré-análise, que remete ao momento que é feito o contato com os documentos, o processamento da organização do material e a leitura flutuante, muito importante para o processo de apreciação dos dados; b) exploração do material, cuja finalidade é compreender os significados dos dados e distingui-los em conjuntos de informações que tenham um significado completo. Nessa etapa da análise, estabelecemos as unidades de registro (uma frase simples ou conjunto da mesma ideia) e as unidades de contexto (unidade mais ampla na qual se enquadram as unidades de registro; c) tratamento dos dados, inferência e interpretação. Trata-se, aqui, do momento em que identificamos as categorias de análise, que é um momento substancial para a análise dos dados. Essas categorias agrupam o maior número possível de informações provenientes das diversas fontes (observação, grupo focal e questionário), organizando e relacionando os elementos da pesquisa na categorização Bardin (2009); Benites *et al.*(2016); Moraes (1999).

Segundo Benites *et al.* (2016, p. 47): “o processo de análise de dados na pesquisa qualitativa pode ser considerado o coração do sistema, uma parte imprescindível para a descoberta de elementos que poderão responder aos objetivos e ao problema de estudo, especialmente na investigação pedagógica”.

Com o propósito de dar clareza ao processo, discorreremos a seguir sobre os caminhos trilhados para a análise dos dados.

3.5 CAMINHO PERCORRIDO NA ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos a análise dos dados com análise documental, para aprofundar informações sobre nossos sujeitos de pesquisa, assim como a sua modalidade de ensino de atuação. Para tanto, buscamos as legislações que norteiam a Educação em sites oficiais da União e o Estatuto do Magistério, que obtivemos no portal da educação da cidade participante. Realizamos uma

leitura minuciosa com foco em nosso objetivo de pesquisa, buscando destacar as informações relevantes sobre nossos sujeitos para melhor entender o universo em que estão inseridos. A análise documental forneceu indícios sobre os procedimentos de inserção profissional, de modo a compreender como a rede de ensino pesquisada se constitui no momento do ingresso.

Prosseguimos o processo de análise dos dados com a retomada da questão da pesquisa: “Como ocorrem os processos de inserção profissional de professores da Educação Infantil, tendo em vista as ações do Professor Coordenador?” Nesse sentido, iniciamos o movimento de pré-análise dos dados, por meio da leitura flutuante dos questionários dos dois grupos participantes da pesquisa: o grupo dos Professores Coordenadores e grupo dos Professores Iniciais. Inicialmente, houve a leitura das respostas dos questionários, de modo a produzir um levantamento das características dos participantes, o que gerou uma tabela com o perfil daqueles participantes, já apresentada neste texto.

3.6 A INSERÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

A pesquisa foi desenvolvida em cidade do interior de São Paulo, como já mencionado, onde se encontravam vigentes dois concursos públicos regidos pelos editais 001/2016 para provimento de cargos de professores PEB I no Quadro 1 e edital 002/2016 para provimento de cargos de professores PEB I no Quadro 2.

O Estatuto do Magistério Público Municipal do Município é o norteador das ações da Educação. Em seu artigo 6º, parágrafo primeiro, dispõe sobre o campo de atuação do Professor de Educação Básica I dos Quadros 1 e 2, que exercerão suas atribuições atuando na Educação Infantil, etapas I e II, e no Ensino Fundamental em classes dos anos iniciais (Lei 024/2007).

No município, o cargo de professor efetivo do Quadro 2 apresenta uma diferença em relação ao professor efetivo do Quadro 1. Os docentes efetivos do Quadro 2 atuam na substituição, conforme descrição do Capítulo 3:

Art. 8º. O cargo de professor de Educação Básica I do Quadro 2 destina-se obrigatoriamente à substituição de docentes durante impedimentos e ausências.
I – substituição de docente do Quadro 1 em seus impedimentos e ausências; e
II – classes livres por vacância, exoneração ou expansão da Rede Municipal de Ensino até que se proceda a remoção e ingresso de Professor de Educação Básica I do Quadro 1.

(redação dada pelo art. 3º de LC 044, de 08-09-2009)

Sobre o ingresso no quadro do magistério público municipal da referida rede pública de educação, no título IV, capítulo II, artigo 32, diz que será por meio de concurso público de provas e títulos, nas condições do regulamento vigente, em Grau inicial do cargo de concurso. O artigo 33 pontua a exigência de requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente e no edital de concurso, no caso de o professor de Educação Básica I ter formação em curso superior de graduação em Pedagogia, com licenciatura plena, ou em Curso Normal Superior, admitida como formação mínima a obtida [no] Nível Médio na modalidade Normal (Lei 024/2007).

Após a posse, o docente entrará em exercício, assumindo a sala de aula na unidade educacional que estava disponível, conforme sua classificação do concurso, como o capítulo IV afirma:

Art. 38. Exercício é o ato pelo qual o integrante do quadro do magistério assume as atribuições, deveres e responsabilidades do cargo.

Art. 39. O exercício completa o processo de investidura no cargo.

§ 1º. É competente para dar o exercício, a autoridade que der posse.

Passado o ingresso, o docente tomará posse em seu primeiro dia de exercício e, a partir dessa data, será acompanhado por um processo chamado de estágio probatório, com duração de três anos, que conta com avaliações semestrais realizadas por seus superiores.

Conforme o Título V do Estatuto do Magistério:

I – propiciar a adaptação do profissional ao ambiente de trabalho;

II– acompanhar e orientar, no que couber, no desempenho das suas atribuições, informando ao Profissional do Magistério o seu grau de ajustamento ao cargo e a necessidade de ser submetido a um programa de treinamento;

III – apresentar relatórios semestrais sobre a atuação do Profissional do Magistério à Comissão Especial de Avaliação.

Art. 42. Dentro dos 30 (trinta) dias seguintes ao período de 30 (trinta) meses de estágio, o superior imediato do servidor, sob pena de responsabilidade, apresentará relatório conclusivo sobre a aprovação ou não do servidor no estágio, expresso em linguagem clara, precisa e objetiva, nos moldes definidos pela Comissão Especial de Avaliação.

O período em que o professor iniciante se encontra no estágio probatório colabora para a sua angústia, se esse não estiver sendo bem assistido em seu ambiente escolar, como afirma Brande (2021, p.132): “O fantasma do estágio probatório para estes professores em processo de inserção profissional representa, o medo de não ser bem avaliado e, portanto, de não ser competente”.

O Título XVIII da Lei 024/2007 trata das atribuições e responsabilidades do docente:

I – planejar diariamente as aulas e as atividades e fazer a correspondente seleção de materiais didáticos e pedagógicos;

- II – ministrar aulas de acordo com o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional;
- III – avaliar os educandos e, para isso, considerar o seu desenvolvimento pleno;
- IV – identificar educandos que necessitem de atendimento especializado encaminhando-os devidamente à Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação;
- V – estabelecer estratégias de intervenção no processo de aprendizagem dos educandos que apresentem dificuldades e implementar as mais adequadas;
- VI – cumprir a jornada de trabalho, em tantos dias quantos estejam previstos no calendário escolar;
- VII – participar das atividades de planejamento e avaliação e das atividades orientadas para o seu desenvolvimento profissional;
- VIII – colaborar em atividades para promover a melhor articulação entre escola, famílias e comunidade; e
- IX – cumprir, dentro de suas atribuições, as tarefas que a Unidade Educacional defina como indispensáveis para que a escola atinja seus fins educacionais ou como relevantes para o sucesso do processo de ensino aprendizagem.

Cabe ressaltar que todo processo apresentado acima, diz respeito aos docentes ingressantes na rede pública municipal por meio de concurso público para provimento de cargo em caráter efetivo no regime estatutário. Mas essa não é a única opção que o professor iniciante tem para começar sua carreira docente nessa rede de ensino. Existem ainda outras duas possibilidades, por processo seletivo, em que o professor presta uma prova classificatória, (com os mesmos critérios do concurso), com validade de um ano, prorrogável por mais um e fica disponível para assumir classes em caráter de substituição (licenças saúde, licenças gestante, licenças sem vencimentos, entre outras), pelo regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). E a segunda possibilidade é o que chamam de professor eventual e, nesse caso, o docente faz um cadastro nas sedes das unidades escolares e aguarda a necessidade de ser chamado para substituir o professor em uma falta dia, ou licenças curtas de até quinze dias, por exemplo.

Após toda a tramitação legal para o ingresso do docente na rede de ensino, outros desafios o esperam, como ajustar-se ao nível de ensino escolhido, no caso a Educação Infantil, etapa tão peculiar com demandas tão complexas sobre o desenvolvimento infantil; e, ainda, adaptar-se à unidade escolar e às demais atribuições que o cargo requer.

Os municípios são responsáveis por organizar seus sistemas de ensino (LDB 9394/96). A cidade do interior paulista, local de nosso objeto de estudo, conta com 44 escolas municipais de Educação Infantil, representadas por um diretor (a) e um vice-diretor (a), um professor coordenador(a), professores PEB I, professores PEB II, agentes administrativos, agentes educacionais, agentes de alimentação e agentes operacionais. São regidas por um Estatuto do Magistério Público que, em seu título I, capítulo II, apresenta a diferenciação entre cargo e função, esclarecendo as contradições que permeiam o Professor Coordenador (um de nossos sujeitos de estudo):

II – Cargo: é a unidade laborativa instituída por lei, que implicando desempenho, pelo seu titular, de uma função pública sócio organizacional, objetivando proporcionar produtos e serviços próprios do Município e pertinente às atribuições que lhe sejam outorgadas, cujo provimento se dá exclusivamente por aprovação em concurso público de provas e títulos;

III – Função de Confiança de Suporte Pedagógico: é a unidade laborativa instituída por lei, destinada ao preenchimento por titular de cargo do Quadro do Magistério através de designação. (Lei 024/2007).

O Professor Coordenador é um professor efetivo na rede, com mínimo de três anos de exercício, de preferência na modalidade de ensino de atuação. Seu acesso à referida função de suporte pedagógico ocorre pela abertura de edital via SME informando a vaga em determinada unidade educacional, após o que os interessados devem inscrever-se, atendendo os critérios do edital:

São requisitos para o exercício da função de Professor Coordenador nesta rede municipal de educação (SP), nos termos da Lei Complementar 024/2007e suas alterações e no Decreto 9771/2013:

- I. Ser titular de cargo do quadro do magistério público municipal;
- II. Ser estável na rede pública municipal de ensino;
- III. Ter disponibilidade de trabalho no período noturno.

No ato da inscrição o interessado deverá entregar:

- 1. Comprovante de estabilidade (declaração de tempo de serviço no cargo, expedido pela U.E.);
- 2. Original e cópia do Diploma de Pedagogia;
- 3. Plano de Trabalho, que deverá contemplar os seguintes itens:
 - I. Diagnóstico do processo ensino-aprendizagem da escola;
 - II. Objetivos do trabalho pedagógico a ser realizado;
 - III. Proposta de ações a serem desenvolvidas;
 - IV. Formas de registro e acompanhamento do trabalho pedagógico;
 - V. Avaliação do trabalho (Lei 024/2007).

Após a inscrição, o projeto passa pelo crivo dos supervisores da SME; o professor apresenta sua proposta de trabalho em dois momentos, primeiro para uma banca da SME, e após o aceite, sua proposta é apresentada na unidade educacional na qual pretende atuar, após o que ocorre uma eleição (com voto secreto) em que toda a equipe escolar vota a favor ou não de o candidato atuar como Professor Coordenador. O resultado é aferido após todos votarem. Caso o professor seja eleito (com percentual de 50% mais 1 dos votos válidos) vai atuar por um período de dois anos, passando por avaliação no segundo ano e podendo permanecer por mais dois anos. Abaixo, seguem as atribuições gerais do Professor Coordenador conforme o Estatuto do Magistério:

FUNÇÃO DE SUPORTE PEDAGÓGICO: PROFESSOR-COORDENADOR
ATRIBUIÇÕES GERAIS: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da unidade educacional.

ATRIBUIÇÕES ESPECÍFICAS:

- a. coordenar as atividades de planejamento, organização, coordenação, controle e avaliação da ação docente;
- b. assistir o Diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da escola, de modo a garantir a sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da unidade;
- c. coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- d. promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como aprimoramento das funções docentes;
- e. coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógicos dos docentes no local de trabalho;
- f. colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar,
- g. colaborar no processo de integração escola-família-comunidade (Lei 024/2007).

O exposto nos oferece um contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos, e, diante desse cenário, apresentaremos a triangulação dos dados a partir das análises desenvolvidas por meio das respostas recebidas nos questionários das professoras coordenadoras e dos professores iniciantes, estabelecendo relação com o nosso objetivo da pesquisa e dialogando com nosso referencial teórico, conforme segue.

3.7 O QUE COMPREENDEM AS PROFESSORAS COORDENADORAS

Após leitura, releitura, interpretação e organização das respostas emitidas pelas professoras coordenadoras, foi possível identificar como elas definem seu papel na escola, sua rotina, a relação com os professores iniciantes, a percepção das dificuldades. Ao serem perguntadas sobre como definem seu papel na escola, percebemos que elas têm plena consciência de sua função e sua importância nesse contexto. Os termos mediador e articulador estão presentes na maioria das respostas referindo-se ao âmbito das relações, além de enxergarem na função a responsabilidade de zelar pela qualidade das relações intrapessoais e interpessoais, de envolver, instigar e mobilizar a equipe e ainda promover a integração escola-família-comunidade. Admitem que a função é fundamental e indispensável para o bom desenvolvimento das atividades escolares e reconhecem envolver muitos desafios. Nesse sentido, pontuam diversas ações que são partes das atribuições do professor coordenador, como podemos observar:

[...] o papel do professor coordenador envolve a mobilização da equipe no sentido de aprofundar e dar continuidade à formação no contexto da escola; ressignificar as práticas existentes por meio do acompanhamento constante junto à equipe; contribuir

para a organização das rotinas, escolha de materiais e planejamento dos espaços; acompanhar os educadores a partir dos registros elaborados e fazer propostas sugerindo referências teórico-práticas; orientar e apoiar os professores em sua atuação cotidiana; contribuir com a direção na gestão da unidade no que é pertinente olhar do PC e na elaboração e atualização de documentos sob sua responsabilidade. (PC17)

O professor coordenador articula gestão, professores, famílias, estudantes. Acredito que está inserido no pedagógico, no administrativo, nas relações...Para mim, o professor coordenador é como uma ponte que liga todos os caminhos da escola. Acho um papel fundamental, pois é responsável por formações, por auxiliar os professores em suas dificuldades, entre outras tantas funções [...]. (PC11)

[...] no meu ponto de vista o professor coordenador é o articulador da escola, sendo essa função primordial para que a mesma desenvolva um trabalho de qualidade, em função do desenvolvimento de nossas crianças. (PC05)

O papel do professor coordenador compreende, além das atribuições descritas no Estatuto, aspectos subjetivos que vão desde o acolhimento até a formação de cada professor. Aprender a "ouvir" os professores e, ao mesmo tempo, conscientizá-los da importância de cumprirem também com as suas atribuições, de forma que as crianças possam alcançar seu desenvolvimento integral. (PC22)

Em consonância com a compreensão de como as professoras coordenadoras definem sua função na escola, Rodrigues e Lima (2018), expressam que é papel desse docente mediar a ação dos professores em momentos de dificuldades, dar o suporte necessário a esse sujeito para o desenvolvimento pedagógico escolar, assumindo seu papel e comprometendo-se com suas funções.

A palavra “articulador” é recorrente nas falas das professoras coordenadoras, pois remete a ações como unir, juntar, pronunciar-se com clareza entre os pares, estabelecer contatos, ser responsável pela coordenação e organização das atividades na escola e promover a integração dos sujeitos envolvidos no cenário escolar. A esse respeito, Placco, Almeida e Souza afirmam que (2011, p. 2-3):

Para a superação das intercorrências cotidianas da escola, exige-se um trabalho coletivo, que, por sua vez, exige presença e a atuação de um articulador dos processos educativos que ali se dão. Esse articulador precisa agir nos espaços-tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento dos professores, alunos e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta.

Stefanello e Tozetto (2022), afirmam que a professora coordenadora cumpre, na escola, uma função fundamental, que está comprometida intimamente com a atuação progressiva das funções e das incumbências relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. E acrescentam que a visão de Placco (2010), advogando sobre a competência de atentar-se ao

movimento da instituição, somar forças com a gestão e com os professores, com o objetivo de cessar as dificuldades oriundas do cotidiano escolar é realmente válida.

Assim, ressaltamos que o cotidiano das professoras coordenadoras tende a ser intenso e repleto de desafios diários. Nesse sentido,

Tomar decisões diante de tantas solicitações, tantas emergências, tantos conflitos que representam o cotidiano escolar não são fáceis. [...]. É preciso ter sagacidade para definir alguns pontos e atacá-los com os recursos adequados, levando em conta a situação concreta da escola, inserida num sistema escolar mais amplo, e os seus próprios limites, profissionais e pessoais. (ALMEIDA, 2010, p. 45)

Quando indagadas sobre sua rotina na unidade educacional, são recorrentes as respostas que envolvem as dimensões pedagógicas, burocráticas e das relações envolvendo toda a equipe escolar, bem como familiares, é comum nas respostas, as PCs (professoras coordenadoras) pontuarem sobre o preparo da HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) com demandas partindo das necessidades do grupo, e HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) um momento mais subjetivo com os professores. Algumas mencionam um planejamento semanal com atividades permanentes, porém, que nem sempre conseguem cumprir a agenda, por surgirem demandas urgentes ou reuniões com a SME, que acabam por desajustar a rotina das ações na escola. Algumas PCs se queixam sobre a demanda da documentação pedagógica, por ser extensa e ocupar boa parte do tempo.

[...] a rotina está dividida entre preparar os estudos para o HTPC, HTPI desenvolver o que foi planejado, observar a ação docente e o trabalho das agentes educacionais. Cuidar dos espaços e auxiliar na organização dos horários para rotina das crianças. Atender os pais e comunidade quando necessário. Participar de formações e reuniões. (PC 09)

[...] acompanho o trabalho pedagógico realizado pelos professores e demais educadores escolares, dialogo de forma articulada entre a equipe gestora (diretor e vice-diretor) e professores para a resolução de possíveis problemas, realizo formações para a equipe escolar e organizo a documentação pedagógica. (PC28)

Minha rotina começa com o acolhimento das crianças e das famílias na entrada. Uma ação que eu gosto muito de realizar e que só não faço quando a demanda não permite. Minha semana é organizada contemplando o preparo (que envolve estudo e pesquisa) para as HTPI e HTPC, bem como a avaliação destes períodos através da devolutiva dos professores. (PC03)

Meu trabalho sempre está ligado ao trabalho dos professores e com os alunos...sempre em sintonia com a direção e com a SME. Atender e orientar alunos famílias. Preparar reuniões de HTPC e HTPI. Atender os professores em HTPI individual. Organizar formação. Acompanhar o trabalho em sala de aula. Atender a demanda de trabalho documental. Participar de reuniões e orientações da SME. (PC15)

Procuro verificar sempre os afazeres diários, como reuniões, HTPI, HTPC e as demandas destes momentos, para organizar e passar as informações e formações

necessárias para a escola. Tenho verificado as atividades e como os alunos estão respondendo a elas. No geral é uma rotina bem corrida, pois em meio a isso ainda ocorrem os imprevistos, que precisam ser resolvidos. (PC22)

Estudo; realizo formações em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e nas Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI); auxílio na elaboração do planejamento anual; acompanho os planos semanais dos professores, sugerindo alterações quando há necessidade; acompanho os registros reflexivos de professores e a avaliação das crianças; reviso pareceres descritivos e relatórios; acompanho as reuniões de professores com as famílias; acompanho a organização de espaços e ambientes de modo que estejam adequados ao trabalho com a faixa etária atendida na escola. (PC05)

Minha rotina é bem dinâmica, pois início o dia acolhendo funcionários e professores, acompanho a entrada das crianças, dedico parte da manhã para acompanhar as atividades, pois é nesses momentos que sou chamada para observar alguma criança em atividade. Tenho uma boa relação com as professoras e acredito que isso seja um importante elemento na realização do trabalho, pois é preciso construir uma relação de confiança. Após esse momento, participo do horário de HTPI (Horário de Trabalho Individual) dos professores. No período da tarde, aproveito para realizar leituras dos diários reflexivos, dos planejamentos semanais, etc. Também estudo, realizo pesquisas e elaboro dos Horários de Trabalho Coletivos (HTPCs) que são realizados com as professoras às segundas-feiras. Também são realizados grupos de estudos com as agentes educacionais, quando refletimos sobre variadas práticas desenvolvidas por essas profissionais em sala de aula. Entre outras atividades, também atendo pais pelo Whatsapp. Essas são algumas das principais atividades da rotina, embora haja reuniões com a Secretaria da Educação, formações etc. (PC11)

Essa rotina complexa, vivida e apresentada pelas professoras coordenadoras, remete aos estudos de Placco (2005), que sugere planejamentos na organização das atividades cotidianas, a fim de evitar que se perca o objetivo da atuação pedagógica. Para tanto, a autora apresenta duas categorias que representam as atividades da coordenação pedagógica no espaço escolar: a) importâncias e rotinas – atividades de importância são as que têm compromisso em transformar a realidade e estão previstas no PPP da unidade escolar; as atividades de rotina têm compromisso com a estabilidade e manutenção de procedimentos e recursos do trabalho pedagógico – ambas são planejáveis previamente e compõem a organização escolar. b) urgências e pausas – são atividades que se destinam à resolução de problemas, de situações não previstas, a quebra de rotina, de redirecionamento das importâncias; enquanto a pausa faz jus ao descanso, período de férias necessárias ao profissional.

É perceptível, nas falas das professoras coordenadoras, que as atividades de rotina e urgências ocupam maior tempo no desenrolar do dia a dia escolar, de modo que as atividades de importância, que visam à mudança, ao aperfeiçoamento das ações pedagógicas, acompanhamento de professores, principalmente dos professores iniciantes, acabam não se efetivando com a atenção que deveriam ter, ficando clara a necessidade de reflexão sobre as ações, o planejamento e organização da prática diária dessas professoras. Avaliando sobre a complexidade dos encargos designados a esse profissional da educação, e reconhecendo a

diversidade de atribuições conferidas à professora coordenadora, torna-se desejável uma formação voltada para desempenhar a função assumida, até mesmo para que ela se sinta capacitada e apta para oferecer o suporte que demandam os professores iniciantes, especialmente.

Levando em consideração o que dizem Franco (2000); Martins (2004); Rocha (2005); Cassão (2013); Oliveira (2017); Ruy (2018); Nóvoa (2019) e Brande (2021) sobre a necessidade de apoio ao professor iniciante e atrelando essa opinião conjunta aos nossos objetivos de pesquisa, perguntamos sobre como a equipe gestora recebe o professor iniciante na unidade escolar. As respostas evidenciaram a inexistência de regra, e que depende muito do bom senso e da perspicácia de quem está recebendo o novo integrante da equipe; contudo, ações como acolhimento (termo muito usado pelas professoras coordenadoras, mas muitas delas, sem detalhar o que seria esse acolhimento), apresentar os espaços físicos da escola, os funcionários, a documentação, falar sobre as formações, explicar a rotina da escola, orientar a equipe sobre acolher o PI, ouvir esse jovem professor, colocar-se à disposição dele, foram algumas das atividades mencionadas pelas PCs para esse momento:

[...] fazemos um acolhimento, mostramos a escola em seu espaço físico, apresentamos a todo o grupo de funcionários, entregamos planilhas com os horários das atividades. Orientamos sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico. (PC25)

[...] recebe de forma atenciosa, procurando deixar este familiarizado com a rotina da escola, colocando-se à disposição para esclarecer possíveis dúvidas. (PC10)

[...] buscamos acolher todo profissional que inicia suas atividades em nossa escola com bastante cuidado e receptividade. Apresentamos o espaço físico e demais profissionais que atuam na UE, conversamos sobre as experiências anteriores desse professor e quais suas expectativas em relação ao trabalho na Etapa 1 da Educação Infantil. Nosso intuito é favorecer a integração dessa professora ao grupo e à dinâmica da escola de forma a promover uma atuação adequada junto aos educandos, demais educadores e famílias. (PC16)

Com acolhimento e disponível para tirar dúvidas, especialmente pedagógicas junto ao PC, também incentivamos demais professores da equipe a acolher e colaborar com o iniciante. (PC23)

Entendo que essa etapa da carreira é primordial para os professores, pois é um período de intensas aprendizagens; de reflexão e questionamento das crenças profissionais; de assumir uma cultura profissional; de interação e socialização com outros professores; etc. O professor coordenador tem um importante papel na acolhida do professor iniciante e de integração dele com toda equipe escolar. O professor coordenador tem um papel formativo pois deve orientar e acompanhar a prática do professor iniciante, se disponibilizando para atender qualquer preocupação e compreendendo as dificuldades que esse profissional enfrentará em sala de aula e que normalmente um professor mais experiente já não possui. A escuta e compartilhamento de experiências é fundamental. (PC20)

[...] os professores iniciantes são acolhidos de forma que se sintam confortáveis para esclarecer dúvidas e desenvolver seu trabalho da melhor forma possível. (PC05)

Em contrapartida, houve quem sinalizasse a falta de intervenções direcionadas a esse período de receber um professor iniciante na unidade escolar ou ainda ações bem específicas, não mencionadas por outros PCs. Das 29 professoras coordenadoras respondentes, cinco (17,2%) externaram não realizar uma ação específica para receber o professor iniciante em sua unidade escolar, ou apenas mencionaram que “se colocam à disposição”.

Não temos uma ação específica, além de uma conversa com esse professor. Enquanto professora coordenadora procuro saber o histórico desse professor e me coloco à disposição para dúvidas e orientações. (PC17)

[..] quando se faz necessário, é realizado um relatório no qual o professor iniciante recebe por escrito orientações necessárias [...]. (PC13)

Orientamos sobre o trabalho pedagógico que desenvolvemos na unidade e deixamos bem claro o que esperamos dele e perguntamos o que ele espera de nós. (PC27)

Tendo em vista que estamos tratando sobre professor em início de carreira, ou professor iniciando naquela unidade escolar, onde tudo é novidade e insegurança, entendemos que a maneira como as professoras coordenadoras afirmam desempenhar a sua função, no que tange às orientações junto ao professor iniciante, são imprecisas e podem deixar mais frágil o processo de inserção profissional do professor em seu local de trabalho.

Evidenciamos então, nosso referencial teórico, que insiste sobre a necessidade de apoio ao PI (professor iniciante) pois, conforme Nóvoa (2022, p. 67) “[...] ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas, precisamos uns dos outros para nos tornarmos professores”.

Analisando os apontamentos da maioria das professoras coordenadoras, percebemos que existe a intencionalidade em receber da melhor forma o colega iniciante, mesmo que as condições não sejam tão favoráveis, no que se refere a orientações específicas para atuação conjunta com ele, no momento de sua inserção profissional. Observamos, nas respostas das PCs, uma diversidade de ações pautadas muito mais na intuição, nas experiências vividas, na sensibilidade e até mesmo no julgamento do que é necessário ou não para o momento de recepção ao iniciante, ficando claras as diferenças entre uma unidade escolar e outra, o que, de certa forma, tanto pode revelar liberdade para desenvolver o trabalho de acordo com a realidade de cada escola, como também falta de direcionamento ou de orientação na rede de ensino.

Quando perguntado sobre que tipo de orientações são dadas ao professor iniciante na unidade escolar, mais uma vez observamos uma falta de alinhamento nas ações das coordenadoras; verificamos, porém, que essas professoras procuram dar suporte na medida em

que sentem as necessidades dos seus professores iniciantes e sobre o que julgam mais importante naquele momento:

Inicialmente procuramos descrever a rotina da escola, os horários e atividades que são permanentes como entrada, área externa, cuidados de higiene, alimentação, repouso, etc. Procuramos orientar esse professor a partir de suas dúvidas, sempre apontando nossa perspectiva de trabalho, concepção de criança e valores que permeiam o trabalho da escola de acordo com o PPP. Também fazemos orientações sobre a documentação que precisa ser feita: caderneta de chamada, registros das práticas (diário de bordo) e dos horários de trabalho pedagógico individual, entre outros. A direção costuma informar questões mais específicas como a constituição da jornada de trabalho e outras especificidades do cargo. (PC11)

As orientações ocorrem de acordo com as necessidades de cada professor, porém algumas relacionadas à rotina (espaços de alimentação, trocas, organização de horários) e a documentação pedagógica são dadas logo no início da função. Os diários de bordo (semanários) ajudam a entender quais são as necessidades de cada professor, bem como quais interferências são necessárias. (PC04)

Geralmente o informamos sobre o PPP da escola e o disponibilizamos para leitura, mesmo que tal documento precise de revisão; também disponibilizamos as normas da escola e nos colocamos à disposição para sanar suas dúvidas diárias [...].(PC29)

[...] orientação sobre a parte documental, relação escola/família, orientação sobre o PPP da escola, orientação sobre a turma que está assumindo, orientamos sobre datas e prazos para a entrega de documentos. (PC12)

Geralmente, quando ingressa um professor novo na unidade, a sensação que tenho é que estou recebendo alguém de outro país!! Mesmo se esse professor vier de outra creche dessa cidade... as orientações são muito diferentes da escola em que trabalho. Há muitas orientações primárias que preciso fazer neste ingresso, como por exemplo, até mesmo como preencher caderneta, como fazer Parecer Descritivo entre outros. Enfim... Basicamente orientações advindas do PPP sobre nossa concepção de infância, de criança, (isto vemos na prática tbm como disse acima) ... Há orientações mais de ordem burocrática, como preenchimento de documentos.... Orientações sobre o funcionamento da escola, etc...etc... Todos os combinados já feitos no coletivo desta escola ...Óbvio que, com a prática ele poderá tbm participar do processo de autorias da escola...Há orientações individuais. Esse professor inserido no grupo participa de toda a formação corrente, de acordo com a temática do momento, Etc...etc.(PC02)

[...] primeiramente, é esclarecido o trabalho pedagógico realizado na escola; em seguida a importância da documentação pedagógica e a importância da participação ativa das crianças. As demais orientações são dadas ao longo do ano, com base no trabalho pedagógico realizado, assim como é feito com todos os professores da escola. (PC07)

Vou relatar a experiência que estou tendo neste momento (novembro/21), pois tem sido diferente daquela de outras professoras iniciantes com as quais trabalhei. Há uma professora que ingressou recentemente na unidade e ainda não havia trabalhado na rede municipal. Ela ingressou na escola pelo processo seletivo para substituir uma professora que está em licença gestante. Ela desconhecia as características do trabalho da rede e, por conta disto, tenho realizado orientações durante os HTPIs dela para a apresentação do trabalho da rede/escola. Fiz a apresentação do trabalho realizado pela escola neste ano de 2021 e a integração dela com as demais professoras, mais especificamente com a professora que ela substituiria (ela iniciou a sua atuação em concomitância com a saída da professora da sala - situação atípica na rede, inclusive). Também fiz a apresentação de alguns documentos importantes para o trabalho da rede

(ainda não temos PPP da escola, que foi aberta no final do ano de 2020). Além das orientações sobre o trabalho da escola, temos orientado também sobre as questões que envolvem a função assumida por ela. De forma geral, essas orientações são realizadas para todos/as os/as professores/as com os/as quais trabalhei, mas considerando o quanto de conhecimento cada um/a tem. (PC31)

A princípio, conversamos sobre o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, amparado pelo PPP (Projeto Político Pedagógico); sobre as especificidades da faixa etária da turma; sobre os espaços da escola; os materiais; a rotina etc. Geralmente, colocamos os professores iniciantes para realizarem seus HTPIs junto com professores da mesma faixa etária, pois há uma troca muito rica nesses momentos. Também aproveitamos um tempo para conversar individualmente sobre dúvidas, dificuldades etc. (PC17)

Percebe-se, nas falas das PCs, que as orientações procuraram abarcar as dimensões administrativas, pedagógicas e até mesmo de relações humanas, ficando clara, também, a atenção especial sobre a escuta das necessidades apresentadas pelo PI.

Mesmo diante das orientações recebidas, o professor iniciante apresenta dificuldades ao implementar suas ações no cotidiano da sala de aula, o que é perfeitamente aceitável, para esse momento chamado por Huberman (1995) de fase da “sobrevivência”. Franco *et al.* (2019) consideram que a superação das dificuldades e dos conflitos presentes na fase inicial da docência, não é fácil, por tratar-se de um período permeado de dúvidas, incertezas e inquietações, como podemos conferir nas “falas” das professoras coordenadoras.

Desse modo, ao desempenhar suas atribuições, a professora coordenadora testemunha algumas das dificuldades vividas pelas iniciantes: a) Falta de conhecimento sobre as especificidades da educação Infantil – quais tipos de experiências propor, pensar em estratégias significativas para as crianças; desconhecimento das características da faixa etária atendida; o que observar no desenvolvimento das crianças, qual a concepção de infância...

b) Elaboração da documentação pedagógica – preencher diário de classe, elaborar o semanário, o que relatar sobre o desenvolvimento infantil, elaboração dos planejamentos, desenvolver os registros reflexivos, elaboração de relatórios, elaborar os portfólios...

c) Falta de experiência do professor iniciante, ao relacionar teoria e prática, interpretações errôneas com relação às teorias de aprendizagens, colocar na prática a teoria recebida nos momentos de formação...

d) Colocar em prática o planejamento, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar e planejar as atividades – adequação das propostas de atividades com o PPP, como desenvolver o que foi planejado, organizar a rotina de trabalho, elaboração de atividades para as faixas etárias, relacionar as temáticas, selecionar materiais...

e) Percepção de sentimentos expressados pelas PI – que relataram a sensação de "perder o chão" ao se depararem com o trabalho realizado na Educação Infantil, classificando-o como "mais difícil" do que imaginavam; pude notar bastante insegurança das professoras iniciantes; insegurança e ansiedade; dificuldades em trabalhar em grupo; alguns com dificuldade em iniciativa / pró atividade.

Algumas PCs revelaram ter vivenciado, ainda que poucas vezes, professores iniciantes se mostrarem desinteressados e bem resistentes a qualquer tentativa de orientação ou uma postura mais dura em seguir as características e PPP da escola. Seguem alguns relatos das professoras coordenadoras:

Geralmente as dificuldades estão atreladas à concepção de Educação Infantil, com práticas que não colaboram com o desenvolvimento das crianças, como, por exemplo, treinos motores, desenhos prontos para pintar, dentre outros. Algumas professoras já relataram a sensação de "perder o chão" ao se depararem com o trabalho que, de fato, é realizado nessa etapa da educação básica e que é "mais difícil" do que imaginavam. Ressalto aqui a importância da orientação do professor coordenador nesse momento, para que o professor não se sinta desestimulado e com a sensação de que nada sabe sobre a prática na Educação Infantil. É preciso sensibilidade e, mais que isso, um bom acompanhamento do trabalho realizado por esse professor. (PC03)

Quando o professor só trabalhou no Ensino Fundamental ou quando nunca atuou como professor, a maior dificuldade da parte dele é entender o Brincar/ Cuidar e Educar. A postura, o olhar diante das crianças, como desenvolver o que foi planejado, o que relatar do desenvolvimento infantil são algumas dificuldades que o professor enfrenta, no início. Então, estar presente para orientação é fundamental, porém quando se tem mais que dois professores novos, é necessário dividir o tempo e considero isso minha maior dificuldade. (PC07)

Escolha de conteúdos e estratégias para a turma que leciona. Interação com os alunos e construção da rotina com a turma. (PC12)

Muitos professores iniciantes demonstram uma compreensível insegurança e ansiedade no período inicial das aulas. Também costumam apresentar dificuldade para planejar as atividades e pensar em estratégias significativas para as crianças na faixa etária atendida (repertório), e entendo que isso é uma construção e que leva um tempo para que construam conhecimentos que os tornarão mais seguros nesse processo. Por isso, ofereço um apoio e orientação nesse processo de planejamento. (PC16)

Dificuldades na elaboração dos planejamentos e de quais tipos de experiências propor as crianças. Dificuldades em ouvir os interesses da criança e respeitá-las em suas decisões. Dificuldade na organização dos espaços e na recepção da turma. (PC08)

Uma dificuldade que observo com frequência é o desconhecimento das características da faixa etária que atendemos (0 a 3 anos). Nas formações iniciais, as especificidades da primeira etapa da Educação Infantil geralmente são abordadas de forma superficial. Outra dificuldade que observo diz respeito à compreensão de que a docência com bebês e crianças bem pequenas difere do "dar aula" comumente associado ao Ensino Fundamental; o papel do professor é diferente e suas ações precisam integrar a tríade "cuidar-educar-brincar" refletindo sobre propostas que observem o desenvolvimento integral dos bebês. (PC25)

Um dos testemunhos que mais me marcaram foi a afirmação de uma professora recém-formada: "Eu sabia que as crianças choravam, mas não sabia que elas choravam tanto". Esse desabafo ocorreu, pois lhe havia sido atribuída uma sala de Maternal 2 e o período de adaptação das crianças teve muito choro. Na época, a professora foi orientada por mim, a como elaborar sua rotina, bem como a trazer um mascote que pudesse auxiliar no processo de adaptação, bem como de construção do vínculo dela com a classe. Outra dificuldade é o entendimento de que a Educação Infantil é uma etapa com especificidades diferentes do Ensino Fundamental e, muitas vezes, mesmo os professores com idade mais nova reproduzem um modelo escolástico. (PC19)

Os professores têm dificuldades com questões básicas do trabalho pedagógico. Apresentam dificuldade em desenvolver um planejamento anual e semanal, elaborar os portfólios e pareceres, assim como intermediar conflitos, realizar a rotina e a gestão do tempo. Também apresentam dificuldades em relacionar as temáticas, selecionar materiais e observar o desenvolvimento das crianças. (PC21)

É possível à professora coordenadora atenta e consciente de seu papel responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho didático-pedagógico em ligação direta com os professores, desenvolver um plano de ação pontual junto ao seu iniciante, conforme as dificuldades apresentadas (LIBÂNEO, 2017). Os dados acima revelam que grande parte das professoras coordenadoras observaram nos professores iniciantes dificuldades em adequar-se às especificidades que a Educação Infantil requer, carecendo, portanto, de orientações mais direcionadas. Os estudos de Quadros (2016) confirmam as dificuldades apresentadas pelo professor iniciante nesta etapa da Educação Básica, e que esse, muitas vezes, não compreende o verdadeiro significado de determinadas atividades pedagógicas para o desenvolvimento infantil, cabendo ao professor coordenador realizar intervenções junto a esse docente, auxiliando na ampliação de seu repertório teórico e propiciando condições para que o docente reflita sobre a prática, resultando em propostas mais significativas para a criança.

Acompanhando as respostas das professoras coordenadoras é possível inferir que elas assumem seu papel frente a esse professor iniciante, e são conscientes da sua função formativa, de modo que necessitam estar preparadas para orientar e conduzir esse novo professor em seu processo de apropriação das práticas educativas, além de proporcionar outros tipos de estratégias que os auxiliem nessa trajetória.

Pensando nisso, uma das intervenções das coordenadoras é orientar que os docentes mais experientes acolham os professores iniciantes, que compartilhem experiências, que planejem juntos as situações didáticas a fim de minimizar as dificuldades encontradas no momento da inserção profissional. Gabardo e Hobold (2013) afirmam em seus estudos que: “as contribuições pessoais de colegas mais experientes seriam apoios importantes que os ajudariam superar possíveis dificuldades”. Organizar o espaço escolar de modo a favorecer que os

professores estabeleçam trocas entre si, que discutam situações que emergem no dia a dia da escola, visando à construção coletiva de conhecimento, contribui para a melhoria do trabalho, principalmente do professor iniciante (GIORDAN & HOBOLD, 2016).

Nóvoa (2019, p. 200) defende o mesmo posicionamento dos autores citados acima, mencionando que a fase inicial da profissão coloca o professor iniciante com o primeiro momento de experiência da profissão do contato com a realidade da vida docente, sendo necessário “insistir nas responsabilidades das direções das escolas e dos professores mais experientes quanto ao acolhimento e acompanhamento dos seus jovens colegas”. Nessa linha, Nóvoa (2022, p. 66) argumenta sobre a possibilidade de definir nas escolas, um movimento de “corresponsabilização pela integração dos novos professores”, definindo como nobre missão, cujo o intuito seria valorizar os professores experientes, abandonando a visão individualista da profissão e instaurando processos coletivos de trabalho garantindo o futuro dos jovens profissionais.

Analisando a responsabilidade incumbida ao professor coordenador sobre ser uma das pessoas que vão organizar o ambiente educativo, orientar, direcionar, motivar e, quem sabe, inspirar o novo professor nesse momento crucial que é sua inserção profissional, nos veio o questionamento se o professor experiente recebe formação específica para desenvolver um trabalho mais pontual com esse novo colega que inicia sua carreira. Das 29 professoras coordenadoras participantes da pesquisa, 25 (86,2%) afirmaram que não receberam orientações pontuais sobre como receber professores iniciantes, conforme mencionado nas respostas abaixo:

Não, nunca recebi [...]. (PC01)

Os conhecimentos são aqueles que fui construindo no dia a dia que considero importantes também. Não me lembro de ter feito formação específica. (PC09)

Não. Temos o apoio do CAP, quando necessário, mas formação específica não tive. (PC07)

Não. Percebo que é uma formação necessária no âmbito da Rede de Ensino, posto que não é algo que pode depender somente do bom senso das equipes gestoras. É necessária clareza sobre a importância dessa recepção e do tipo de acompanhamento que deve ser realizado. Isso fará diferença na construção da carreira desse professor. (PC14)

Não. Recebemos várias formações, mas nenhuma para professor iniciante. (PC19)

Não. (PC23)

Não, nunca recebi. Seria muito interessante que acontecesse isso. Como também seria bom ter uma formação para coordenadores iniciantes. (PC05)

Não recebo, mas penso que seja importante alguma formação na rede municipal para atendermos esses professores que ingressam na carreira e possuem necessidades formativas específicas. (PC25)

Não. Apenas as formações oferecidas pela SME sobre as funções do professor coordenador. (PC28)

Não recebi nenhuma. (PC29)

Especificamente sobre isso não, mas temos tido formações sobre o papel do coordenador que tem auxiliado bastante. (PC18)

Contudo, algumas professoras coordenadoras externaram recorrer a alternativas para atuar nessa situação pontual, afirmando que:

A formação dos professores coordenadores é constante, assim como os momentos de estudos. Não há uma formação específica linear para o recebimento dos novos professores, mas acredito que a escuta seja a melhor estratégia. (PC24)

Não! Eu acolho da forma como gostaria de ser acolhida. (PC20)

Não recebo da SME estas a orientação de como receber ou orientar o novo professor. Na minha caminhada com PC, procuro estudar e fazer como eu gostava que fizessem comigo quando eu chegava em uma nova escola. (PC06)

Não. Fui aprendendo na prática. (PC15)

Ainda sobre receber formação específica para receber o novo colega, algumas professoras coordenadoras se pronunciaram sobre a necessidade de formação específica:

[...] seria muito interessante que acontecesse isso. Como também seria bom ter uma formação para coordenadores iniciantes. (PC01)

[...] é uma formação necessária no âmbito da Rede de Ensino. (PC12)

Acredito que seria importante ter uma formação específica nessa área. (PC21)

Pela fala dessas professoras, é possível constatar uma preocupação em estar preparada para receber os iniciantes, e que elas reconhecem seu papel nesse momento tão importante de inserção desse professor, que sua atuação pode colaborar para que o docente se sinta acolhido, amparado e mais seguro em suas práticas pedagógicas e que o contexto escolar pode limitar ou potencializar o desenvolvimento profissional dos iniciantes conforme afirma Gama (2007). Faz parte do papel da PC contribuir para que o PI perpassasse a fase da “sobrevivência” e siga para a fase das “descobertas” como apresenta Huberman (1995) de forma menos conflituosa. Percebe-se um grande esforço em garantir apoio aos professores iniciantes, ainda que de forma plural como vem ocorrendo entre as unidades desta rede de ensino.

Portanto, ressaltamos a importância da formação da professora coordenadora, pois ela é referência para seu grupo e, desta forma, deve refletir sobre a sua prática, as relações que se estabelecem nos espaços em que está inserida e as possibilidades de intervenção, articulação e modificação das diversas realidades por meio do conhecimento construído e reconstruído a cada dia e, ainda, da ousadia em enfrentar as dificuldades e propor soluções (PLACCO; SOUZA, 2012).

Sobre a necessidade formativa dessas professoras, Franco (2008) considera que a falta de formação pode dificultar o trabalho delas, afetando até mesmo a confiança em sua capacidade, junto ao grupo de professores. Vale ressaltar que a formação não precisa derivar apenas de fontes externas, a professora coordenadora pode se dedicar a sua autoformação, assumindo-se como profissional que busca permanentemente superar os desafios da sua prática. Além do mais, investir na própria formação é uma necessidade inerente ao educador, ampliada principalmente, ao professor coordenador, que é formador de formadores (PLACCO; SOUZA, 2012).

Vejamos agora qual a percepção dos professores iniciantes sobre esse período tão singular da carreira do magistério.

3.8 O QUE COMPREENDEM OS PROFESSORES INICIANTES

Com relação aos Professores, iniciamos indagando sobre a escolha da docência, e a grande maioria respondeu:

Eu escolhi a docência, primeiramente porque eu amo muito as crianças. Eles trazem consigo algo único especial que me cativa muito e, além disso, eu acredito que tenho uma facilidade em ensinar [...], pois eu percebo que cada aprendizado é uma nova descoberta. Isso para mim é mágico e encantador. (PI 02)

Sempre me identifiquei com o ato de ensinar. Tive professores que marcaram positivamente minha vida e me influenciaram nessa decisão. (PI12)

Por amor em ensinar e tentar, de alguma forma, melhorar o mundo de uma criança. (PI22)

Escolhi a docência por um sentimento de vocação que tinha desde criança e também por acreditar que ser professor, possibilita-me ter a certeza de que todos os dias poderei mudar positivamente a vida de alguém, com isso, fazendo parte da história de cada aluno. (PI17)

Sonho de infância. (PI28)

Pelo prazer de ensinar, de acompanhar a evolução da criança. (PI14)

Acredito que meus sentimentos em relação as crianças e a minha fé na educação me conduziram à docência. (PI28)

Nas respostas relacionadas à escolha da docência, há uma predominância para as dimensões afetivas do ensino. Ao todo, 17 professores iniciantes mencionaram sonho, vocação, paixão por ensinar, nos remetendo ao que apresenta Tardif (2013, p. 551) sobre as três idades do ensino, sendo uma delas a idade da vocação, situada no século XIX. Segundo o autor: “trata-se de um movimento interior, uma força subjetiva pela qual nos sentimos chamados a cumprir uma importante missão-ensinar”. Tardif (2013) afirma que ainda hoje é possível observar as marcas da idade da vocação no trabalho das professoras em todo o mundo.

Houve, também, quem fosse para a docência por exercer atividades no cenário escolar, como agentes educacionais, auxiliares administrativos em escola ou inspetores de alunos, e ainda quem esboçou outros propósitos como “contribuir com o futuro da educação”, “transmitir conhecimentos às futuras gerações” ou apenas porque era um bom curso no período noturno na universidade da cidade, conforme podemos acompanhar:

Sempre gostei do ambiente escolar, após trabalhar como aprendiz em uma escola me apaixonei pela rotina escolar e vi na educação uma forma de fazer diferença. (PI03)

Comecei na rede municipal de ensino como monitora e me identifiquei com essa profissão. (PI04)

Tinha vontade de cursar algo relacionado à Educação e que também tivesse na Universidade Estadual da cidade onde moro. Então entre as opções, decidi pela Pedagogia e foi a melhor escolha que fiz (PI07)

Iniciei meu trabalho como agente educacional trabalhando com crianças portadoras de deficiência auxiliando professoras em sala de aula. E, durante esse tempo, apaixonei-me pela Pedagogia, observando o trabalho que era desenvolvido pelos professores e também pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. E decidi então me matricular no curso de pedagogia. (PI11)

Porque tinha admiração aos meus professores, e pensei que pudesse também transmitir conhecimentos às futuras gerações. (PI13)

Quando indagados sobre como foi a experiência como docente na primeira escola em que atuou, ao analisar as respostas, ficou claro que os docentes revelam sentimentos de ansiedade, medo, insegurança e alguns pontuaram a falta de apoio da gestão ou coordenação pedagógica:

Ao iniciar o ano letivo, as dificuldades de um professor iniciante ficaram mais evidentes com essa turma, falta de apoio, adaptação (maternal I), alinhamento do trabalho entre professor/monitor, contato com as famílias, recursos e estrutura da escola para essa etapa, entre outras coisas[...]. (PI11)

No início, parecia ser o que eu esperava...mas logo, senti a realidade "derrubar" grande parte da teoria que aprendemos na faculdade. Foi uma experiência boa, mas não foi

como eu esperava. Não me senti profissional e nem capaz de comandar uma sala de tantos alunos, na época [...] minhas expectativas como profissional na educação murcharam por um tempo. Não desisti, levei adiante e mesmo com todas as dificuldades por que passei (e foram muitas!), descobri que gostava muito de lecionar. (PI29)

Foi bem desafiadora desde o público (bairro periférico) até a gestão (a diretora era uma pessoa muito difícil de se relacionar). Eu queria muito essa oportunidade, pois seria minha primeira experiência como professora, mas a inexperiência e a relação difícil com alunos, comunidade e direção dificultaram um pouco a jornada. Apesar de tudo, tive um excelente coordenador que sempre me apoiou e me ensinou muita coisa e me motivou a não desistir e seguir firme no meu propósito. (PI08)

Cheias de expectativas e ansiedade por não conhecer o dia a dia da escola e sem conhecer a forma de trabalho e mais ainda por ser a primeira experiência em sala de aula, apesar de ser uma escola próxima de onde eu morava e de excelente localização. (PI15)

Em contrapartida, muitos outros se mostram satisfeitos e realizados, revelando que até mesmo as dificuldades contribuíram para seu crescimento profissional:

Foi uma experiência e tanto! Escolhi minha sala pelo processo seletivo, nem sabia para onde estava indo, era um bairro periférico. Ia de ônibus, sem conhecer nada e nem ninguém, com cara e coragem. Contribuiu muito para o meu crescimento como professora e como ser humano. (PI16)

O primeiro dia eu estava bem apreensiva, receosa, mas logo fui me soltando. Era uma escola de bairro periférico, que atende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA (educação de jovens e adultos). Foi uma rica e feliz experiência. (PI18)

Em minha primeira experiência fiquei nervosa, porém, segura do que queria. Quanto ao bairro, moro no mesmo bairro onde fica a escola e gosto muito deste bairro. Turma de educação infantil, período matutino. Sim, a experiência foi como imaginei. (PI22)

Foi em um bairro periférico e a turma foi Maternal 2. Tive muita ajuda de todos da escola, principalmente coordenação e colegas de trabalho, sem dúvida foi muito mais do que eu esperava. (PI19)

Minha primeira experiência como docente foi em uma escola onde já havia trabalhado por sete anos como Agente Educacional. Minha turma era um Maternal II no período da manhã, e as crianças tinham entre 3 e 4 anos de idade. Foi uma experiência maravilhosa, primeiro por ter sido bem acolhida pela gestão, professores e funcionários. As crianças da minha turma eram um pouco envolvidas e interessadas por tudo. Com certeza, foi um ano de grandes aprendizados para nós, crianças e professora. (PI31)

Os professores iniciantes pontuaram a dificuldade em relacionar teoria e prática e a grande maioria mencionou não se sentir preparado para a sala de aula. Muitos teóricos sinalizam para essa questão, que não deixa de ser importante, mas não podemos deixar de mencionar que o professor se constitui na prática, no exercício de sua atividade, na troca entre os pares, conforme afirma Imbernón (2011), quando diz que a competência profissional se estabelece na interação de sua profissão. No mesmo sentido, Tardif (2014) salienta que o professor aprende a dominar seu ambiente no momento em que se insere nele. E ainda Guarnieri (2005, p. 09)

argumenta que “[...] o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor”.

Seguem alguns apontamentos feitos pelos professores iniciantes no que tange a estar ou não preparado para o exercício do magistério:

A teoria é mais simples que a prática, e escola não é um espaço singular, nesse espaço encontramos pessoas/alunos com pensamentos e concepções distintas e saber lidar com todos muitas vezes é difícil. Não me senti preparada. (PI03)

Não, as teorias nem sempre correspondem ao cotidiano da sala de aula. Obviamente elas ajudam e norteiam o trabalho pedagógico, mas a rotina e o desenvolvimento do trabalho com os alunos são construídos de acordo com as estratégias desenvolvidas no dia a dia com a turma. Muitas dessas estratégias, adquirimos com as experiências vivenciadas em sala de aula no decorrer dos anos, analisando o que deu certo ou não e se não deu certo o porquê... se é possível adaptá-las ou mudar as estratégias e os recursos utilizados. (PI109)

Logo que me formei fiquei com medo da sala de aula, depois de dois anos comecei a dar aula e a teoria e a prática me ajudaram muito. (PI05)

A Universidade nos oferece bastante conteúdo teórico, o que nos dá uma noção de como funciona dentro de uma sala de aula, mas a prática mesmo vem com o tempo. Os conteúdos oferecidos pela graduação são de grande valia, pois nos ajudam a entender grande parte do que acontece com as crianças e nas experiências dentro de sala de aula. Tudo depende também de como a escola trabalha, como é a equipe escolar, pois assim é possível ir construindo uma "nova visão" de escola e de profissional que queremos (ou não) nos tornar. (PI11)

Acredito que a universidade forneça subsídios para a prática docente, mas na realidade, no dia a dia, nem sempre conseguimos fazer a ponte entre a teoria e a prática, embora ache que seja fundamental uma boa formação para uma boa prática docente. (PI13)

Não me senti preparada. Naquele momento, sei que eu sabia somente o básico, as vivências dos meus colegas, as contribuições e o dia a dia a com os alunos me fez crescer e aprender. (PI24)

Não. Senti um pouco da falta da prática dentro da sala de aula. Embora a teoria seja fundamental, hoje eu compreenderia muito melhor diversos autores que li lá atrás, com a experiência que agora adquiri. (PI17)

Perguntamos aos professores iniciantes sobre as impressões que tiveram sobre a recepção e o acolhimento nas unidades escolares no momento da inserção profissional, e constatamos haver uma variabilidade de ações, como podemos acompanhar:

[...] essa questão depende da escola e equipe gestora em que se atua. Nesse início as trocas de escola são constantes, no intuito de chegar a unidade escolar de preferência. O que percebo é que, até há vontade de ajudar os professores iniciantes, mas nem sempre a ajuda oferecida corresponde ao que o professor precisa naquele momento [...]. (PI03)

No meu caso eu fui muito bem recebida na escola em que entrei como professora iniciante e esse acolhimento fez toda diferença para mim, faz com que eu me sentisse mais a vontade na escola e com que meu trabalho fluísse bem melhor. (PI09)

Varia de acordo com a concepção de cada escola. Esse ano fui muito bem acolhida! Na primeira escola em que atuei me senti "perdida"[...]. (PI19)

Depende muito da Escola. Mas, a maioria da Equipe Gestora e Docentes sempre acaba acolhendo o Professor iniciante e ajudando nesse amadurecimento como Profissional. (PI13)

Acredito que esse acolhimento costuma variar muito entre as unidades de ensino. No meu caso fui bem acolhida por alguns profissionais, porém a falta de paciência com os iniciantes ainda é presente por partes de alguns colegas de trabalho. (PI07)

Depende muito da instituição em que trabalhamos. (PI22)

Esse é o momento em que o professor passa a ter contato efetivo com seu campo de atuação e se depara com situações novas e desafiadoras. Acho que falta por parte das unidades escolares, um maior acompanhamento e apoio aos professores iniciantes. A Secretaria Municipal de Educação deveria ter uma participação maior, com iniciativas de apoio ao professor iniciante, como formação específica ministrado por especialistas para esse fim. (PI25)

Tive um acolhimento excepcional. (PI21)

Eu não tive problema com isso, a escola em que ingressei foi muito receptiva e estou nela até hoje! Mas, nem todas são assim, este ano, dobrando período, vi-me em uma em que não fui bem recepcionada e me sinto bem desconfortável e sem apoio lá. (PI30)

É possível observar nas respostas a percepção de que, ao mudar de escola, os professores vivenciam sentimentos de iniciantes (MARCELO GARCIA, 1999; LIMA, 2004; RUY, 2018; CRUZ, FARIAS e HOBOLD, 2020). Fica clara a percepção dos professores iniciantes sobre a falta de regularidade nas ações de recepção e acolhimento, muitos deles dão aulas nos períodos da manhã em uma escola, e a tarde em outra e, assim, a comparação é inevitável. Respeitar a liberdade e característica de cada unidade escolar é um fator legítimo, porém algumas questões devem ser tratadas, para que não interfiram negativamente no desenvolvimento do profissional que está iniciando sua carreira naquele local.

Com relação a receber algum tipo de orientação específica por ser professor iniciante, as respostas permitem concluir que existe uma movimentação entre as professoras coordenadoras, a fim de orientar os professores iniciantes e, novamente, evidencia-se a pluralidade de atuações, ficando a cargo da individualidade de cada professora coordenadora a condução do que e de como orientar, conforme podemos acompanhar em algumas falas dos PI:

Algumas orientações. Nessa escola não usamos muito papéis e materiais já prontos. Priorizamos o brincar e o lúdico e isso me foi passado ao longo dos primeiros meses. (PI 19)

Sim, em diversas escolas em que atuei com a minha sala de aula tive esse respaldo. Esse respaldo não tive enquanto professora eventual, algo que é muito frequente pois muitos professores recém-formados iniciam através das aulas eventuais. (PI 16)

Sim, para fazer o meu melhor, estudar muito e ter o domínio da sala. (PI07)

Sempre que foi necessário fui orientada por professores mais experientes ou pela coordenação. (PI04)

Tive uma excelente experiência quando iniciei na escola em que estou atuando. Fui muito bem acolhida pela gestão. A Coordenadora era muito presente, eu recebia orientações diariamente sobre o funcionamento como regras, normas, horários etc. (PI11)

Sim. A coordenação foi bem solícita e os professores acolhedores fazendo-me sentir mais confiante. (PI12)

Esse ano, sim. A equipe gestora acalmou-me e, muitas vezes mostrou-me que eu estava fazendo um bom trabalho. (PI27)

Cuidado com a forma de falar, comportar e agir no ambiente de trabalho (com as crianças, famílias e colegas de trabalho), pois não podemos trazer determinadas opiniões/ pré-conceitos para o ambiente escolar. Estamos em constante observação, principalmente dos familiares das crianças, assim como atenção redobrada para não ter atitudes que prejudiquem o desenvolvimento das crianças. (PI28)

Sim, recebi orientações como atuar na prática e também orientações sobre como elaborar documentos. (PI10)

Sim, a coordenação sempre tem esse cuidado de orientar e explicar como funciona a escola, as documentações, planejamentos. (PI23)

Percebe-se, nas respostas, que a maioria dos PI se sentem orientados, seja pela coordenação ou professores mais experientes, as orientações perpassam os âmbitos pedagógicos, burocráticos e até mesmo comportamental dos professores iniciantes. São citadas instruções sobre funcionamento da escola, regras, horários, domínio de sala, forma de falar, elaborar documentos; chama-nos a atenção, contudo, o fato de não mencionarem orientações com foco na reflexão das práticas pedagógicas e nas ações cotidianas, atividades extremamente importantes, pois, através da reflexão sobre a ação, é possível rever caminhos e aprimorar a prática.

Imbernón (2011) defende que a reflexão dos sujeitos sobre sua prática permite examinar as teorias implícitas, ou mesmo gerar conhecimento por meio da própria prática educativa e troca com os pares.

Uma ação importante na atuação das professoras coordenadoras é o feedback aos professores e, de forma mais pontual, aos professores iniciantes. Esse momento pode ser a articulação necessária que ocasionará a reflexão sobre a prática. Stefanello e Tozatto (2022), dão luz aos três níveis de reflexão apresentados por Romanowski (2010): a reflexão técnica, a prática e a crítica. A autora defende que a reflexão técnica é aquela correspondente às análises das ações explícitas – aquelas possíveis de serem observadas. A reflexão prática pauta-se na relação entre o que foi planejado e o que foi executado. Já o terceiro nível, o da reflexão crítica,

diz respeito às considerações éticas e políticas da prática e suas repercussões para o desenvolvimento de uma consciência crítica (ROMANOWSKI, 2010).

Nesse sentido, Nóvoa (2002, p. 57) expressa que a formação não se dá por meio da “[...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas, sim, mediante um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re (construção) permanente de uma identidade pessoal”.

Ainda sobre receber orientações, alguns professores iniciantes apontaram falta de orientação, outros se apoiaram na interação com colegas, e houve também quem não se sentiu satisfeito com o tipo de orientação recebida, cabendo ali uma escuta mais subjetiva para avaliar as reais necessidades desse professor iniciante:

Não, na maioria das vezes fui recebendo as orientações de acordo com alguma demanda ou dificuldade encontrada. Na maioria das vezes recebia as normas da escola e eu buscava orientação. (PI22)

Não, apenas quando solicitada ajuda. (PI15)

Não foi disponibilizado nenhum tipo de orientação específica, mas a equipe gestora procura preparar encontros de htpc e htpi voltados a assuntos importantes que auxiliam em nosso trabalho. Temos que estar sempre nos atualizando nos assuntos relacionados à educação [...]. (PI26)

Pouca. Na verdade, senti-me muito perdida, tive que tirar muitas dúvidas com outras professoras, pois não me deram orientação sobre coisas comuns como preencher os diários de classe, por exemplo. (PI03)

Não. (PC12)

Não, fui recebida, entretanto, não tive orientações específicas, quanto à minha iniciação (PC07)

Não, as orientações oferecidas são em relação às burocracias que devem ser cumpridas, prazos, relatórios, atendimentos as famílias entre outros. (PI05)

Sobre as dificuldades no início da carreira, 28 PI (90.3%) pontuaram dificuldades em dimensões variadas, relacionadas aos alunos, ao burocrático (termo recorrente nas respostas), ao pedagógico, e também relacionadas a apoio:

[...] encontrar apoio nas colegas de profissão que já tinham experiência e poderiam me auxiliar também foi uma das dificuldades. (PI14)

Sim. Dificuldade na prática pedagógica, em executar as atividades planejadas e dificuldade com a indisciplina. (PI17)

Sim. Medo de não conseguir realizar um bom trabalho, aliás ainda tenho esse medo. (PI29)

Quando fui atuar na Educação Infantil e não tinha experiência alguma, senti falta de orientação, de um coordenador fixo e acolhedor. (PI27)

Sim. A principal dificuldade no início foi lidar com um número grande de alunos de uma turma de faixa etária muito dependente e agitada, onde os alunos tinham dificuldade em se expressar com palavras, além de ter que lidar com "birras". Nem sempre eu podia contar com a ajuda de um monitor. Em alguns momentos era difícil conciliar o cuidar e o educar, seguindo o plano didático. (PI13)

Sim. Principalmente a falta de alinhamento entre teoria e prática fornecida pela universidade. (PI04)

Acredito que a adaptação é muito difícil e também é um momento de descoberta sobre o que é ser um professor, sentimento que antes de estar em sala de aula achei que já sabia, mas não, descobri junto com meus alunos. (PI 25)

Sim, no início a parte "burocrática" da escola me assustava muito! As documentações e a papelada sempre tiram o meu sono. (PI18)

Sim, muitas! E, às vezes, ainda encontro. Tive muita dificuldade em descobrir estratégias que pudessem "prender" a atenção das crianças e transmitir o conhecimento ao mesmo tempo. (PI21)

Sim, com os conteúdos, o que dar ou não. Se funciona na sala, se é bom, às vezes, o que pensamos que vai ser ótimo, na prática não funciona. (PI16).

Sim, a falta de preparo psicológico para lidar com o dia a dia, os documentos que precisavam ser preenchidos diariamente, a organização da rotina da sala de aula. (PI01).

Diante desse quadro, é possível identificar que as dificuldades, vivenciadas pelos professores em início de carreira, vão ao encontro de estudos que dão base a esta pesquisa. (TANCREDI, 2009; PAPI E MARTINS, 2010; MARCELO GARCIA, 2002). Os estudos de Fabri *et al.* (2018) assemelham-se às dificuldades apresentadas pelos professores iniciantes desta pesquisa; as autoras salientam que a falta de conhecimentos e de apoio, as condições de trabalho adversas contribuem para a intensificação das dificuldades iniciais da docência.

Nesse sentido, Souza e Barros (2021) destacam em seu trabalho a importância do apoio no auxílio e enfrentamento das dificuldades típicas dos primeiros anos de carreira, assim como Stefanello e Tozetto (2022, p. 13), que corroboram sobre ações de apoio aos professores iniciantes, pois são "fundamentais para que eles adquiram os conhecimentos necessários para realizar cada vez mais uma prática bem-sucedida, na obtenção de bons resultados e no atendimento pronto às demandas que surgem no complexo âmbito das instituições escolares".

Contudo, vale ressaltar que três PI (9.6%), revelaram não ter sentido dificuldades no início da carreira, porém, analisando as respostas, um deles afirma com segurança não ter sentido dificuldades, mas os outros dois, mencionam ter encontrado apoio e orientações na própria família composta por professores ou, ainda, receberam apoio de outras pessoas:

Graças a Deus afirmo que não encontrei. (PI23)

Não. Porque tenho referência de professor na família. (PI07)

Não, pois sempre tive pessoas em meu caminho que me ajudaram muito, isso é muito importante para quem está ingressando em qualquer lugar, até mesmo na mudança de escola. (PI06)

Lima (2004) sinaliza que o período de inserção profissional docente é permeado por ocorrência de grandes dificuldades, mas também de aprendizagens intensas, superação dos problemas e a permanência na profissão. A autora chama a atenção para o fato de que tais dificuldades são normais, já que todo começo é difícil, o próprio senso comum subsidia esse entendimento. O que deve ser observado é a forma como esse início ocorre na maioria das escolas, favorecendo ou não o desenvolvimento profissional do jovem professor.

Além das dificuldades citadas acima, os professores iniciantes apresentaram desafios vividos nesse período de inserção profissional e de que forma buscaram resolvê-los:

A falta de domínio de conhecimentos específicos, em não saber agir em determinado momento e o relacionamento com os pais. Busquei informações com a coordenação e leituras sobre determinado assuntos. (PI03)

Insegurança e medo de não conseguir realizar um bom trabalho. Procurei ajuda com os mais experientes. (PI10)

Lidar com as peculiaridades da faixa etária. Busquei resolver através de trocas com os colegas e pedindo orientações para a professora coordenadora. (PI24)

Acredito que a falta de vontade de alguns (poucos) colegas de profissão tenha sido um desafio, pois esses, tentam indiretamente desanimar os professores iniciantes, colocando suas frustrações em evidência, como se a escola fosse feita somente por dificuldades. (PI28)

Os desafios principais foram a falta de confiança no trabalho que seria desenvolvido por mim por ainda não dominar os conhecimentos específicos e também a falta da prática em sala de aula, mas procurei orientação, a partir de cursos de formação e conversas com a equipe gestora e colegas mais experientes que sempre estiveram prontos a ajudar. (PI30)

Adaptação com a parte burocrática e com o funcionamento da escola pública. Sobre a parte burocrática, resolvemos em conversas com outros professores mais experientes e com a gestão, sobre o funcionamento, algumas coisas foram explicadas em conversas, outras vamos entendendo na prática mesmo. Outro ponto que foi complicado no início, foi a quantidade de crianças dentro da sala e sem alguém para ajudar (auxiliar de classe/monitora/agente escolar), pois são crianças muito pequenas e dependentes de um adulto, principalmente na fase de adaptação. (PI09)

O planejamento anual para mim é um desafio, pois temos que ter muita atenção e experiência para preencher os aspectos, e estratégias para funcionar de acordo com cada etapa. Outro é o diário semanal, às vezes, falta tempo pra tanta coisa a ser feita (muitos papéis), mas, resolvo sempre, pedindo auxílio da coordenação e dos outros docentes. (PI05)

Em convergência com nosso referencial, nas falas dos professores iniciantes evidencia-se que, embora enfrentem desafios, buscam apoio para superá-los com os pares mais experientes para desenvolver o trabalho docente de maneira mais segura e que, a partir do

trabalho de troca de experiências, conhecimento, do diálogo, da colaboração entre os pares, é que se pode alcançar um desenvolvimento profissional docente de qualidade (SOUZA e BARROS, 2021; RINALDI *et al.*, 2022).

Pensando sobre que tipos de sentimentos vivenciam os professores iniciantes em sua inserção profissional, obtivemos as seguintes respostas:

Sentimento de realização, e orgulho por ouvir me chamarem de professora. (PI02)

Expectativa, alegria, realização e ansiedade. (PI04)

Expectativas e muito orgulho em estar exercendo minha função. Teve momentos de frustração, também, mas que foram superados. (PI10)

Senti que, finalmente, estava fazendo o que gostava. (PI12)

Insegurança, medo, euforia e ansiedade. (PI02)

Sentimento de gratidão, por ter conseguido superar minhas dificuldades, por ter aprendido tantas coisas[...], por conseguir reconhecer a importância que temos na vida das crianças que passam pelas nossas turmas. Por saber que, apesar das dificuldades, conseguimos fazer um bom trabalho, principalmente quando temos uma equipe parceira. (PI15)

Foi uma mistura de felicidade por alcançar um objetivo e ao mesmo tempo tensão e insegurança devido à falta de experiência. (PI21)

Insegurança, o medo de fazer algo errado. (PI08)

É uma mistura de insegurança e ao mesmo tempo de querer ofertar o meu melhor. (PI14).

Foi frustrante passar por uma adaptação na Educação Infantil tão difícil, desestabilizou-me um pouco. (PI 07)

Um sentimento de estar perdida e despreparada. Já queria desistir nas primeiras semanas. Vejo que é um sentimento comum entre os professores iniciantes. (PI26)

As respostas permitem inferir sobre um misto de sentimentos, confirmando a instabilidade emocional que o período imprime nos professores iniciantes, e nos remete à literatura aqui apresentada (VAILLANT e MARCELO GARCIA, 2012; VAILLANT, 2021; RINALDI *et al.*, 2022).

O confronto com a expectativa e responsabilidades do exercício profissional leva o professor iniciante a enfrentar problemas pessoais fomentados pela realidade e que afetam subjetivamente o seu trabalho em sala de aula. Brostolin (2013) revela que a baixa autoestima, o sentimento de fracasso e a instabilidade emocional são fatores que demonstram que o docente pode vir a caminhar para o abandono da carreira.

Os professores iniciantes tiveram a oportunidade de externar o que pensam sobre o papel do professor coordenador e o que esperam dele, enquanto apoio:

Acredito que, a nomenclatura desse cargo define muito qual o seu papel, coordenar o trabalho pedagógico, esse profissional é sem dúvida muito importante para o trabalho do professor em sala, é nele que encontramos a segurança e a orientação necessária para desenvolver um trabalho de qualidade (PI01).

Importantíssimo, pois é ele que tem o contato direto com o professor, principalmente na hora dos desafios encontrados na sala de aula (PI06)

Ajudar, auxiliar, orientar os professores nas questões que surjam, além de mediar a relação entre equipe gestora e equipe pedagógica. O professor coordenador tem diversas funções importantes, em muitos casos, dependendo do tamanho da escola, ele pode ficar sobrecarregado (PI09).

Essencial! Um professor coordenador sem um objetivo e com falta de conhecimento do seu próprio trabalho leva a sua equipe ao desânimo e frustração (PI13).

É direcionar os docentes, sugerir novas formas de didática, dar suporte em relação aos problemas que surgem em sala de aula relacionados ao ensino e aprendizagem. Abrir o campo de visão do professor, auxiliar o docente dando sugestões alternativas de práticas pedagógicas. O coordenador tem a função de comandantes (guia) em um barco cheio de marujos (docentes) que nadam em um mar chamado educação (PI17).

É orientar e mostrar nortes de possibilidades ao professor (PI21).

O papel é fundamental, principalmente para nós os iniciantes. Tive o privilégio de ter uma coordenadora experiente, compromissada com a Educação, e que será sempre a minha referência como professor (PI15).

Auxiliar os professores a enfrentar as dificuldades do dia a dia na escola, passar informações, parceria no ensino aprendizagem (PI26).

Na minha opinião, o papel do professor coordenador ocupa um papel fundamental na escola é ele quem nos orienta e ajuda a nortear o trabalho pedagógico, como coordenar e supervisionar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula (PI25).

Nota-se, nas respostas dos professores iniciantes que compreendem bem as funções da professora coordenadora e, de certa forma esperam ação condizente. Em consonância com essa perspectiva, Stefanello e Tozetto (2022) afirmam, em seus estudos, que faz parte das atribuições da coordenação pedagógica realizar um trabalho diversificado com professores iniciantes e sanar as dificuldades decorrentes do início da carreira, além da responsabilidade por estabelecer uma dinâmica de formação continuada que colabore para o processo de desenvolvimento desses sujeitos.

Ainda sobre o professor coordenador, indagamos os professores iniciantes se a atuação daquele profissional influencia o seu trabalho em sala de aula e, nas 31 respostas, foi unânime a afirmativa Sim, como se pode ver a seguir.

Sim, as orientações recebidas nos norteiam como agir. (PI04)

Principalmente na etapa I, as coordenadoras foram essenciais e inspiradoras na minha trajetória como professora iniciante. (PI08)

Sim. O retorno que o professor coordenador oferece é essencial para guiar as práticas em sala de aula. (PI12)

Um professor coordenador que mantém diálogo, orienta e faz acontecer junto ao professor faz toda a diferença no dia a dia, deixa o trabalho mais leve e passa segurança. (PI19)

Sim. Pois ele acompanha o trabalho exercido em sala de aula, através do diário reflexivo, e com isso, acaba fazendo críticas e sugestões que acabam influenciando sim. (PI27)

Sim. Quando ele orienta, sugere, critica, colabora, ouve, nos faz crescer como profissionais, além de contribuir positivamente na nossa atuação, pois, muitas vezes não temos experiências o que faz surgir muitas dúvidas e quando o professor coordenador é presente, solícito, ele tem uma grande contribuição na nossa formação e no nosso trabalho em sala, além de reconhecer o nosso trabalho e nos orientar da melhor forma possível. (PI31)

Com toda certeza. Desde que iniciei, o trabalho do professor coordenador tem feito total diferença em minha prática, consigo enxergar novas possibilidades, assim como, quando ele próprio não se prepara, atrapalha o meu trabalho igualmente. (PI23)

Sim. Pois é ele que nos orienta, em especial no início da carreira docente, com os objetivos da faixa etária, os critérios de avaliação, etc. (PI11)

Sim, através dele sinto-me segura para continuar meu trabalho bem como rever aspectos que podem ser melhorados. (PI07)

A coordenação me dá um direcionamento pedagógico e suporte para meu trabalho. (PI10)

A partir da análise dos dados e relacionando-os com o que diz a literatura sobre o papel do professor coordenador na inserção profissional do professor iniciante e, ainda, atrelando-o ao nosso objetivo de pesquisa, percebe-se que o professor iniciante reconhece na figura do professor coordenador o apoio necessário para o processo de seu desenvolvimento profissional.

Assim, acredita-se que as professoras coordenadoras possuem um papel determinante para minimizar os desafios enfrentados pelos professores iniciantes. Desse modo, entendemos o seu papel como protagonista no processo de desenvolvimento profissional dos futuros colegas de docência. Ao conseguir prestar apoio a eles, a professora coordenadora contribuirá para o desenvolvimento profissional desses professores; entretanto, outros fatores, tais como: salários, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista entre outros (STEFANELLO e TOZETTO, 2022), também devem ser considerados nesse contexto.

Por fim, perguntamos aos professores iniciantes participantes da pesquisa quais são as necessidades de um professor nessa fase da carreira, ao ingressar na escola, independente de eles terem sido assistidos ou não. Obtivemos as seguintes respostas:

Muita orientação no que fazer, como fazer, e apoio nos momentos de insegurança. (PI03)

Orientações específicas, auxílio para gerenciar as relações com família, crianças e equipe escolar. (PI05)

Apoio e um olhar sensível de todos os envolvidos no desenvolvimento do trabalho pedagógico. (PI07)

Orientações do funcionamento e programação da rotina da escola, disponibilidade para as dúvidas e auxílio ao professor e clareza nas informações. (PI09)

Paciência, troca de experiências entre os pares. (PI11)

A maior necessidade de um professor iniciante, na minha singela opinião é contar com um bom professor coordenador (paciente) para assessorar em tudo que precisar. Se eu não tivesse o apoio que estou tendo no momento como contratada, com certeza me sentiria desmotivada e insegura. (PI13)

Clareza, principalmente em relação as peculiaridades de cada escola. Preencher caderneta deveria ser ensinado nos cursos de pedagogia, assim como os outros registros presentes no dia a dia dos docentes. (PI24)

O professor em sua formação inicial, deveria ter mais contato com a prática, inclusive com os documentos que envolvem o ambiente escolar. (PI28)

O professor iniciante, ao ingressar em uma determinada escola, precisa saber sobre a clientela atendida, conhecer as dependências da escola, horários e rotinas, conhecer os diversos materiais disponíveis, e sentir-se acolhido pela gestão e equipe escolar. (PI17)

Acho que o professor iniciante precisa ser escutado, apoiado e orientado, para que possa sentir-se confiante e consiga evoluir em seu trabalho. (PI22)

É possível identificar nessa última questão, que, realmente, os professores iniciantes carecem de atenção diferenciada, principalmente por estarem vivendo uma experiência única que é o início de uma carreira complexa e cheia de desafios. Estão vivendo o que Nóvoa (2019) chama de “tempo entre-dois”, ou seja, entre o fim da formação e o princípio da profissão, e que buscam em parcerias no contexto escolar saciar suas fragilidades e desenvolver seu potencial. O autor complementa sobre o que chama de “terceira presença coletiva” que vem a ser a criação de vínculos e cruzamentos entre os que estão em formação e os que já são profissionais, e acrescenta: “Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão” (NÓVOA, 2022, p.87). As reflexões do autor vão ao encontro das colocações dos professores iniciantes nesta pesquisa, quando expõem suas inseguranças e fragilidades e reconhecem a necessidade do amparo, tanto das professoras coordenadoras, quanto dos colegas mais experientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa emergiu em decorrência das minhas inquietações, enquanto professora coordenadora atuando por sete anos em uma escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse período, vivenciei inúmeras experiências envolvendo professores na inserção profissional, acompanhei de perto suas fragilidades na formação, insegurança, incertezas e o quanto careciam de atenção. Senti a responsabilidade pesar diversas vezes e precisei buscar estratégias para orientar aqueles professores iniciantes. A presente pesquisa teve como objetivo identificar e analisar a compreensão que os professores iniciantes têm sobre a inserção profissional e, ainda, analisar e compreender os elementos que favorecem a inserção profissional, tendo em vista as ações do professor coordenador.

Com base na literatura, identificamos haver um interesse crescente sobre o tema, as dificuldades vividas pelos professores iniciantes são recorrentes na maioria dos estudos. O docente iniciante precisa de apoio e direcionamento na sua inserção profissional para o início do exercício na carreira do magistério e, especificamente, na Educação Infantil, nosso cenário de estudo por tratar-se de um nível de ensino complexo e com especificidades pautadas nas faixas etárias dos alunos.

Sobre o professor coordenador buscamos saber quem é esse profissional, como é instituído para a função, quais as suas atribuições no universo escolar, de que forma desempenha seu papel e como compreende sua responsabilidade frente ao professor iniciante.

A partir de análise dos dados foi possível identificar que as professoras coordenadoras participantes da pesquisa, demonstraram ter consciência de seu papel na escola e, principalmente, na atuação junto aos professores iniciantes, fato observado nas narrativas sobre a recepção dos professores iniciantes, quando pontuaram com propriedade sobre as dificuldades apresentadas por eles e sobre como manifestaram preocupação mediante a necessidade de orientação/formação específica para esse momento, já que a grande maioria em suas respostas externou não haver formação pontual sobre como receber o professor iniciante.

Com relação aos professores iniciantes, os dados analisados nos permitiram verificar que a maioria reconhece o acolhimento recebido pelas professoras coordenadoras e professores mais experientes e que os professores iniciantes valorizam o trabalho da professora coordenadora considerando-a figura fundamental de apoio no contexto escolar, principalmente para quem está ingressando. Eles também reforçaram as dificuldades inerentes ao período de inserção profissional, o que também é encontrado na literatura para esse contexto, quando discorrem sobre a importância do apoio e necessidade de um trabalho integrado,

responsabilizando, não apenas o professor iniciante sob seu desenvolvimento e permanência na carreira docente, mas toda a equipe escolar (FRANCO, 2000; CUNHA, 2010; ANDRÉ, 2010; HOBOLD E GABARDO, 2013; e GATTI, 2013, NÓVOA 2019, RINALDI et al 2022...).

Entretanto, vale ressaltar que existe uma variabilidade de posturas e ações na conduta das professoras coordenadoras conforme a unidade escolar de atuação. Essas professoras revelaram não receber formação específica para esse momento tão singular da carreira docente, ficando a critério de cada professora coordenadora quais procedimentos adotar. É oportuno salientar que as formações, de modo geral, são oferecidas pela Secretaria Municipal da Educação às professoras coordenadoras, mas, conforme os relatos apresentados, inexistem um direcionamento pontual sobre como proceder na inserção profissional do professor iniciante.

Entendemos como achados da pesquisa, o reconhecimento recíproco entre os sujeitos participantes, que vislumbram ações de apoio no momento da inserção profissional do professor iniciante. Desse modo, a professora coordenadora se esforça para dar suporte ao professor iniciante e o professor iniciante reconhece e valoriza os esforços da profissional, nesse momento singular e a importância daquela docente para seu processo de aprendizagem das práticas educativas.

Considerando as falas tanto das professoras coordenadoras, como dos professores iniciantes sobre como ocorrem os processos de inserção profissional de professores iniciantes da Educação Infantil, tendo em vista as ações da professora coordenadora, vimos contemplados os objetivos da pesquisa que se propôs a identificar e analisar a compreensão que os professores iniciantes têm sobre a inserção profissional e, ainda, analisar e compreender os elementos que favorecem a inserção profissional, tendo em vista as ações do professor coordenador. Durante a análise dos dados, ficou claro que os professores iniciantes reconhecem as dificuldades inerentes ao período de iniciação à carreira do magistério e que contam com apoio da coordenação para superar as suas dificuldades diante do contexto de trabalho.

Com relação às ações das professoras coordenadoras, entendemos que elas contemplaram os anseios propostos na pesquisa, pois identificamos registros que indicam espaços de escuta, de acolhimento, de orientação, de ação individual e coletiva, confirmando a demanda complexa da função, e reafirmando a necessidade de formação permanente, pois para formar, é necessário formar-se.

Uma questão a ser destacada é a evidente pluralidade de ações das professoras coordenadoras referente aos procedimentos adotados para acolher o professor iniciante, o que pode ser um ponto frágil, se pensarmos enquanto rede de ensino. Portanto, não podemos nos

furtar sobre tal fragilidade, pois essa falta de nitidez sobre o processo de acolhida aos professores iniciantes, pode acarretar desdobramentos desfavoráveis e, até mesmo, comprometer a permanência na carreira desses professores. Contudo, enalteçemos a intencionalidade e o comprometimento das professoras coordenadoras em acolher o professor iniciante.

Esta pesquisa apresentou avanços, de modo que, através dela confirmamos a necessidade de apoio aos professores iniciantes e tornamos evidente a consciência e o movimento a fim de exercer esse apoio por parte das professoras coordenadoras, ao menos na rede de ensino pesquisada. Mesmo que de forma “plural” vimos que os professores iniciantes têm vivenciado, em sua maioria, esse apoio e reconhecido essa manifestação.

É possível verificar nos relatos dos professores iniciantes, as necessidades vivenciadas no período de inserção profissional, possibilitando até mesmo aprofundar as relações com o trabalho desenvolvido pelas professoras coordenadoras. As contribuições relevantes para a rede de ensino revelam fragilidades existentes no exercício do trabalho dessas professoras, quando se referem ao acolhimento e direcionamento dos professores iniciantes e, por consequência, não apenas os professores iniciantes arcarão com efeitos.

Como proposição para outras pesquisas, indicamos a necessidade de formação com vistas a preparar as professoras coordenadoras para um trabalho voltado para a inserção profissional dos professores iniciantes, pois tal ação pode favorecer a composição de um trabalho coletivo nas instituições de ensino, o que resultará em um trabalho de qualidade para a Educação Infantil, resultado de um grupo de profissionais que se apoiam visando à qualidade de ensino como um objetivo comum.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, M.M. T.O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**. Universidade Cidade de São Paulo. v.10, n. 2, p. 276-288, jul/dez. 2017.
- ALMEIDA, L. R. de. **As Relações Interpessoais na Formação de Professores**. Loyola, São Paulo, 2002.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de uma escola pública. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 21-46.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010
- ARCE, A. (Org.) **O trabalho Pedagógico com crianças de até três anos**. In: ARCE, A. - Introdução. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.
- ASSIS, M. C.; MANTOVANI, O. Z. **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil**. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.
- ASSIS, M. S. S. de. **Desenvolvimento Cultural da criança na educação infantil: contribuições da teoria Histórico-Cultural**. 2010. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós- graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- BARBOSA, R. C. et al. Um Momento Importante na Formação dos Licenciandos do PIBID: a transição de aluno a professor e a constituição de sua identidade profissional.**Olh@res**, Guarulhos, Universidade Federal de São Paulo, v. 2, n. 1, p. 302-319, maio 2014.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011
- BENITES, L.C.; NASCIMENTO, J. V. do; MILISTETD, M.; FARIAS, G.O. Análise do Conteúdo na investigação pedagógica em educação física: estudo sobre estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, 35-50, jan/mar 2016.
- BETEGHELLI, T. G. dos S. **A professora coordenadora na educação infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores**. 2018. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós- graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.
- BRANDE, C. A. **Professores em período de inserção na carreira: contribuições de uma proposta de acompanhamento**. 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010 .

BROSTOLIN, M. R., & OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, v.4, nº 11, 41–56. 2013. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520>

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1992. p.155-191. ISBN: 972-0-34103-3

CASSÃO, A.P. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós- graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? **Avaliação**. Campinas; v. 19, n. 3, p. 789802, nov. 2014. <https://www.scielo.br/j/aval/a/QqsDjVj8k8pB6fLdhHr6qHs/?lang=pt>. Acesso o em 29 de junho de 2021.

CRUZ, G.B. da; FARIAS, I.M.S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez.2020.

Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em 15 de maio de 2021.

DAVIS, C., NUNES, M., ALMEIDA, P., SILVA, A. P., e SOUZA, J. (2012). **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo, Brasil: FCC/DPE. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/textosfcc/article/download/2452/2407/9327>

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade. A socialização**. Porto Porto Editora, 1997.

FABRI, E.I.J; PEREIRA, A.G; ANUNCIATO, R.M.M; REALI, A.M.R. **As dificuldades do início da carreira docente: algumas considerações**. In: IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (2018). Águas de Lindóia-SP. (Comunicação de pesquisa).

FERNANDES, M. J. S. **Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas**. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Araraquara, 2004.

- FERNANDES, M. J. S. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20., n. 44, p.411-424, 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2037>>. Acesso em: 10 novembro 2021.
- FERRI, T. H. B.J. **O trabalho e os desafios do professor coordenador na rede municipal de Rio Claro**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2013.
- FREITAS, M. N. de C. **O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional**. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2000.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- FRANCO, M. A. S. (2008). Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, 1 (1), 117-131.
- FRANCO, F.C., GRIECCO, A.C., SILVA, R.A. O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira. **Humanidades e Inovação**, v. 6 n. 15. 2019: Infância, educação Infantil e formação de educadores: desafios e perspectivas.
- FRANCO, F. C. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante**. In: ALMEIDA, L. R., BRUNO, E. B.; CHRISTOV, L. H. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.
- GATTI, B. A., Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- GIORDAN, M.Z.; HOBOLD, M. de S. A escola como espaço de formação de professores iniciantes. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p. 7-25, Set/Dez. 2016.
- GEGLIO, P.C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V.N.S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARNIERI, M. R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24. ISBN 85-7496-004-7.
- HOBOLD, M.S.; GABARDO, C.V. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação-PPGE/ME**. ISSN 1809-0354 v.8, n. 2, p.530-549, mai/ago. 2013.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, n.º. 4. **Coleção Ciências da Educação, 1995.** p. 31-61.

HUBERMAN, M.; **O ciclo de vida profissional de professores.** In: NOVÓIA, A.(Org.). **Vida de professores.** Porto: Porto Editora, 2000.

IMBERNÓM, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza; (Tradução Silvana Cobucci Leite) -9.ed. – São Paulo: Cortez, – **Coleção questões da nossa época; v.14,** 2011.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: Gestão e formação.** São Paulo: Bernardi, 2005.

LANDIM, V.**O professor coordenador e sua atuação diante das avaliações em larga escala: um estudo nas redes estadual paulista e municipal rio-clarense de educação.** 2019. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática.** 6ª ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade, ano XX, n.º 68,** p. 239-277. Dezembro, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>

LIMA, E. F. de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Revista do Centro de Educação,** Universidade Federal de Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004.

LIMA, E. F. de; et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela: Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e linguagem.** São Paulo, v.10, n. 15, p.138-160, jan/jun, 2007.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** v. 2, n. 3, p. 11-49, 18 dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em 10 de novembro de 2020.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação – século XXI), 1999.

MARCELO GARCÍA, C.**Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar.** Revista Brasileira de Educação, n. 9, 1998.

MARCELO GARCIA, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em 05 de maio de 2021.

MARCELO GARCIA, C. **Desenvolvimento profissional: passado e futuro.** Sísifo-Revista das Ciências da Educação, Lisboa: Fundação Dialnet; Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 08, p.7-22, jan/abr. 2009.

NONO, M. **Professores Iniciantes: o papel da escola em sua formação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

NÓVOA, A. **Professor se forma na Escola.** Nova Escola, São Paulo, n. 142, p. 12- 14, dez. 2001. <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em 11 de novembro de 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.** Cadernos de Pesquisa. V.47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação (2a ed., p. 13-33). Lisboa, PT: Dom Quixote, 1995. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

NÓVOA, A. (2019b). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, 44(3). doi: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910> [[Links](#)]

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2022.

NÓVOA, A. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar.** António Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador, BA. SEC/IAT, 2022. 116p.

OLIVEIRA, M. M. **“Como fazer Pesquisa Qualitativa”.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

OLIVEIRA, J. C. **Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar.** 2009. 223 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

OLIVEIRA, L. M. E. de. **A construção da profissionalidade no processo de inserção profissional na Educação Infantil.** In: SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva (org.). O professor iniciante: sentidos e significado do trabalho docente. 1ª Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PAPI, G. de O. S.; MARTINS, L.O.P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em **Revista BeloHorizonte**. v.26, n.03, p. 39-56, dez.2010. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4152>. Acesso em 14 de abril de 2021.

PERRELLI, M. A. de S. O apoio ao docente iniciante: experiências e pesquisas relatadas no “Congresso Internacional del professorado principiante e inserción profesional a la docência”,- 2008,2010, 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, p.72-97, 2013.ISSN2177-7691.

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 Educ.**, Paranaíba, v.4, n.10, p. 35-46, 2013. ISSN2177-7691.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores-Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances- vol. III** – setembro de 1997.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2005. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador Pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 93-112.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.) Relatório - **O coordenador pedagógico e formação de professores: intenções, tensões e contradições**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo: intervenção ou prevenção?** In.: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (p. 25-36).

PRÍNCIPE, L. M. **Condições de trabalho e Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma Rede Municipal de Educação**. Orientadora: Marli Eliza Dalmazos Afonso de André. 2017. 231 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

QUADROS, J. P. V. de. **O papel do Coordenador Pedagógico enquanto agente articulador da formação continuada dos professores na educação infantil**. Universidade federal do Paraná. 2016.

RINALDI, R. P.; BARROS, J. M. de S.; REALI, A. M. de M. R.; SOUZA, A. P. G. de. Professores iniciantes e professores ingressantes: demandas formativas dos inscritos em um programa híbrido de mentoria. **Educação Unisinos**. São Leopoldo-RS. v.26 (2022). ISSN 2177-6210. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.04> . Acesso em 15 de junho 2022.

RIO CLARO. **Lei Complementar nº 024, de 15 de outubro de 2007, institui o Estatuto do Magistério Público Municipal**. Rio Claro/SP: Secretaria Municipal da Educação, 2007.

ROCHA, G. A. **A construção do início da docência:** uma doutora em educação vai se tornando professora das séries iniciais do ensino fundamental.

Dissertação de mestrado. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente.** Curitiba: IBPEX, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **Desafios para professores iniciantes.** Pág. Educ., Montevideu, v. 6, n. 1 p. 83-96, jun. 2013.

Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em 18 dezembro 2021.

RUY, F. A. F. **Retratos do início da carreira docente:** nas experiências vividas, revelações da constituição do professor. 2018. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2018.

SANTOS, C.L.I. **Professor iniciante:** Aprender a ensinar, sentimentos e emoções no início da docência. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: D. Quixote, 1997. p. 77-92.

SILVA, M. C. M. da. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, Maria Tereza. (Org.). *Viver e construir a profissão docente. Coleção Ciências da Educação. Portugal,* Porto, 1997.

SOUZA, A. P. G. de; BARROS, J. M. de S. O processo de inserção profissional de professores da educação básica: revisão sistemática. **Revista Triângulo,** Uberaba - MG, v. 14, n. 1, p. 147–162, 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i1.5198. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5198>. Acesso em: 30 mar. 2022

SOUZA, A. R. de; MELO, J. C. de. Educadora ou tia: os reflexos da feminização do magistério na construção da identidade profissional de professores (as) da educação infantil. **Revista Inter Ação,** [S. l.], v. 43, n. 3, p. 697-709, 2018. DOI10.5216/ia.v43i3.48977. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/48977>. Acesso em: 13 jun. 2022.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização:** elementos de uma reflexão. São Carlos: EDUFSCAR, 2009.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação&Sociedade, ano XXI, nº 73,** p. 209-243, Dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. G. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1ª ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VAILLANT, D. La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. In Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del profesorado.vol.25, n2. Julio 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertard, 2002.

VEENMAN, S. **El proceso de llegar a ser profesor**: um análisis de laformación inicial. In: VILLA, Aurelio. (Coord.). Prespectivas y problemas de lafunción docente. Madrid: Narcea, 1988. P. 39-68.

VEDOVATTO IZA, D. F. V.; BENITES, L. C.; SANCHES NETO, L.; CYRINO, M.; ANANIAS, E. V.; ARNOSTI, R. P.; SOUZA NETO, S. de. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978> . Acesso em 08 de janeiro de 2021.

ZUMPARNO, V. A. A; ALMEIDA, L. R. de. **A atuação do coordenador pedagógico na educação infantil**. In.: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (Orgs.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Edições Loyola, 2012. (p. 21-36).

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

(Resolução do CNS 510/2016)

“O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Eu, ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA, estudante do Programa de Pós Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar convido você, profissional da educação básica a participar da pesquisa “O papel do professor coordenador na inserção profissional de professores iniciantes da Educação Infantil”, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Dijnane Vedovatto

A proposta desse estudo consiste em analisar as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante em seu período de inserção profissional na rede pública municipal de ensino do interior paulista, e de que forma o suporte do professor coordenador pode contribuir para minimizar os efeitos negativos desse período da carreira docente. A relevância da temática reside na intenção de colaborar com os estudos sobre esse período tão significativo da carreira docente, porém permeado por fragilidades e incertezas, buscando-se assim indícios que auxiliem na superação das dificuldades.

Você foi selecionado(a) por ser profissional de uma rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Ao aceitar participar da investigação sobre como ocorrem os processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Infantil, tendo em vista às ações do coordenador pedagógico na rede pública municipal de ensino do interior paulista. Você poderá contribuir com a melhoria da qualidade da formação de professores, bem como a melhoria na educação básica. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão

ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

Você terá liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo em relação ao seu cargo, a rede de ensino a qual pertence ou a Universidade Federal de São Carlos. Ademais, não haverá compensação em dinheiro pela sua participação.

Todas as informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo bem como a menção aos nomes, caso seja necessário, substituiremos nomes, por letras aleatórias garantindo o anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. O material coletado ficará em posse do pesquisador e armazenado apenas para fins da pesquisa e depois será mantido arquivado.

Sua participação será através de um questionário por meio da ferramenta google forms onde o link será enviado no seu email pessoal, obtido através de contato com o gestor de sua escola que a indicou por encaixar-se no perfil do objeto de estudo dessa pesquisa, também será convidado(a) se houver necessidade, a participar de uma entrevista semiestruturada (segunda etapa da coleta de dados). Caso opte por participar da entrevista, esclareço que a mesma ocorrerá exclusivamente por via remota, utilizando softwares, aplicativos e serviços de comunicação por vídeo, por exemplo, googlemeet, zoom, Skype. Por trata-se de ferramentas virtuais pode haver alguma instabilidade com relação à rede de internet atrapalhando um pouco a efetivação da conclusão do questionário por exemplo, a sugestão é retomar em momento que perceba a rede de internet mais estável ou até mesmo solicitar da pesquisadora o questionário impresso ou enviado no seu email pessoal. No caso das entrevistas (se forem utilizadas) será necessário interromper a mesma e remarcar, ou até mesmo mudar a plataforma utilizada. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, porém você terá liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras. Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos riscos e adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. As perguntas do questionário foram cautelosamente elaboradas visando colaborar com dados relevantes para a pesquisa. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá

orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, para conversar sobre questões que o afligem ou afetam sua estabilidade emocional, zelando assim, pelo bem-estar de todos os participantes, conforme resoluções CNS nº 510 de 2016 e CNS nº 466 de 2012.

Solicito, assim, sua autorização para gravação dos encontros, nas plataformas de serviço de comunicação por vídeo e/ou aplicativos, com a pesquisadora, destinadas exclusivamente a esta pesquisa de mestrado. É garantido o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa (parciais e finais). Dessa forma, poderá entrar em contato com a pesquisadora e realizar a solicitação por e-mail.

Você receberá uma via deste Termo (no email pessoal) onde consta o telefone e o endereço de contato da pesquisadora principal, esse também é o meio pelo qual você poderá solicitar o acesso aos dados coletados e aos relatórios da pesquisa que ao término também estarão disponíveis no banco de dados da Universidade Federal de São Carlos. A via que receberá estará assinada pela pesquisadora, e sua participação se efetivará ao concordar com o TCLE disponibilizado no formulário (google forms) que antecede o questionário se aceitar participar da pesquisa. Se houver qualquer problema ou dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora a qualquer momento.

A pesquisadora me informou que o projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D -

Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Aline Cristina da Silva Marrega

Endereço:

[REDACTED]

Contato telefônico:

[REDACTED]

e-mail:

[REDACTED]

Eu afirmo que li e concordo com minha participação nesta pesquisa. Estou ciente de que as seguintes questões são de preenchimento obrigatório e que TODOS os meus dados serão mantidos em sigilo. Estou de acordo que minha participação voluntária é de extrema importância para este estudo. *

ACEITO participar da pesquisa

NÃO aceito participar da pesquisa

Local e data:

Aline Cristina da Silva Marrega

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE 2- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR COORDENADOR

Goole Forms enviado ao **PROFESSOR COORDENADOR**

- TCLE,
 - Questionário
1. Nome;
 2. Idade;
 3. Qual a sua formação?
 4. Quantos anos tem de formação docente?
 5. Há quanto tempo atua na função de Professor Coordenador?
 6. Dê o nome da escola em que exerce a função atualmente.
 7. Qual o nível de ensino, número de turmas, número de alunos e de professores dessa escola?
 8. Como você definiria o papel do Professor Coordenador para a escola?
 9. Como você desenvolve as suas atividades na escola? Como ocorre a sua rotina?
 10. Como a equipe gestora recebe o professor iniciante na escola? Descreva.
 11. Que tipo de orientações são dadas ao professor iniciante na sua unidade escolar? Descreva, por gentileza.
 12. Relate algumas dificuldades encontradas por professores iniciantes, que você já observou ao desenvolver seu trabalho na Coordenação.
 13. Como você observa o comportamento dos professores experientes com relação ao professor iniciante?
 14. Você recebe algum tipo de formação específica sobre receber os professores iniciantes?
Comente.
 15. Os professores iniciantes costumam procurar você para explicitar dúvidas?
Frequentemente
Às vezes
Raramente
Normalmente procuram colegas
 16. Gostaria de participar da entrevista (caso seja necessário) sobre essa temática e continuar contribuindo com esse estudo: Sim (), Não ().

APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR INICIANTE

Goole Forms enviado ao **PROFESSOR INICIANTE**

- TCLE,
 - Questionário
1. Nome;
 2. Idade;
 3. Qual a sua formação inicial?
 4. Qual a instituição de formação?
 5. Possui outra formação/especialização? Qual?
 6. Em que ano iniciou o exercício profissional como professor (a)?
 7. Por que escolheu a docência?
 8. O seu ingresso como professor(a) ocorreu por meio de:
Quadro 1, Quadro 2, Processo Seletivo, outro.
 9. É sua primeira experiência como professor(a)? Se não, cite qual foi a anterior.
 10. Você está atuando no nível de ensino que gostaria? Comente.
 11. Como foi a sua experiência como docente na PRIMEIRA escola que atuou? (Comente sobre o bairro-periférico, central -,a turma, o período). Era o que queria, o que esperava?
 12. A Universidade oferece a formação aos futuros profissionais. Você se sentiu preparado para exercer a profissão docente? Conseguiu estabelecer relação entre teoria e prática? Comente.
 13. Qual a sua opinião sobre a recepção e o acolhimento aos professores INICIANTEs nas unidades escolares?
 14. Por ser professor iniciante, recebeu algum tipo de orientação específica? Comente .
 15. Você encontrou dificuldades no início da carreira? Se sim, quais foram?
 16. Que sentimentos vêm à lembrança sobre seus primeiros dias exercendo a profissão docente? Comente.
 17. Quais os desafios enfrentados no período de sua inserção profissional e como buscou resolvê-los?
 18. Na sua opinião qual é o papel do Professor Coordenador na escola?
 19. A atuação do Professor Coordenador influencia o seu trabalho em sala de aula? Comente.
 20. Na sua opinião quais são as necessidades de um professor iniciante ao ingressar na escola?

21. Você teria disponibilidade para participar da entrevista sobre essa temática, caso seja necessário?

ANEXOS

ANEXO A- PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PAPEL DO PROFESSOR COORDENADOR NA INSERÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pesquisador: ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51222221.1.0000.5504

Instituição Proponente: Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.071.078

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1796829.pdf, de 05/10/2021) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_Detalhado_AlineCSM_grifado_para_CEP.pdf, de 04/10/2021):

RESUMO: Este trabalho tem como foco o papel do professor coordenador no processo de inserção profissional do professor iniciante numa rede de ensino. A inserção profissional do professor iniciante é cercada por muitas incertezas e fragilidades, de modo que o apoio neste período é bastante importante. Nesse sentido, o professor coordenador tem um papel relevante com relação a assistência nesse processo de inserção do professor iniciante. Desse modo, entendemos como problema da pesquisa "Qual é o papel do professor coordenador para o período da inserção profissional do professor iniciante da Educação infantil? Referenciamos este estudo em Huberman (1995, 2000) que apresenta o ciclo de vida do professor, Garcia (1998, 1999, 2009, 2010) que identifica as fases que perpassa esse profissional, Tardif e Raymond (2000) também explicam a entrada na carreira profissional docente e destacam fases para esse período, Cavaco (1992), Tardif (2000, 2004, 2005, 2014), Vaillant e Marcelo (2012) são autores que nos trazem as dificuldades enfrentadas pelo docente em sua inserção profissional, estes estudiosos dialogam no mesmo sentido quando se trata do período que chamam de "choque de realidade". Nóvoa (1995, 2017) corrobora com nossos estudos por explicar sobre "ser professor". Franco (2000, 2019) escreve

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.071.078

sobre a necessidade de apoio ao docente iniciante e destaca a importância do professor coordenador nesse processo, Almeida et al (2020) através de seus estudos deu luz a alguns pontos que merecem maior atenção das próximas pesquisas nessa temática. Outros

autores reforçaram nossos estudos conforme será possível verificar no corpo do texto. – Para realizar o trabalho abordaremos a metodologia de natureza qualitativa do tipo exploratória descritiva, faremos uso de análise documental, questionários com questões abertas e fechadas e entrevistas semiestruturadas como instrumentos para coleta de dados. Após, os dados serão organizados, analisados e interpretados criticamente através de

técnica análise de conteúdos a fim de se obter um panorama que forneça pistas para que possamos refletir sobre questões relacionadas ao período de inserção profissional docente vislumbrando elucidar ações que favoreçam a inserção do professor iniciante de Educação infantil. Palavras-chave: professor iniciante; inserção profissional; coordenador pedagógico; Educação infantil.

METODOLOGIA, Essa pesquisa é de caráter qualitativo, que segundo André (2003, p.22) “valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, portanto, passa por um processo de construção baseado pela própria construção que o indivíduo faz durante seu processo de aprendizagem”. Tal abordagem fornece a relação direta e prática entre o pesquisador e o objeto a ser considerado, dando destaque maior na reflexão acerca da

realidade pesquisada. Essa pesquisa é classificada como exploratória-descritiva, que segundo Gil (2002) visam proporcionar familiaridade com o problema, buscando

torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, possibilitando a interação com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado. Já a pesquisa descritiva tem seu foco na descrição das características de determinada população ou fenômeno. O autor salienta que as pesquisas descritivas, juntamente com as exploratórias são as mais utilizadas por pesquisadores preocupados com a atuação prática do objeto de

estudo, neste caso a inserção profissional do professor iniciante atuando na educação infantil. A pesquisa visa investigar sobre o problema, como ocorrem os processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Infantil, tendo em vista às ações do coordenador pedagógico. Convidaremos um professor iniciante na educação Infantil (no período de 2016 a 2021) DE CADA UMA DAS 44 ESCOLAS selecionadas a participar da pesquisa respondendo um questionário de perguntas abertas e fechadas através da

ferramenta google forms, sendo o link enviado por email (acesso através da secretaria da educação). A partir das respostas coletadas nos questionários, refletiremos a necessidade do

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.071.078

instrumento entrevista, então selecionaremos quatro professores iniciantes e quatro coordenadores na educação infantil.

Coletaremos dados através da análise documental para nos apropriar das atribuições do professor coordenador nesta rede de ensino (legislação), como se dá o processo de inserção profissional nesta rede de ensino (se por contrato, se por concurso público) apresentaremos também um panorama sobre a etapa de ensino da educação infantil (legislação), que é a etapa onde estarão atuando os professores iniciantes convidados a

participar da pesquisa. Delimitaremos os estudos num foco temporal de cinco anos, período de inserção profissional que caracteriza o professor iniciante baseados nos estudos de Huberman (2000). Já para o professor coordenador não há necessidade de delimitação de tempo na função, porém será um dado a ser analisado, pois pode interferir sobremaneira no exercício da sua função. Para a coleta de dados serão utilizados os seguintes instrumentos: análise documental, o questionário e caso seja necessário, entrevista semiestruturada. O questionário será utilizado na pesquisa por ter um alcance maior no número de pessoas, e a preservação dos participantes à possíveis influências das opiniões GIL (2008). Caso seja necessário, utilizaremos também entrevistas semiestruturadas, para aprofundar algumas informações, levando em conta que, tal sistemática permite a interação entre entrevistador e entrevistado e ainda da análise de conteúdo. A pesquisa será desenvolvida em uma cidade do interior do estado de São Paulo, em função da atuação da pesquisadora e acesso para desenvolver a pesquisa, pois esta fornece condições para coleta de dados pois está realizando chamadas para o ingresso de professores na rede de ensino, condição favorável para o desenvolvimento da pesquisa.

Com relação ao questionário, utilizaremos questionários on-line com questões abertas e fechadas através da ferramenta google-forms encaminhada via correio eletrônico aos profissionais convidados da rede pública municipal da cidade do interior paulista, além dos dados sobre as intenções da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre Esclarecimento (TCLE). E ainda, para as entrevistas utilizaremos aplicativos e serviços de comunicação como googleMeet, Whatsapp, Zoom.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Diante do contexto exposto, propomos como objetivo geral:

Identificar como ocorrem os processos de inserção profissional de professores iniciantes de Educação Infantil, tendo em vista às ações do coordenador pedagógico.

| | |
|---|-------------------------------------|
| Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235 | |
| Bairro: JARDIM GUANABARA | CEP: 13.565-905 |
| UF: SP | Município: SAO CARLOS |
| Telefone: (16)3351-9685 | E-mail: cephumanos@ufscar.br |



Continuação do Parecer: 5.071.078

Objetivo Secundário:

Objetivos Específicos: Identificar e analisar a compreensão que os professores iniciantes têm sobre a inserção profissional; Analisar e compreender os elementos que favorecem à inserção profissional tendo em vista as ações do coordenador pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa existe risco, no caso dessa pesquisa, o risco poderia ser algum tipo de pergunta (questionário) que causasse desconforto ou constrangimento, embora tomamos todo cuidado seguindo uma linha ética e cautelosa, além de acordo com o explicitado no TCLE, caso o participante não se sinta confortável poderá desistir de sua participação na pesquisa a qualquer tempo. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes, porém o mesmo terá liberdade de não responder as perguntas quando as considerar constrangedoras. Ressalta-se que a pesquisadora estará sempre atenta aos riscos e adotará medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Serão retomados nessa situação os objetivos a que esse trabalho se propõe e os possíveis benefícios que a pesquisa possa trazer. As perguntas do questionário foram cautelosamente elaboradas visando colaborar com dados relevantes para a pesquisa. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator descrito acima, a pesquisadora irá orientá-la e encaminhá-la para profissionais especialistas e serviços disponíveis, para conversar sobre questões que o afligem ou afetam sua estabilidade emocional, zelando assim, pelo bem-estar de todos os participantes, conforme resoluções CNS nº 510 de 2016 e CNS nº 466 de 2012.

Benefícios: Os benefícios, ou relevância da temática reside na intenção de colaborar com os estudos sobre esse período tão significativo da carreira docente, porém permeado por fragilidades e incertezas, buscando-se assim indícios que auxiliem os professores em início de carreira na superação das dificuldades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.071.078

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise do projeto, verificou-se que todas as solicitações foram contempladas:

1. esclarece o total da amostra de 88, sendo divididos em dois grupos, sendo um de coordenadores (44) e outro de professores (44);
2. detalhou os riscos em relação ao uso das ferramentas digitais para coleta de dados, bem como detalhou quais ações serão realizadas como, encaminhamento para especialista, se alguma questão gerar instabilidade emocional nos participantes.
3. realizou a padronização do TCLE para assinalar aceite ou não para participação da pesquisa.
4. o Cronograma está de acordo com as datas para início da coleta de dados após aprovação do CEP.
5. esclarece como será realizado o recrutamento dos participantes.
6. Indica que o material coletado ficará em posse somente do pesquisador e armazenado apenas para fins da pesquisa.

Desta forma, sou favorável à aprovação do projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|-------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1796829.pdf | 05/10/2021 09:48:53 | | Aceito |

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.071.078

| | | | | |
|--|---|------------------------|------------------------------------|--------|
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_AlineCSM.pdf | 05/10/2021 09:47:57 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Outros | Carta_Resposta_versao1.pdf | 04/10/2021 23:47:36 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Detalhado_AlineCSM_grifado_p ara_CEP.pdf | 04/10/2021 23:45:23 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_Projeto_AlineCSM_pdf.pdf | 04/10/2021 19:12:23 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_AlineCSM_Projeto.pdf | 04/10/2021 19:08:58 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Declaração de concordância | Parecer_SME_Pesquisa_AlineCSM_pdf. pdf | 17/08/2021 11:09:00 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável | Carta_SME_AlineCSM_pdf.pdf | 17/08/2021 11:04:38 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |
| Outros | Carta_orientadora_Dijnane.pdf | 04/08/2021 13:25:32 | ALINE CRISTINA DA SILVA MARREGA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 29 de Outubro de 2021

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br