

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Patrícia Ângela do Prado Vargas

**O Coordenador Pedagógico ante aos
desafios de acolher e formar professores
iniciantes na Educação Infantil**

Taubaté – SP
2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Patrícia Ângela do Prado Vargas

**O Coordenador Pedagógico ante aos
desafios de acolher e formar professores
iniciantes na Educação Infantil**

Dissertação apresentada para Exame de Defesa,
como requisito para obtenção do Título de Mestre
pelo Programa de Pós-graduação em Educação
da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de
Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes
Corrêa Calil.

Taubaté – SP
2020

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

V297c Vargas, Patrícia Ângela do Prado

O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na Educação Infantil / Patrícia Ângela do Prado Vargas. -- 2020.

124 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, Departamento de Pedagogia.

1. Coordenador pedagógico. 2. Professores de educação infantil. 3. Professores – formação. 4. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Patrícia Ângela do Prado Vargas

**O Coordenador Pedagógico ante aos
desafios de acolher e formar professores
iniciantes na Educação Infantil**

Dissertação apresentada para Exame de
Defesa, como requisito para obtenção do
Título de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de
Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria
Gimenes Corrêa Calil.

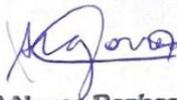
Data: 29 de Abril de 2020

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Ana Maria Gimenes Corrêa Calil - Universidade de Taubaté

Assinatura:



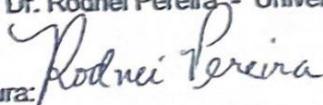
Prof. (a) Dr. (a) Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura:



Prof. (a) Dr. Rodney Pereira - Universidade

Assinatura:



Agradecimentos

Minha gratidão vai além das gentilezas, vai além de um muito obrigado!

Sou grata a Deus por todas as oportunidades, pelas dificuldades e conquistas.

Sou grata aos colegas que compartilharam saberes, dúvidas, incertezas e habilidades.

Sou grata a SEC de São José dos Campos por oferecer bolsa parcial para incentivar aos funcionários aprimoramento profissional e científico;

Sou grata ao MPE e aos professores por tantos aprendizados;

Sou grata as bancas pelas quais passei e recebi muitas orientações para aprimoramento da dissertação e meu amadurecimento no trabalho científico, em especial à banca de qualificação e defesa composta pelo Prof. Dr. Rodnei Pereira, Prof.^a Dr.^a Neusa Banhara e minha orientadora e grande parceira Prof.^a Dr.^a Ana Calil;

Sou grata aos 26 anos de atuação como professora, aos colegas de trabalho, aos gestores e especialmente aos educandos que muito contribuíram com meu crescimento pessoal e profissional;

Sou grata a minha família que valoriza e apoia todo investimento em educação, em formação, mesmo sentindo muitas vezes a falta de minha presença por estar me dedicando aos estudos.

Sou grata a minha escolha profissional “Professor”.

Enfim, sou grata por ter alcançado meu objetivo, ser “Mestre em Educação”.

"Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre" (FREIRE, 1989, p. 39).

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar como os Coordenadores Pedagógicos enfrentam, no exercício da função, os desafios, ao receberem em seu corpo docente, professores iniciantes na carreira, apontando quais estratégias empregam para o acolhimento, formação e apoio pedagógico. Para a pesquisa, envolvemos os especialistas, Orientadores de Escola da Educação Infantil, função que corresponde ao Coordenador Pedagógico, que recebem professores ainda no período probatório, ou seja, nos três primeiros anos da carreira. Para tanto, nos valem de pesquisa que adotou a abordagem qualitativa por considerar a perspectiva e a subjetividade dos sujeitos. Utilizamos, como instrumentos, o questionário e o grupo focal na intenção de elucidar os resultados dos questionários e promover um diálogo com os Orientadores de Escola para que, através das discussões, pudéssemos apresentar e refletir suas concepções diante da função e, em especial, sua atuação no processo formativo dos docentes iniciantes. O questionário foi distribuído aos Orientadores de Escola na Educação Infantil que atuam na Zona Leste do Município de São José dos Campos, ao passo que o grupo focal realizado junto aos voluntários que se apresentaram para participar. O referencial teórico conta com autores como Huberman (1995); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002); Gatti (2005); Nóvoa (2009); Vaillant (2009); Placco; Almeida; Souza (2010); Davis (2011); entre outros que apresentaram estudos relevantes sobre o tema. Após a organização e análise dos resultados, percebeu-se a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores, além da formação específica para os Coordenadores Pedagógicos que, por vezes, recebem acúmulos de função e acabam por comprometer sua principal atribuição que é a formação continuada dos docentes. Com os resultados da pesquisa, objetivou-se propor ações que possam ser adotadas na acolhida de profissionais que iniciam a carreira docente e, dessa forma, minimizar a evasão da profissão por consequência dos insucessos, como também, contribuir com o planejamento do município quanto aos investimentos teóricos e práticos para o exercício da função do Orientador de Escola (Coordenador Pedagógico).

Palavras-Chave: Coordenador Pedagógico. Professores iniciantes. Desafios da carreira docente. Desenvolvimento profissional. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article intends to investigate how the Pedagogical Coordinators faces in the professional practice, the challenges when they welcome in their docent group, beginner teachers in their carrier, pointing which strategies they exercise to the welcome, formation and pedagogical support. To the research we have involved the experts, coordinators of the kindergartner schools, which receive teachers in probation, in other worlds, the three first years of their carrier, thru the qualitative approach that consider the perspective and subjective of the subjects. We have used as devices the questionnaire and the focal group intending to use the results of the questionnaires and promote a dialog with the Pedagogical Coordinators so that thru the discussions may present and ponder their conceptions in the function and in special, their attributions in the formative process of the beginner teachers. The questionnaire have been distributed to the Pedagogical Coordinators of the kindergartner schools who act in the East of the city and the focal group accomplished with the volunteers that present themselves to participate. The academic referential include authors as Huberman (1995); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002); Gatti (2005); Nóvoa (2009); Vailant (2009); Placo (2010); Davis (2011); between others that present valuable studies about the theme. The theoretical framework includes authors such as Huberman (1995); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002); Gatti (2005); Nóvoa (2009); Vaillant (2009); Placco; Almeida; Souza (2010); Davis (2011); among others who present relevant studies on the subject. After the organization and analysis of the results, it was possible to verify the need for investment in the initial and continuing training of teachers, in addition to specific training for Pedagogical Coordinators who sometimes receive accumulations of function and end up compromising their main attribution which is the continuing training of teachers. With the results of the research, the objective was to propose actions that can be adopted in the reception of professionals who begin their teaching career and, in this way, minimize the evasion of the profession as a consequence of failures, as well as contribute to the planning of the municipality regarding the theoretical and practical investments for the exercise of the function of the School Counselor (Pedagogical Coordinator).

Keywords: Pedagogical Coordinator. Teachers. Challenges of the teaching career. Professional development. Early Childhood Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Eixos de Análise.....	60
----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
CECOI	Centro Comunitário de Educação Infantil
CEDIN	Centro de Desenvolvimento Infantil
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAEMA	Faculdade de Educação e Meio Ambiente
FCC	Fundação Carlos Chagas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
HTC	Horário de Trabalho Coletivo
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IMI	Instituto Materno Infantil
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEI	Núcleo de Educação Infantil
OE	Orientador de Escola
OP	Orientador Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PD	Prazo Determinado
PI	Professor Iniciante
PPP	Proposta Política Pedagógica
RCNEI	Referencial Curricular da Educação Infantil
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Secretaria Municipal de Educação

TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TFC	Tempo de Formação Coletiva
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNITAU	Universidade de Taubaté

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas na base de dados da CAPES (2014-2019)	44
Quadro 2 - Levantamento de pesquisas na base de dados da SCIELO (2014 – 2019).....	46

Sumário

1.	INTRODUÇÃO	12
1.1	Problema	17
1.2	Objetivos	18
1.2.1	Objetivo geral.....	18
1.2.2	Objetivos específicos.....	19
1.3	Delimitação do estudo	19
1.4	Relevância do estudo / Justificativa	20
1.5	Organização da dissertação	22
2.	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE A FORMAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DO DIA A DIA.....	24
2.1	O papel do Coordenador Pedagógico	24
2.2	Os conhecimentos profissionais necessários ao coordenador, enquanto formador de professores	34
2.3	Levantamento bibliográfico	43
2.4	O coordenador pedagógico e os desafios do ingresso na profissão docente.....	49
3.	MÉTODO.....	52
3.1	Caracterização do contexto da pesquisa (São José dos Campos/ Zona Leste).....	53
3.2	Instrumentos.....	54
3.3	Procedimentos para coleta de dados	56
3.4	Procedimentos para análise de dados	58
4.	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	61
4.1	Estrutura da rede municipal em foco.....	61
4.2	Caracterização dos Orientadores de Escola.....	61
4.3	Desafios na atuação do coordenador.....	63
4.3.1	Gestão do tempo	67
4.3.2	Gestão das relações.....	68

4.3.3	Condições de trabalho	70
4.3.4	O trabalho do formador com foco no professor iniciante	75
4.3.5	Estratégias utilizadas pelo formador para diagnosticar e atender as necessidades do professor iniciante.....	77
4.3.6	Recursos utilizados pelo coordenador no trabalho (parcerias, relações, apoio).....	85
4.4	A formação dos coordenadores.....	86
4.4.1	Oportunidades de formação.....	89
4.4.2	Identificação das próprias necessidades formativas e sugestões para formação dos novos formadores.....	90
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXO I - OFÍCIO	106
	ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	107
	ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	108
	DECLARAÇÃO:	110
	APÊNDICE I– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	111
	APÊNDICE II - GRUPO FOCAL: Roteiro.....	113
	APÊNDICE III– MEMORIAL.....	114

1. INTRODUÇÃO

Iniciei a carreira como professora ainda muito jovem. Lembro-me das dificuldades encontradas, medos e ansiedades, mas também do apoio dos professores mais experientes. Atuo, há 25 anos, na rede Municipal de São José dos Campos, com experiência em sala de aula, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais.

Como Orientadora, atuei durante quatro anos no Ensino Fundamental/ EJA e mais sete anos na Educação Infantil. Em meus primeiros anos, como formadora de professores, tive muito embasamento devido ao longo percurso como professora nos diferentes segmentos da educação, à participação em formações de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) e, especialmente, devido aos Orientadores que realmente fizeram a diferença em minha formação profissional.

Como havia maior identificação com a Educação Infantil, voltei para sala de aula, onde permaneci por dois meses, a fim de participar novamente do processo seletivo para ser Orientadora na Educação Infantil. Logo ingressei novamente na orientação, porém, nessa nova fase, desenvolvendo meu trabalho junto às professoras da Educação Infantil. Permaneci durante quatro anos atuando em um Instituto Materno Infantil (IMI) na Zona Leste do município, quando surgiu a oportunidade de inaugurar um novo Instituto Materno Infantil na região central de São José dos Campos.

O desafio seria imenso, porém motivador, pois havia a possibilidade de iniciar todo o desenvolvimento das propostas pedagógicas da rede com uma nova equipe, porém sem experiências.

Os funcionários não apresentavam nenhuma experiência com essa faixa etária, portanto comecei o processo formativo para que compreendessem as características das crianças e pudessem desenvolver a proposta da rede de educar e cuidar, prezando pela qualidade no atendimento e na educação.

Inicialmente, realizei, com os professores, formações em que explorávamos a relação entre teoria e a prática, a busca de parcerias para trocas de experiências e os momentos de confraternizações periódicas. Construimos com os profissionais, materiais pedagógicos, tabelas para acompanhamento da rotina, pastas com instruções e sugestões de propostas de atividades, fazendo o exercício da empatia,

em que cada um deveria se colocar no lugar do outro e verdadeiramente desenvolver um trabalho de equipe.

Como os Agentes Educadores, os quais também eram inexperientes e não participavam dos HTCs (Horário de Trabalho Coletivo), estabeleci parceria com a diretora que organizava as equipes para que, uma vez na semana, participassem de formações com temas pontuais. O ano foi recheado de muito trabalho, de acompanhamento sistemático e de muito sucesso, pois todos estavam envolvidos em fazer o melhor para nossas crianças.

Além das parcerias formativas com os funcionários do IMI, estabelecemos parcerias com a comunidade escolar. Conquistamos o respeito, a valorização e a cumplicidade com os pais, que mantinham um relacionamento muito afetuoso e respeitoso com a equipe gestora e funcionários do IMI, em reconhecimento ao trabalho que desenvolvíamos com seus filhos.

Um novo ano se iniciou e um novo grupo de funcionários chegou (agora concursados), porém em início de carreira, muitos em sua primeira atuação profissional.

Sabendo que a primeira experiência profissional é muitas vezes determinante para o sucesso na carreira, vemos, nas abordagens de Marcelo Garcia (1999), que as sensações experimentadas no início da carreira tendem a ser acometidas de acordo com a trajetória profissional do professor. Nessa trajetória, importam as experiências que ele atravessou, a organização da instituição em que lecionou, sobretudo no modo como foram acolhidos pela equipe gestora, as questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e os próprios conhecimentos teóricos que possui.

Sabendo disso, naquele ano era chegada a hora de recomeçar: identificar as características da nova equipe e a ampliação do número de turmas e faixa etária que atenderíamos. Além disso, era necessário reorganizar os espaços, ampliando as opções para garantir o brincar, acolhendo crianças, famílias e funcionários.

Utilizamos o material produzido nas formações no ano anterior para nortear o trabalho atual. Solicitamos autorização da Secretaria de Educação para promovermos momentos, após o término do turno da tarde, para formações com toda equipe, incluindo as estagiárias. Essas formações começavam com um lanche de acolhida preparado carinhosamente por nossa equipe gestora. Minha parceira era a diretora que sempre foi muito eficiente em organizar eventos, por isso cada uma de nossas

formações se tornavam deliciosos momentos de aprendizagem, confraternização e aproximação para equipe. Enquanto isso, eu preparava as formações a partir das reflexões e experiências acumuladas em todos os anos na profissão.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperenciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, viver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208 apud MIZUKAMI, 2005, p. 10)

Foi refletindo, sobre minhas ações formativas que fui aperfeiçoando o trabalho como Orientadora de Escola, conduzindo e mediando minha equipe no processo de aprimoramento profissional. Continuamos com as propostas formativas com Professores, Agentes Educadores e Estagiárias. Ampliamos os temas de estudos baseados nas necessidades dos segmentos.

Naquele ano, porém, fui percebendo que a equipe/escola passava a caminhar melhor, com mais experiência, mantendo um trabalho de qualidade! Dessa forma, passei a refletir sobre meus saberes e o quanto ainda desejava investir em minha carreira profissional.

Após esses três anos atuando como Orientadora de Escola no IMI inaugurado em 2015, pude vivenciar o quanto é importante acolher e formar os novos profissionais da educação, que chegam a nossas escolas, assustados e despreparados para a função. Senti-me realmente peça indispensável nesse processo e decidi fazer o Mestrado Profissional em Educação para me aventurar na formação desses professores nas Universidades.

Segundo Marcelo (2010, p. 18-19)

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Durante minha trajetória, estabeleci parcerias com professores iniciantes, atuei orientando-os em formações no ambiente de trabalho, assim como a estagiários e a outros educadores. Pude, com isso, perceber que a acolhida desses profissionais

pode favorecer sua inserção na carreira docente de forma mais harmoniosa. O que denota duas preocupações: a primeira, relacionada à formação continuada, principal função do Coordenador Pedagógico, e a segunda relacionada aos professores iniciantes, seu acolhimento e acompanhamento cotidianos.

Diante disso, revelei aos Coordenadores e Supervisores na Secretaria de Educação meu desejo de aprofundamento no conhecimento científico e o sonho de me inscrever no Mestrado. Para tal investimento em minha carreira, solicitei autorização para retornar à sala de aula a fim de dedicar-me ao Mestrado.

Em poucos anos, estarei aposentada e passarei a me dedicar ao Ensino Superior. Com o desejo de participar do processo de construção da identidade profissional de novos professores ainda na universidade, concluo o Mestrado na ânsia de adentrar nesse universo formativo, estimulando e iniciando os estudantes de Pedagogia nos saberes científicos, instrumentalizando-os para prática em sala de aula.

Na rede municipal de São José dos Campos, os três primeiros anos na função docente correspondem ao período probatório quando os professores são avaliados, a cada dez meses, pela Equipe Gestora da Unidade na qual atuam. Dessa forma, os Orientadores de Escola exercem papel fundamental no acompanhamento e formação desses profissionais para que sejam bem-sucedidos nesse período avaliativo.

A principal atribuição do Coordenador Pedagógico é a formação continuada dos professores em serviço. Segundo Christov (2012), a partir de 1990, vêm sendo feitas reflexões sobre o tema com críticas aos termos que eram utilizados para tratar a formação tais como: treinamento, capacitação e reciclagem, os quais não privilegiam a construção da autonomia intelectual do professor. Concordamos que um programa de educação continuada é importante para atualização do conhecimento e deve ser composto por diferentes ações como cursos, congressos, seminários, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), contemplando orientações, estudos coletivos e individuais. Dessa forma, reafirmamos que o Orientador de Escola é peça fundamental para que os momentos de formação nas escolas sejam proveitosos, com muitos estudos, reflexões, troca de experiências, de modo a contemplar a complexidade e a dinâmica do cotidiano escolar (CHRISTOV, 2012).

É importante ressaltar que OE é o termo atribuído ao Orientador de Escola, no município de São José dos Campos, correspondendo à função do Coordenador

Pedagógico ou Orientador Pedagógico em outros municípios ou divisões de ensino em redes Estaduais ou Privadas.

Para que os Orientadores possam atuar na função no referido município, devem se inscrever para processo seletivo assim que as vagas são oferecidas por meio de documento oficial enviado às escolas. Nesse caso, é necessário ter cursado Pedagogia com complementação para gestão ou supervisão escolar, além disso é preciso atuar como docente há pelo menos três anos. Após a efetivação da inscrição, os docentes são convidados a passar pelo processo seletivo avaliativo, incluindo entrevistas, para que sejam classificados como aptos ao desempenho da função.

Dentre as atribuições que cometem à função, torna-se importante admitir que o Orientador de Escola necessite estar preparado para receber os professores, assumindo um papel fundamental de acolher e formar esses profissionais, em especial, os novos docentes, contribuindo, apoiando e orientando de modo a diminuir os percalços na inserção à docência a serem superados nos primeiros anos no exercício da função.

Essa acolhida dos professores iniciantes é, muitas vezes, determinante para o sucesso na carreira. Marcelo Garcia (1999) acredita que, conforme já dissemos, as sensações experimentadas no início da carreira tendem a ser acometidas de acordo com a trajetória profissional do professor, considerando as experiências que ele atravessou, a organização da instituição em que lecionou, a maneira como foi acolhido pela equipe, questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e os próprios conhecimentos teóricos que possuem. Essas sensações podem voltar a ocorrer sempre que houver mudança de escola ou quando o professor migra de uma etapa de ensino para outra.

Esses novos professores são recebidos pela equipe gestora, Orientador e Diretor de escola, na unidade escolar, sendo o OE, o profissional responsável por preparar as formações para um grupo heterogêneo de professores com experiências diversas ou inexperiências, adequando as formações para atender às necessidades formativas desse corpo docente. Esse trabalho baseia-se nas propostas da rede municipal de ensino e é orientado pela Coordenadoria Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Cabe lembrar que a atuação do Orientador de Escola na organização do trabalho escolar, numa perspectiva democrática e participativa, é determinante para que os objetivos previstos no Projeto Político-Pedagógico sejam alcançados.

Autores como Huberman (1995); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002); Gatti (2005); Vaillant (2009); Placco (2010); Davis (2011) investigam o ingresso dos professores na carreira docente e muito corroboram com o propósito dessa pesquisa que busca verificar os desafios que os Orientadores de Escola enfrentam ao receber os professores iniciantes na Educação Infantil, em especial devido à faixa etária de sua clientela, na qual o educar e cuidar se fazem presentes. Isso amplia a necessidade de se investir na qualificação profissional, através de acompanhamento e formações para que possam desenvolver um trabalho de qualidade respeitando os Âmbitos de Experiências, previstos na Base Curricular do Berçário e também na Matriz Curricular da Educação Infantil elaborada no Município de São José dos Campos, documentos esses que prezam pelo desenvolvimento integral da criança de acordo com as Expectativas de Aprendizagem previstas para cada etapa do desenvolvimento infantil.

No entanto, no processo de formação de professores, encontramos entraves quando ouvimos, nos momentos de HTC junto aos colegas de trabalho, algumas reclamações relacionadas aos estudos com adensamento da teoria. Na verdade, os docentes desejam orientações que contribuam com a prática em sala de aula, enquanto os Orientadores sabem da necessidade da concepção teórica para aprimoramento da prática. Todavia, esses formadores percebem que alguns professores não gostam de ler, apresentando dificuldades em conseguir fazer a transposição didática.

Intenciona-se, com essa pesquisa, contribuir com a tarefa tão complexa atribuída ao Orientador nessa etapa tão importante de acolhida e formação para os professores que iniciam sua carreira e necessitam de amparo, orientações específicas, apoio e troca de experiências. A fim de preservar a identidade dos Orientadores de Escola participantes desse projeto de pesquisa, usaremos nomes fictícios.

1.1 Problema

Para acolher, apoiar e formar os professores iniciantes na inserção da carreira, os Orientadores de Escola, da rede municipal em questão, também recebem formações da Coordenadoria Pedagógica da Secretaria de Educação e Cidadania (SEC). O objetivo disso é que o trabalho desenvolvido nas escolas seja baseado nas propostas pedagógicas, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Proposta Curricular para berçários e Matriz Curricular para

Educação Infantil. Os dois últimos documentos citados foram elaborados pela rede municipal para Educação Infantil.

Nesse período de formação, os professores iniciantes passam por situações complexas relacionadas ao desenvolvimento dos conteúdos a serem trabalhados nos âmbitos de conhecimento, do cuidar e do educar, do relacionamento com as famílias, equipe docente, gestores e do domínio de classe. Portanto, os Orientadores exercem interferência direta auxiliando-os na construção de sua identidade profissional e aprendizagem da docência.

Dessa forma, para que esse processo da construção da identidade profissional ocorra com sucesso, contamos com atuação do Orientador de Escola, sendo o mediador das aprendizagens dos docentes, acompanhando, pontuando e oferecendo formações para que esses novos professores superem as dificuldades e desenvolvam uma boa proposta de trabalho em sala de aula.

A função do Orientador de Escola, portanto, é importante, ampla, complexa e imprescindível no cotidiano da escola. No entanto, sua rotina escolar, na prática, é permeada, muitas vezes, pelo acúmulo de tarefas, o que o leva a realizar atividades que o distanciam das suas reais funções. Dessa forma, pretende-se, em nosso estudo, refletir sobre **Como os Orientadores de escola recebem, apoiam e formam os professores iniciantes na aprendizagem da docência?**

São questões norteadoras de nossa pesquisa:

- Que tipo de conhecimentos os Orientadores de Escola mobilizam para enfrentar os desafios junto a professores iniciantes na Educação Infantil?
- Quais são as variáveis, relativas à organização do trabalho pedagógico, que interferem na tarefa do Orientador de Escola e no cumprimento de suas atribuições?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Analisar os desafios enfrentados pelos orientadores de escola e quais estratégias empregam para o acolhimento, formação e apoio aos professores iniciantes da Educação Infantil.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar as atribuições dos Orientadores de Escola, o investimento em sua formação e as variáveis, relativas à organização do trabalho pedagógico, que interferem no cumprimento de suas atribuições.
- Identificar como os Orientadores de Escola propõem as formações para os professores iniciantes e se elas contribuem com elementos para que enfrentem os principais desafios da carreira.
- Conhecer as estratégias e recursos utilizados pelos Orientadores de Escola para apoiar os professores iniciantes no aprendizado da docência.

1.3 Delimitação do estudo

O Município de São José dos Campos possui 629.921 habitantes e é dividido em seis regiões:

- Região Central;
- Zona Norte;
- Zona Sul;
- Zona Leste;
- Zona Oeste;
- Zona Sudeste.

O Distrito de São Francisco Xavier também compõe esse número de habitantes. As referidas informações foram extraídas do Site Oficial da Prefeitura de São José dos Campos e serão novamente apresentadas no capítulo 4.1. A fim de delimitar o estudo e proporcionar ao pesquisador maior facilidade de acesso aos dados, selecionamos o grupo de Orientadores de Escola atuantes nas escolas de Educação Infantil na Zona Leste.

Essa região do município vem crescendo e se desenvolvendo muito, apresenta um comércio local bem estruturado com supermercados, mercadinhos, bancos de diversas bandeiras, lojas de roupas, móveis, calçados, depósitos de construção,

padarias, serviços especializados em tecnologias, muitos condomínios e residenciais com valores imóveis mais acessíveis e áreas como chácaras e fazendas que favorecem as famílias permanecer e se estabelecer na região. Com o crescimento da população da Zona Leste, tornou-se necessária a ampliação do número de escolas e de vagas para atender toda a demanda de crianças a serem matriculadas, tanto em escolas de período integral (preferencialmente para mães trabalhadoras) ou de período parcial (manhã ou tarde).

Com a ampliação das salas de aula e construção de novas unidades escolares, tornou-se necessária também a contratação de mais professores para atender tal demanda.

Especificamente em 2018, houve muitas contratações de professores aprovados no concurso público que aconteceu em 2017. Mais de 700 professores iniciantes (PI) foram chamados para o ingresso.

Segundo a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), 97 orientadores de escola atuam na Educação Infantil. Desse total da rede municipal, 27 Orientadores atuam nas escolas da zona leste do município de São José dos Campos onde temos 30 unidades de Educação Infantil.

Essas unidades escolares da Zona Leste do município receberam números significativos de professores iniciantes. Em função dessa realidade, convidamos os Orientadores dessas escolas para participar de nossa pesquisa.

1.4 Relevância do estudo / Justificativa

O professor, ao sair da universidade, com a formação pedagógica inicial, vê-se, muitas vezes, despreparado para assumir uma sala de aula. Ser um mediador de aprendizagens, promover mudanças de atitudes dos alunos e ainda acompanhar o avanço da tecnologia exigem do professor motivação e busca de conhecimento, devido à complexidade de desafios. Observamos que os primeiros anos na profissão são considerados críticos e têm-se constituído como uma preocupação crescente sobre a qual decorrem muitos desdobramentos investigativos e políticos, visto que o ingresso na carreira implica nas primeiras experiências do ofício. Ao identificar os desafios desses profissionais, conforme buscamos em nosso estudo, infere-se que será possível oferecer subsídios para a acolhida nas escolas, bem como apontar possibilidades para o direcionamento mais efetivo de sua formação continuada.

Na rede municipal escolhida para nossa pesquisa, a Equipe Gestora é responsável pelo processo de acolhida desse profissional, porém é o Orientador de Escola quem está diretamente ligado a esse processo, assumindo o papel de formador desse professor iniciante, fazendo os acompanhamentos, desde a elaboração do planejamento e da rotina escolar, com formações coletivas e individuais, considerando as especificidades de cada um. Assim, precisamos também pensar na formação desse formador, especialmente na sua busca pessoal para superação desses desafios da carreira:

Torna-se então, como ponto de partida que o coordenador pedagógico é um profissional que, assim como o professor, precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 49).

Refletindo sobre essa afirmação, percebemos a grande necessidade da formação continuada para o profissional que assume a responsabilidade de formar professores no exercício da função. Além de planejar momentos de formação, necessita prever momentos para se aperfeiçoar, investir em sua própria formação, devendo encontrar espaços e motivação para aprofundar-se em estudos a fim de acompanhar as novas teorias, práticas pedagógicas e ferramentas tecnológicas, que fundamentem o trabalho com a nova geração de estudantes.

Na perspectiva de Tardif (2002), refletimos sobre os saberes docentes destacando a importância dos saberes práticos e experienciais, muito pertinentes a leitura da prática cotidiana do coordenador pedagógico.

A respeito disso, as autoras André; Vieira (2012) fazem a leitura dos saberes na perspectiva de Tardif (2002), referindo-se ao dia a dia dos Coordenadores Pedagógicos quando se relacionam com professores, pais, alunos, mediando conflitos, organizando planejamentos e atendendo emergências. Esses profissionais precisam identificar brechas na legislação e na prática cotidiana para atuar, inovar, mediar, instigar e provocar inovações nos professores. Esses saberes são adquiridos ao longo da vida, na família, na escola, na formação inicial, no saber pedagógico, na experiência cotidiana, nas interações e nas parcerias. No entanto, o Coordenador Pedagógico precisa estar atento para que não se perca nas emergências e rotinas do cotidiano escolar.

Dessa forma, espera-se que o Orientador de Escola, nomenclatura usada pela rede em questão, esteja intimamente envolvido e seja responsável pelos professores e por suas ações junto aos alunos. Quando pensamos em Educação Infantil, vemos ainda mais responsáveis pela formação e desenvolvimento das crianças que dependem dos cuidados dos adultos.

Diante disso, admite-se que o local mais fecundo para formação docente é o espaço escolar, onde o professor se depara com problemáticas diárias sobre como ensinar os alunos, dominar as matérias e conteúdo sobre a gestão de sala de aula, podendo buscar e encontrar soluções na ação coletiva, como o apoio pedagógico e as trocas de experiências. Nóvoa (1992, p. 29) afirma que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais.

Entende-se, portanto, que a escola é um espaço permanente de formação, onde se aprende, com parceiros mais experientes e com os gestores e alunos, o exercício da docência, considerando suas particularidades, dificuldades, desafios e conquistas. O Orientador de Escola, nesse sentido, necessita de um olhar atento e colaborativo para que esse processo de aprendizagem docente apresente saldo positivo.

Visto que não existe Coordenação Pedagógica sem professor, Bonafé; Almeida; Silva (2018) levantam o questionamento referente ao olhar do professor quanto à caracterização de um Coordenador significativo, o bom Coordenador, e percebem em sua pesquisa que os CP mais admirados são aqueles que promovem a reflexão, instigam a busca de conhecimentos e o estudo da prática.

Portanto, optamos, em nosso estudo, por refletir sobre os Orientadores de Escola, seu diagnóstico, sua empatia com o grupo de professores e as estratégias formativas que os motivam ao aprimoramento dos saberes e da prática pedagógica.

1.5 Organização da dissertação

A primeira seção trata da introdução que envolve o problema relacionado ao Orientador de Escola, incluindo suas múltiplas funções, a acolhida e a formação

continuada dos professores, em especial, quanto ao professor iniciante. Buscou-se, com isso, respostas sobre como ocorre a aprendizagem da docência, incluindo estratégias e desafios do ingresso na profissão, a fim de suprir essas carências e oferecer nosso estudo como uma proposta para a rede municipal de São José dos Campos.

Na segunda seção, é apresentada a revisão de literatura, relacionando os desafios da carreira docente e do Coordenador Pedagógico e considerando os entraves do trabalho na formação continuada com professores iniciantes na profissão.

A metodologia foi apresentada na terceira seção, tratando dos instrumentos, quais sejam questionário e grupo focal e, por fim, os resultados esperados.

Na quarta seção, é apresentada a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

2. O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: ENTRE A FORMAÇÃO E AS ATRIBUIÇÕES DO DIA A DIA

Essa seção apresenta as atribuições e agruras do Coordenador Pedagógico e do levantamento bibliográfico sobre o tema proposto em nosso estudo: a função dos Coordenadores Pedagógicos ante aos professores iniciantes.

2.1 O papel do Coordenador Pedagógico

Placco; Souza; Almeida (2012), ao tratarem do papel do Coordenador Pedagógico sob a ótica da legislação, revelam que, na maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971 (BRASIL, 1971), a qual instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, constituiu-se a figura de um profissional, no quadro do Magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar. Esse profissional recebeu diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc.

Porém, na década anterior, as escolas experimentais, autorizadas pela Lei n. 4024/1961, artigo 104, (BRASIL, 1961) já contavam com um profissional ou uma equipe de profissionais para atuar como Coordenador Pedagógico. No entanto, no Brasil, pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. Essa função veio com o Parecer 252/1969, (BRASIL, 1969) complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia, incluindo a de supervisor escolar.

Segundo Rocha (2014), o cargo de Coordenador Pedagógico, para atuar nas escolas municipais paulistas, foi criado pela Lei Nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985. Desde então, suas funções e condições de trabalho têm sofrido alterações ao longo das gestões que se seguiram devido, em parte, à descontinuidade das políticas educacionais que caracteriza as gestões municipais paulistas.

De acordo com a lei n.9.394 (BRASIL, 1996), o Coordenador Pedagógico passou a assumir o status de gestor pedagógico da escola. Dessa forma, podemos afirmar que, durante todo esse período de estudos referentes à função do Coordenador Pedagógico, embora haja divergências com relação à nomenclatura,

percebemos sua influência significativa nos processos pedagógicos nas escolas onde atuam.

As atribuições desses profissionais são muitas e foram definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais. Placco; Almeida; Souza (2015, p. 13-15) compreendem como atividades para esse profissional: atendimento a professores, alunos e pais; atendimento a demandas do diretor e de técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação; atividades administrativas; organização de eventos e atendimento às ocorrências que envolvem os alunos. Embora estejam claras essas funções, o Coordenador Pedagógico se vê, muitas vezes, “apagando incêndios”, pois passa a maior parte do tempo resolvendo emergências que surgem na escola quando deveria executar as tarefas que são descritas em suas atribuições.

O Coordenador Pedagógico tem em sua função um grande desafio, porém extremamente gratificante. Deve ser um profissional bem informado e enxergar oportunidades de melhoria, mantendo um bom relacionamento com os diversos segmentos da escola. Dessa forma, ajudará os profissionais a atingir seus objetivos, articulando os saberes, anseios e potencializando os projetos, a fim de transformar a escola em um ambiente harmônico de produção e construção de aprendizagens.

Dentro e fora do Brasil, admite-se a importância dessa orientação pedagógica no contexto escolar. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e Chile (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) revelam que há sempre um profissional que articula a formação na escola, possivelmente o Orientador Pedagógico (OP).

De acordo com os editais, analisados por Bello; Penna (2017), de concursos para ingresso e acesso de Coordenadores Pedagógicos na rede municipal de ensino de São Paulo, no período 2006-2015, percebe-se o perfil profissional desejado pela SME/SP. Nesses editais, as atribuições desse cargo foram categorizadas em cinco eixos, tendo em vista as temáticas centrais abordadas: formação e atualização, gestão, avaliação, integração e implementação de programas e de projetos. Dessa forma, percebe-se que o Coordenador Pedagógico é o responsável na escola pelas funções inerentes ao fazer pedagógico, inclusive o de garantir a implementação de políticas advindas da SME/SP, acumulando, assim, muitas atribuições. Também funções administrativas lhe são impostas, tais como participar das decisões sobre o uso dos recursos financeiros da escola.

Pensando sobre as atribuições do coordenador pedagógico, trouxemos as afirmações de Garcia; Silva (2017):

Este cargo envolve muito mais as dimensões da escuta, da partilha, visando à valorização das ações coletivas, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Do mesmo modo que também assume uma postura de mediador, pois além de prestar subsídios pedagógicos aos docentes ele precisa cultivar um relacionamento afetivo com os alunos, pais e comunidade a qual está interagindo diariamente com a escola. Todavia, “a finalidade da coordenação não é somente o desenvolvimento do conhecimento, mas também o despertar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, proporcionando uma prática de ensino mais comprometida, autêntica e eficaz”. (SILVA, 2015, p. 26 apud GARCIA; SILVA 2017, p.7).

No município de São José dos Campos, o Orientador de Escola também acumula diversas funções, inclusive administrativas junto ao Diretor de escola, sofrendo da mesma maneira a descontinuidade nos processos formativos devido à descontinuidade das políticas educacionais. Esse trecho alinha-se com o que se define nos editais de ingresso na carreira/função supracitados.

Verificamos, com isso, que, quando o coordenador não tem clareza de seu papel pedagógico na escola, submete-se a demandas burocráticas e deixa de realizar sua principal atribuição que é o trabalho específico junto aos professores, diagnosticando, formando e acompanhando seu desempenho junto aos alunos.

Miziara; Ribeiro; Bezerra (2014) afirmam que, diante dessas assertivas, requer-se dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de superar a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais (Projetos e campanhas lançados pelo MEC e pelas Secretarias de Estado e Município sobre diversos assuntos: trânsito, saúde, preparação para olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, combate à dengue, projetos sobre datas comemorativas, etc). Esses pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraindo-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas no tocante à formação continuada, inclusive a deles próprios, e à articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para o município de São José dos Campos, temos as atribuições dos Orientadores de Escola apresentadas no Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil, no artigo 28 parágrafos I ao V.

Verificou-se que parte das atribuições são formativas, outras potencialmente formativas, enquanto as demais atribuições não são formativas, porém importantes ao coletivo escolar (ALMEIDA, SOUZA e PLACCO,2010).

Considera-se que as ações formativas estão diretamente relacionadas ao processo de formação docente, aprendizagem da docência, da proposta curricular, do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. São elas:

- Criar condições de espaço sistemático para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente;
- Subsidiar o corpo docente quanto às expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular e Proposta curricular para Berçários e as questões didático-pedagógicas, assegurando-se as orientações necessárias, a fim de garantir a todas as crianças condições de aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades, avaliando periodicamente os resultados;
- Promover o crescimento e o aperfeiçoamento docente por meio da problematização da prática pedagógica, da atualização constante e da promoção de momentos de integração entre todos os membros da equipe escolar;
- Orientar e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelo professor nas horas/atividade cumpridas na Unidade Escolar;
- Promover a socialização de boas práticas pedagógicas realizadas pelos professores;
- Realizar diagnóstico, avaliar resultados, estabelecer metas de redirecionamento do seu trabalho e da prática docente, quando necessário; (Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil, de São José dos Campos).

Ações potencialmente formativas são aquelas que contribuem para aprendizagem do grupo e são relacionadas ao acompanhamento da prática pedagógica, avaliando as práticas docentes e diagnosticando as necessidades de investimento para elaboração dos planejamentos e avaliação de resultados, incluindo:

- Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades do processo de ensino e aprendizagem, objetivando a melhoria da prática docente;
- Acompanhar e avaliar a prática docente, diagnosticando pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola e estabelecendo dinâmicas de saneamento;
- Organizar o horário de trabalho coletivo de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico;
- Participar da coordenação e elaboração dos planejamentos desenvolvidos na Unidade Escolar, acompanhando sua execução e desenvolvimento e avaliando os resultados;
- Orientar e acompanhar o desenvolvimento das propostas de acesso e permanência das crianças com deficiência, em parceria com o professor do atendimento educacional especializado (AEE);
- Orientar, coordenar e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual das crianças;

Algumas das atribuições do Orientador de Escola, prescritas no artigo 28 parágrafos I ao V do referido regimento, não são formativas, porém importantes para ajustar a proposta pedagógica aos segmentos da escola:

- Promover a integração do corpo docente, da equipe de apoio pedagógico, da equipe gestora e comunidade, em torno dos objetivos da proposta pedagógica e do Projeto Político Pedagógico da Escola;
- Participar da coordenação, execução, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico;
- Participar e acompanhar o trabalho das instituições escolares na sua Unidade Escolar;
- Analisar e indicar junto, a equipe docente a aquisição dos materiais pedagógicos;
- Proporcionar e desenvolver ações que garantam a participação da equipe docente, crianças e comunidade escolar como integrantes e agentes transformadores do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente.

Além das atribuições acima citadas, cabe ao Orientador de Escola participar da rotina escolar, elaborar e acompanhar diariamente as atividades realizadas, atender aos pais e comunidade escolar, além de auxiliar o diretor e a secretaria da escola sempre que necessário. No exercício da função, tantas demandas desviam o foco do OE quanto ao acompanhamento pedagógico, à formação dos professores e o acompanhamento em sala de aula da aprendizagem dos alunos, dificultando também o atendimento pontual aos profissionais em início de carreira. Vislumbramos, por isso, a necessidade de revisitar esse acúmulo de atribuições burocráticas e administrativas que desviam a real função pedagógica no ambiente escolar para que se possa investir maciçamente na formação continuada dos professores e aprendizagem do educando.

Gouveia; Placco (2015) revelam que Coordenadores Pedagógicos manifestam uma tensão entre o desejado e o vivido na função, pois muitos estão deslocados de suas reais funções nas escolas, ficando à disposição dos pais, atendendo o telefone, conferindo materiais, substituindo professores, atendendo alunos desobedientes, fiscalizando o trabalho do grupo, etc.

Esse acúmulo de atividades acaba por suprimir suas principais atribuições, porém muitos se sentem úteis atendendo a demanda da escola por não terem clareza de sua função de mediar às formações e realizar o acompanhamento em sala de aula. Sobre isso, Gouveia; Placco (PLACCO, ALMEIDA e SOUZA, 2011 Apud 2015, p. 73) afirmam:

Para que os coordenadores se tornem formadores e ajam como formadores e, quem sabe, se reconheçam como autoridades técnicas diante de um grupo não basta nomeá-los ou entregar-lhes uma nova rotina e uma lista de atribuições. É necessário propor caminhos para que a construção do papel formador do coordenador seja feita com a consistência e a seriedade necessárias.

Em seu percurso profissional, Almeida (2018) escreve, a partir de suas experiências, sobre qual deveria ser o papel do Coordenador Pedagógico. Dessa forma, Almeida (ALMEIDA, PLACCO, 2009, p. 38 apud 2018, p.24-25) esclarece que a função desse profissional não é alguém para “tomar conta dos professores”, nem como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos, mas como um profissional que exerce uma função mediadora, favorecendo que os professores elaborem seus próprios sentidos, aceitando determinadas propostas de trabalho as quais estão de acordo com suas crenças e compromissos sobre a escola e o aluno; como articulador favorecendo que os professores trabalhem de forma coletiva as propostas curriculares; como formador, oferecendo condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica de trabalho; e como transformador, questionando, favorecendo ao professor reflexão e crítica em sua prática.

De fato, os Coordenadores Pedagógicos são os agentes responsáveis por acompanhar de perto o exercício da função do docente, mediando os saberes, promovendo busca e construção de conhecimentos, articulando os saberes e o desenvolvimento consciente da prática para que o resultado desse investimento seja a aprendizagem efetiva do aluno. Para García (1995, p.193)

[...] a cultura organizacional da escola, pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento dos processos de formação de professores para torná-los autônomos e colaborativos, criar um clima de confiança e compromisso, desenvolver projetos e disponibilizar recursos humanos e materiais.

A atuação profissional do Coordenador Pedagógico, sua relação com os professores e demais funcionários na escola, sendo positiva, equilibrada, pontual e organizada, possivelmente irá favorecer um vínculo de respeito, confiança e motivação para que todos possam se responsabilizar em fazer do espaço escolar um ambiente de aprendizagem e troca de experiências. No entanto, ainda vemos professores reclamando que em suas escolas parecem passar despercebidos, pois a dinâmica diária que consome os gestores leva-os a não perceber ou não ter tempo disponível para atender as necessidades específicas desses professores que, por vezes, são iniciantes na função, na escola ou no seguimento educacional. Esse distanciamento causa entraves ao processo e à rotina escolar, podendo levar a falhas na entrega de documentos, nas intervenções com os alunos ou mesmo no

desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, o que traz aos docentes frustração, receios e até mesmo desânimo em prosseguir na carreira.

Ainda com relação à função de coordenador, Pereira (2017, p. 40) afirma que: “Dormi professor iniciante e acordei coordenador iniciante no dia seguinte”. A autora descreve suas lembranças dessa transição de professor a coordenador em seus 21 anos de idade. A concorrência pelo cargo, o desejo pelo desafio, a insegurança por não se sentir preparado, o desafio de assumir uma escola grande, as angústias e também a grande oportunidade de aprender, mesmo sem ter a quem recorrer, são sentimentos que permeiam o profissional iniciante.

Pereira (2017) faz referência a (BONAFÉ, 2015; GROPPPO, 2007) mostrando que:

Quando um professor deixa a sala de aula para assumir a coordenação pedagógica, muitas mudanças, adaptações e transformações são mobilizadas, em seu processo de desenvolvimento profissional, que se dá por sua vez, na atividade profissional (BONAFÉ, 2015; GROPPPO, 2007).

Além das frustrações, solidão e falta de formação específica, o que angustia em demasia os coordenadores são os desvios na função, com o acúmulo de tarefas administrativas que acabam por afastar do papel pedagógico, o qual julgamos ser prioritário na função.

Acredita-se ser necessário que o Coordenador tenha um olhar de gestor, mas também a experiência do docente em sala de aula, para compreender as necessidades e dificuldades dos professores e investir em seu desenvolvimento profissional na instituição escolar, sendo o parceiro experiente e motivador da ampliação de saberes.

Silva; Machado; Pacífico (2018, p. 118), corroboram com Alarcão (2001, p. 19), ao afirmarem que “A Escola inovadora é aquela que tem a força de se pensar a partir de si própria”. Com isso, o desafio do Coordenador Pedagógico é envolver os professores nessa tarefa de olhar para suas próprias práticas pedagógicas, enxergar os erros e acertos, discutir e estudar os documentos orientadores a fim de encontrar respostas, e, nesse movimento, promover a formação continuada com o coletivo escolar. Isso só é possível quando o Coordenador Pedagógico tem elementos fortes para essa articulação. Por esse motivo, acreditamos na importância dessa formação *in loco* para esse profissional.

Não é com a experiência que se aprende, mas com a reflexão sistemática sobre a experiência, isto é, o conhecimento prático desarticulado de uma reflexão organizada sobre suas diferentes implicações perde seu valor de busca, criação e contraste crítico para ser fonte de repetição e conservadorismo (ALARCÃO, 2001, p.121)

Nessa formação *in loco* é importante refletir sobre a própria prática, atualizar-se, permitir-se analisar e identificar erros, para que efetivamente possa aprimorar o trabalho, modificando, assim, o processo de reprodução ano a ano do plano escolar para inovar, ampliar os saberes, acompanhar o desenvolvimento tecnológico e garantir uma educação de qualidade. Através do estudo na formação continuada, o coordenador pode envolver os professores e ajudá-los a ampliar seus saberes em prol do crescimento pessoal e da aprendizagem do aluno.

Certamente, não se nasce formador, por isso é necessário investimento para o exercício da função. No caso do município em estudo, os Orientadores de Escola recebem apoio da Secretaria da Educação e Cultura (SEC) que oferece formações e acompanhamento direto com Orientadores de Ensino e Supervisores Escolares, em prol de um nivelamento dos saberes e propagação da proposta pedagógica da rede municipal de São José dos Campos. Isso nos mostra que não nascemos formadores, mas nos constituímos a partir de nossas experiências, vivências, reflexões, estudos e muita dedicação.

Muito se exige do Coordenador Pedagógico, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso educacional, seja com os professores ou alunos na instituição. Cabe a esse profissional identificar as necessidades de cada seguimento na escola e oferecer a eles respaldo para seu desenvolvimento pessoal e em grupo. Sendo assim, a experiência na função favorece, e muito, essa desenvoltura no trabalho e na promoção positiva de desenvolvimento humano, social e intelectual. Shulman (1987) e Tardif (2002) consideram que os saberes profissionais desses formadores, devem apresentar um repertório de conhecimentos que ampliem aqueles que são próprios da docência, pois estarão mais relacionados ao ensinar a ensinar, ou seja, ser professor de professores.

Os Orientadores de Escola do município de São José dos Campos, dedicaram-se a ampliar seus conhecimentos, recebendo respaldo formativo da SEC e buscando aprimoramento pessoal de cunho científico o qual contribuisse com seu desenvolvimento na função.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência na formação inicial dos coordenadores no que tange a: aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. Contraditoriamente, é evidenciada, nessa revisão, a abundância de pesquisas acerca da formação continuada oferecida aos coordenadores das mais variadas escolas e contextos do país ("formação continuada dos docentes", a relação dos pesquisadores que trazem informações sobre formação continuada). Contudo, os efeitos advindos dessa formação são pouco evidentes, contraditórios ou restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada, desaparecendo tão logo se encerram as pesquisas.

Nesse sentido, (MIZIARA; RIBEIRO; BEZERRA, 2014) revelaram uma separação entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados dessa pesquisa pareceram não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras. Do mesmo modo, nos projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parece não haver união entre o dito e o realizado. Além disso, o uso simplista dos conceitos teóricos, que poderiam iluminar a prática docente, perpetua o bordão, muito conveniente, de que a teoria não dá respostas à prática. Há, portanto, um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar.

Parece-nos, pelo exposto, que as formações na área de educação poderiam, sim, receber um tratamento voltado para prática mais eficiente, como uma residência, tanto para o trabalho em sala de aula como na equipe gestora nas escolas.

Garcia; Silva (2017) nos fazem refletir sobre as funções e atribuições do Coordenador que correspondem à gestão de processos e práticas que vão desde as políticas educacionais das instituições, entendidas no seu Projeto Político Pedagógico, até a gestão de situações que surgem do cotidiano do trabalho pedagógico e do coletivo docente. Para isso, é necessário um coordenador reflexivo, que compreenda que a reflexão ocorre na prática, implicando num projeto educativo que esteja pautado pela coletividade e não por ações distantes que não correspondem aos anseios coletivos da escola. Portanto, o Coordenador Pedagógico ocupa um espaço preponderante na instituição escolar, uma vez que seu elo principal se consolida no trabalho pedagógico.

Diante disso, vale ainda ressaltar que o coordenador está constantemente em processo de formação, tanto profissional quanto humana. Sendo assim, tão importante quanto à atenção para os docentes e discentes, é a atenção para o coordenador, atenção essa que deve ser da escola, da sociedade, das políticas educacionais, em apoio à função e reconhecimento de seu trabalho.

Almeida (2010), ao analisar os resultados dos depoimentos de 10 Coordenadores Pedagógicos de escolas públicas da Grande São Paulo, refletindo sobre um dia na vida do Coordenador Pedagógico, percebeu que a maioria está ciente de que seu trabalho fundamental é a formação continuada em serviço junto aos docentes. Ainda assim, ao descrever a rotina de trabalho desde sua chegada à escola, os profissionais relataram que eram atropelados por emergências decorrentes das necessidades do cotidiano escolar. Organizar a entrada do período, resolver questões sobre atrasos e faltas de professores, contatar eventual e verificar a atividade a ser desenvolvida por ele, atender aos pais, alunos e professores, por vezes com questões disciplinares, atender as demandas e convocações da rede, realizar relatórios sobre alunos elaborar as pautas para o HTPC, entre tantas outras intercorrências, foram atividades mencionadas pelos pesquisados e que tomavam o tempo necessário para a função primordial de formar docentes e zelar pelo aspecto pedagógico da escola.

Assim, é necessário refletir sobre mudanças com relação à estrutura das escolas públicas no que se refere à ampliação de pessoal de apoio, melhores condições de trabalho e valorização e formação para a função do Coordenador Pedagógico. Esses profissionais, ao encerrar seu dia de trabalho, demonstram sensação de mal-estar, de frustração, mas, ainda assim, uma ponta de satisfação com o dever cumprido mesmo levando serviço para casa, pois não encontram espaço na escola para estudar, pesquisar e elaborar registros.

Analisando as coletâneas organizadas por Passos (2018), em seu livro “Formação de Formadores e cursos de Licenciatura: Contextos, práticas e pesquisas”, identificamos, na afirmação de Soligo (2001 apud NAKAYAMA, GAMA, 2018, p. 154), que não basta que o profissional “Formador de professores” tenha conhecimentos sobre o seu trabalho, é preciso saber fazê-lo. O domínio técnico da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é importante, mas não basta. É preciso, outrossim, que o profissional saiba mobilizar esses conhecimentos em ações concretas.

Também é reforçada na fala de Vaillant (2012 apud NAKAYAMA, GAMA, 2018, p. 155), a figura do formador que pode ser definida como a:

[...] do próprio docente, do mestre, do professor que tem contato direto com seus alunos, seja nos níveis iniciais, primário e médio, seja no terciário. O formador de formador é quem se dedica à formação de mestres e professores e realiza diversas tarefas, não apenas na formação inicial e permanente de docentes, como também em planos de inovação, assessoria, planejamento e execução de projetos na área de educação, formal e informal. [...] deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos e, finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigida pelo sistema educativo.

2.2 Os conhecimentos profissionais necessários ao coordenador, enquanto formador de professores

Percebe-se, no levantamento de pesquisas relacionadas ao tema, que existem poucas produções acadêmicas a respeito do Coordenador Pedagógico em relação às pesquisas sobre os professores.

Segundo Placco; Souza (2010 p. 48), diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico levam-nos a refletir sobre os saberes necessários à sua atuação, questionando: Há saberes específicos a serem mobilizados por esse profissional? Quais são? De que natureza? É possível pensar em saberes hierarquicamente mais importantes? Que aprendizagens são necessárias à sua apropriação?

Revelaram, essas autoras, que através de observações e acompanhamentos, perceberam que os coordenadores apresentavam dificuldades em mediar as interações entre os professores e também junto à direção e pais de alunos, além da dificuldade de incluir o professor em novas teorias e práticas pedagógicas. Assim, essa dificuldade na mediação nos diversos contextos da escola acabava resultando na falta de avanço dos processos de ensino aprendizagem. Acerca disso, observaram que: “Para poder exercer seu papel formador, o coordenador pedagógico precisa, ele mesmo realizar muitas e diversas aprendizagens, sobre si mesmo, sobre seus professores, sobre a realidade da escola, sobre seus alunos.” (PLACCO; SOUZA, 2010, p.59-60).

Essas colocações pontuais das autoras nos levam a refletir sobre a atuação dos coordenadores e como podem se apropriar de saberes necessários à sua formação a fim de superar os desafios da função.

Placco; Souza (2010) defenderam, ainda, o conceito de “mediação” compreendida como o processo que promove a produção da cultura, efetuada na relação com o outro. Nesse contexto de formação continuada, o Coordenador Pedagógico, como mediador, promove transformações no modo do professor agir e interagir com a docência, questionando e promovendo debates entre os pares a fim de avançarem no conhecimento e domínio da função. Em suas pesquisas constataram que:

Na visão dos professores, portanto, o bom CP planeja o encontro, organiza a pauta formativa, pensa nos objetivos e metas que a escola precisa alcançar. [...] Faz registros de sua ação, pois entende os registros como um valioso recurso para fundamentar e historicizar suas práticas. O registro empodera o coordenador pedagógico por trazer dados reais e tornar visível o que, em alguns casos, parece invisível (PLACCO; SOUZA 2010, p. 41).

Eis o que se espera de um bom Coordenador Pedagógico: que favoreça o crescimento profissional de sua equipe, formando e fundamentando as aprendizagens e a prática profissional.

Grigoli; Lima; Teixeira e Vasconcelos (2010) dialogaram com as escolhas dos professores que atuavam em escolas bem-sucedidas, com uma gestão bem dirigida, organizada, com orientações claras e atitudes que previam ações participativas de todos os segmentos da escola. Dessa forma, foi colocado o desafio para que gestores e professores pudessem transformar as escolas em locais melhores, que favorecessem uma educação de qualidade, contemplando a diversidade, o encorajamento, as expectativas positivas, de forma cordial. Esse projeto baseava-se em valores éticos, com foco nas atividades educacionais, acompanhamento constante das avaliações e o estabelecimento de parcerias com as famílias.

Isso nos mostra que os corredores das escolas comunicam, conversam com aqueles que por eles passam. A escola precisa estar viva e seus funcionários motivados, com gestores que conhecem, reconhecem seu papel (sua função) e realizam uma gestão bem dirigida e administrada. O coordenador, por sua vez, que acompanha de perto seus professores, conhece a realidade das famílias e as

necessidades das crianças. Podem com mais assertividade, promover a mediação das relações e aprendizagens.

Placco, Almeida e Souza (2011) analisaram teses e dissertações publicadas no período de 1987 a 2009 e suas principais conclusões foram:

- A escola funciona como lócus da formação docente sob a liderança do Coordenador Pedagógico;
- O Coordenador Pedagógico é um agente fundamental no processo de sua própria formação;
- O Coordenador Pedagógico assume o papel de interlocutor privilegiado com o objetivo de oferecer aos professores possibilidades de refletir a respeito de sua prática.

Portanto, refletir sobre nossas ações é pensar sobre nossas experiências constituindo, dessa forma, a aprendizagem efetiva. O profissional que retoma, reconta e reflete suas ações está em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico tem a função de estimular os professores a atingirem bons resultados na aprendizagem dos alunos, através de estudos e transposições didáticas, fazendo com que esses docentes reflitam sobre suas ações e intervenções no intuito de reconstruir sua trajetória e ressignificar sua prática de acordo com a proposta pedagógica que rege a Educação Infantil. Além disso, esse profissional deve participar ativamente da organização escolar em todos os seus aspectos, planejando atividades ligadas ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. No entanto:

[...] o coordenador é a “peça-chave” da mediação entre a SME e os professores da escola, desenvolvendo funções pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento profissional do corpo docente e um trabalho político de implementação dos princípios da reforma educacional proposta pela gestão política no momento (MARCONDES, LEITE e OLIVEIRA, 2012, p. 193).

Na cidade onde o estudo foi realizado, a Secretaria de Educação e Cultura (SEC) conta com os gestores que assumem cargos de confiança nas escolas, em especial com os Orientadores de Escola, quanto ao processo de garantir que os princípios propostos pelo município sejam implementados, acompanhados e

aprimorados nas escolas. O Orientador de Escola é, portanto, a ponte entre a SEC e os professores.

A relação entre o Orientador de Escola e os demais profissionais que trabalham nas escolas do município de São José dos Campos, revela a importância tanto do vínculo profissional quanto afetivo e interpessoal, em especial na formação continuada dos docentes, fazendo prevalecer os princípios educacionais da rede. Podemos também ressaltar que sua influência na construção do projeto político-pedagógico da escola é muito significativa.

De acordo com a pesquisa de Oliveira (2006), o HTPC foi fruto de uma conquista dos professores de São Paulo, sendo composto pelos seguintes elementos: sujeito (indivíduo), objeto (problema ou atividade), instrumentos (textos, livros, vídeos, mediações), regras (norma, rotinas, valores baseados na legislação e nos contratos didáticos), comunidade, divisão do trabalho e resultado. O objetivo era que todos tivessem voz e vez para expor suas ideias.

No entanto, é bastante difícil modificar a ação docente, sendo necessário conhecer/ diagnosticar suas concepções para então propor mudanças no saber pedagógico. Isso demanda consolidado embasamento teórico, abrindo espaços para reflexão, trocas e construção de saberes para que aconteça a tão esperada transposição didática.

São muitos os questionamentos e muitos os aspectos da prática que precisam ser repensados para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores e, em contrapartida, a melhoria do ensino no Brasil. Parece que já temos boas pistas para iniciar um caminho novo: investir na formação inicial, garantir um conhecimento que permita ao docente o desejo de educar-se, melhorar as condições de trabalho e a remuneração dos professores para que tenha condição de continuar seu processo de educação e disponha de tempo para fazer isso com qualidade e autonomia (CASTRO; AMORIM, 2015, p.53).

O HTPC ministrado pelo Coordenador Pedagógico é estruturado nas escolas sob orientação da SME e incluído na carga horária do profissional, assegurando o tempo e o espaço para investimento na formação continuada dos professores. Essas formações assumem uma perspectiva colaborativa, circulam problemas, ideias, conflitos, manifestações de interesse, inquietações e possibilidades para traçar caminhos para investir na aprendizagem das crianças, promovendo um sentimento de pertença e, conseqüentemente, a consolidação da identidade profissional. As intervenções pedagógicas, nesses momentos de formação, são extremamente

importantes e determinantes para a construção do conhecimento na docência, para fomentar a reflexão sobre a prática, favorecer as trocas de experiências e promover o aperfeiçoamento pessoal e coletivo. Entende-se por HTPC:

Espaços concretos que ocorrem dentro de uma realidade também concreta, onde circulam ideias, conflitos, manifestações de interesses e inquietações demonstradas pelos professores, ora demonstradas pela própria formação, ora contemplando assuntos que se distanciam dos interesses intelectuais e das relações de ensino-aprendizagem e professor-aluno (FRANÇA; MARQUES, 2012, p. 278).

Acreditamos que os momentos de trabalho pedagógico coletivos podem ser boas oportunidades, pois permitem que os professores troquem ideias, experiências, compartilhem inquietações e dediquem-se a estudos os quais trarão aprimoramento no processo ensino-aprendizagem com reflexões sobre a prática em sala de aula. Placco; Souza (2008, p. 27) afirmam que:

Para que ocorram transformações na prática docente, é fundamental a participação do professor e a intencionalidade de sua ação pedagógica. [...] Isso implica que a reflexão de cada professor sobre sua própria prática docente está na base das transformações das relações entre as dimensões integrantes da docência e na base da definição coletiva de um projeto de escola.

O momento propício para essas formações, no município de São José dos Campos, recebe a nomenclatura de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) e acontece duas vezes na semana com duração de 2h30', no horário contrário de trabalho. São atividades coordenadas pelo Orientador de Escola (OE), seguindo orientações da Coordenadoria Pedagógica da SEC e as demandas particulares de cada U.E, previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP). A Lei Estadual Complementar 836/97 determina:

Artigo 13 - As horas de trabalho pedagógico na escola deverão ser utilizadas para reuniões e outras atividades pedagógicas e de estudo, de caráter coletivo, organizadas pelo estabelecimento de ensino, bem como para atendimento a pais de alunos.

Portanto, os HTCs são organizados nas unidades escolares pelos Orientadores de Escola a fim de cumprir seu caráter coletivo, no qual professores trocam experiências, discutem temas, elaboram seus planejamentos, participam de estudos

dirigidos e ainda podem agendar atendimento aos pais, quando necessário e combinado previamente com a Equipe Gestora.

O Coordenador Pedagógico, como um dos agentes que fomenta e articula o funcionamento da escola, fazendo parte da gestão pedagógica, também comunga de todas as construções das ações, do mesmo modo em que age enquanto organizador da prática educativa. Pode propor, através da sua atuação, a maior participação dos professores nas questões relacionadas à organização e gestão da escola, permitindo a todos envolvidos a responsabilidade coletiva pelo espaço. Com isso, pode proporcionar o desenvolvimento de sua profissionalidade, uma vez que os professores também aprendem quando compartilham seus anseios, seu contexto de trabalho, ou seja, sua profissão. Garcia; Silva (2017), acerca disso, afirmam que: “Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem”.

Compartilhando os saberes, participando das tomadas de decisões os professores passam a desenvolver um sentimento de pertença, assumindo, junto à gestão, as responsabilidades pelo sucesso do processo de ensino-aprendizagem. O coordenador, portanto, precisa investir em formações em que os professores possam desenvolver atitudes reflexivas, repensar sua prática e compartilhar saberes com os professores iniciantes na função.

Assim, o Coordenador Pedagógico necessita fazer um diagnóstico das necessidades formativas de seus professores, para oferecer uma formação continuada que atenda às suas necessidades de aprendizagem da docência, visto que se trata de um processo contínuo para o desenvolvimento profissional. Em especial, essa é uma demanda importante na fase inicial de inserção na carreira, em que muitas inquietações, inseguranças e dúvidas acometem esses profissionais. Por essa razão, o CP precisa buscar elucidar as relações entre a teoria e a prática, numa perspectiva crítica, reflexiva e coerente com a realidade da escola.

Vale considerar que o saber docente se dá através da troca de conhecimentos e experiências profissionais, à medida que sistematizamos os saberes a partir de experiências vividas e compartilhadas nos encontros formativos na escola. Assim, o professor precisa desenvolver a reflexão sobre sua prática, para que consiga construir seus conhecimentos. Marcelo (2009) considera que:

Essa construção do eu-profissional é um processo evolutivo e que se alicerça em um compromisso pessoal e na disponibilidade para aprender a ensinar, o

que requer uma constante reflexão sobre suas crenças, seus valores, sobre as experiências que vivencia, sobre os conhecimentos que adquirem em relação a suas disciplinas e sobre como devem ensinar, aguçando o olhar constantemente sobre como seus alunos aprendem.

Entendemos com isso que, assim como o professor necessita pensar sobre como os alunos aprendem, o Coordenador Pedagógico precisa conhecer a heterogeneidade de seu grupo de professores para que possa oferecer, em especial aos iniciantes na carreira, o respaldo de que necessitam.

Carmo (2017) publica um artigo em que faz referência à sua dissertação de Mestrado, cujo título é **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante – Panorama dos estudos acadêmicos de 2003 a 2016**. A pesquisa mostrou que é raro encontrar estudos, os quais revelam a atuação do Coordenador Pedagógico com referência aos professores iniciantes na carreira docente. Apontou, ainda, em seu artigo a tese de Mollica (2014) que trata especificamente do tema e teve como objetivo principal analisar quais ações o Coordenador Pedagógico pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino.

Carmo (2017) também mencionou Placco, Almeida e Souza (2011) quando se refere ao Coordenador Pedagógico como sendo o elemento que, na escola, deve exercer uma função formadora, articuladora e transformadora. Sendo que, enquanto formador, pode colaborar no aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos em relação aos objetivos da escola; já como articulador, pode fazer com que o coletivo escolar trabalhe de modo coeso, sem desconsiderar as particularidades; e como transformador pode possibilitar reflexões sobre a realidade da instituição para que se viabilizem mudanças quando necessário.

São muitas as responsabilidades do Coordenador Pedagógico, todavia a principal é tornar-se o mediador entre os professores, os saberes científicos, a prática no cotidiano escolar e as determinações da SME. No entanto, pergunta-se: Como efetivamente o coordenador poderá dar conta dessa tarefa de formador, articulador e transformador diante de tantas atribuições?

Silva (2008, p.52-53), em sua pesquisa intitulada **O trabalho articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular**, revelou que o Coordenador Pedagógico precisa traçar um plano de ação que envolva toda comunidade escolar, caso contrário ficará restrito a resolver problemas do dia a dia, o que o leva a uma

ação descontínua e sem resultados. Para melhor sustentação de suas atividades, esse profissional e os professores, de maneira geral, têm hoje os fundamentos apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Dentro desse plano diário, o coordenador precisa contemplar o acompanhamento ao professor iniciante, promovendo constante diálogo entre a teoria e a prática em sua atuação para que ocorra a transformação de seus conhecimentos específicos em atuações no ensino.

Visto que a formação deve ser concebida de forma contínua, valorizar e elogiar os professores em suas conquistas, proporcionará uma certa harmonia nas relações e o crescimento coletivo. Já as críticas, essas devem ser feitas em particular como sugestão de aprimoramento profissional.

Na visão de Pimenta (2009), a importância de se conceber a escola com *lócus* de formação e trabalho reside no fato de a formação do professor configurar um processo contínuo, que envolve a formação inicial e continuada por meio de um duplo processo. Esse duplo processo considera a auto formação, que envolve a análise constante de suas práticas e o confronto das mesmas nos contextos escolares, como forma de reelaboração de seus saberes, mas também a formação nas escolas onde atuam.

No artigo de Bello; Penna, (2017), intitulado **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo**, foi debatido o papel do Coordenador Pedagógico com o objetivo de identificar tendências nas suas atribuições, na rede municipal de São Paulo. O objetivo foi compreender o que pensavam e como realizavam suas atribuições na escola, baseados nas Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e também nas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores (BRASIL, 2009).

Breves análises realizadas por Mollica (2014, p.26) a respeito da legislação brasileira, conduziram a pesquisadora a algumas conclusões sobre as características do trabalho do Coordenador Pedagógico. A saber: a LDB 9394/96 não traz especificidades sobre o trabalho do CP; não há formação específica para os CP nos cursos de licenciatura, sendo necessárias especializações, as quais, ainda assim, não atendem claramente às necessidades da função, tornando emergencial a implantação de políticas públicas de formação. Dessa forma, existe uma variedade e grande quantidade de atribuições para o CP encontradas em determinações legais de alguns estados brasileiros, acarretando, a esses profissionais, confusões sobre o que é mais

importante em sua atuação. Mollica ressalta que a posição dos autores citados em sua pesquisa, mostram:

O trabalho do CP desenvolve-se em meio a toda dinamicidade e complexidade do espaço escolar, tendo como destaque as relações interpessoais. Porém não se pode esquecer que esta complexidade também se refere a outros aspectos do dia-a-dia em que o CP acaba exercendo várias atividades conforme demanda o cotidiano. Destarte é possível verificar coordenadores que dizem fazer parte do seu trabalho, tomando a maior parte do seu tempo, o papel de bedel, de secretário de atendente de telefonemas, de porteiro, de apagador de incêndios, etc (MOLLICA, 2014 p. 36-37)

Miziara; Ribeiro; Bezerra, (2014), em sua pesquisa em revisão de literatura sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, discutiram motivos pelos quais esses profissionais não atingiram plenamente suas funções ao exercer a profissão. Verificaram que isso ocorre devido aos desvios de função, quando se veem atropelados com diversas tarefas, como o acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, improvisos de horários para cobrir faltas de professores, organização de projetos para atender a comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários e atendimento de alunos.

Essas ações acrescentadas ou alheias à função dos Coordenadores Pedagógicos não são uma constante em sua rotina, porém provocam o estreitamento do tempo designado ao exercício de sua função e ao seu principal objetivo que é promover a formação contínua dos professores para a (re)orientação do trabalho didático, no interesse da aprendizagem dos alunos. Percebe-se também uma deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. Portanto, como se dá a formação dos formadores?

De acordo com Saviani (2008), a formação deve ser fundamentada em bases teóricas sólidas e pautada na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Essa é condição *sinequa non* para a efetiva compreensão das múltiplas determinações e vinculações do trabalho educativo. Conforme esclarece Rivas (2007, p. 102), os principais aspectos metodológicos na formação inicial do pedagogo são insuficientes para sua atuação “[...] no que se refere ao planejamento da educação, à administração

de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica, etc”.

A insuficiência metodológica em saberes estratégicos para o exercício da docência e da coordenação das próprias atividades pedagógicas se reflete na atuação dos professores coordenadores, como atesta o relato de Alves (2007). Observa-se um “efeito dominó”, posto que fragilidades na formação inicial levem à equívocos na formação continuada. Esse ciclo perverso continua afetando a qualidade do ensino ofertado aos alunos das escolas brasileiras.

Dessa forma, o Coordenador Pedagógico tende a considerar que sua formação continuada pode prescindir de um referencial teórico sólido. Nessa perspectiva, a prática é vista com maior “prestígio”:

As contribuições de Alves (2007) validam essa tese ao elucidarem que a aprendizagem da função ocorre com base na experiência e com os desafios cotidianos. A pesquisa revela, com nitidez, o perigoso hiato entre a teoria e a prática, “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano” (ALVES, 2007, p. 228-229)

O distanciamento entre o Ensino Superior e o Ensino Básico contribui para o afastamento entre a teoria e a prática, ou seja, o profissional recém-formado apresenta dificuldades para fazer a transposição didática e desenvolver com qualidade o trabalho junto aos alunos.

Neuhaus; Chiaratto, (2010) apresentaram, em seu artigo **Hora de trabalho Coletivo em Busca da Qualidade na Educação**, publicado na revista científica da Faculdade de Educação e Meio ambiente (FAEMA), que, muitas vezes, o HTPC é confundido com um momento para colocar as relações em dia, escrever relatórios e realizar atividades que podem ser feitas nesse horário também, desde que o objetivo maior não seja ignorado que é o estudo. Esse momento deve contemplar as teorias da educação e a busca coletiva para resolver questões de sala de aula embasados em autores, evidenciando a excelência no trabalho.

2.3 Levantamento bibliográfico

Neste subitem, foram destacadas as pesquisas relacionadas aos Orientadores de Escola que recebem professores iniciantes e promovem a formação continuada no contexto escolar, refletindo também sobre como se dá a formação desse profissional.

Organizou-se em quadros o levantamento de pesquisas realizadas na Base de dados da Capes e da SciELO tendo como recorte temporal o período compreendido entre 2014 e 2019. Para a construção dos quadros 1 e 2, foram utilizados os seguintes descritores: Coordenador Pedagógico; Formação continuada na Educação Infantil; Desafios da profissão docente e Formação continuada.

Já para os quadros 3 e 4 foram utilizados os seguintes descritores: Professores Iniciantes; Aprendizagens da docência/ professores iniciantes; Desafios do ingresso na profissão docente e Educação Infantil.

Intencionando a ampliação teórica, utilizaram-se também teses e dissertações de autores conceituados, explicitando suas concepções a respeito da formação dos Coordenadores Pedagógicos.

Quadro 1 - Levantamento de pesquisas na base de dados da CAPES (2014-2019)

Descritores	Capes	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Coordenador pedagógico</i>	506	152	134	103	62	44	11
<i>Formação continuada / Educação infantil</i>	4385/ 612	166	141	108	99	80	18
<i>Profissão docente/ Desafios</i>	1829/ 853	266	208	173	116	66	24
<i>Formação continuada</i>	3145	837	769	633	474	304	128

Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Buscando artigos sobre a temática do *Coordenador Pedagógico*, localizamos, no Banco de dados da Capes, 506 pesquisas. Ao refinarmos a pesquisa em função do período de estudo definido para essa pesquisa e da referência à Educação Infantil, encontramos 152 artigos publicados em 2014; 134 em 2015; 103 em 2016; 62 em 2017; 44 em 2018 e 11 em 2019 dos quais destacamos alguns que se afinam com nossa pesquisa.

Garcia; Silva, (2017), no estudo intitulado **Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem,**

retrataram a grande relevância do Coordenador Pedagógico para educação pública brasileira, elucidando sua importância no trabalho pedagógico e no Projeto Político Pedagógico da instituição. Incluíram no estudo princípios da Inclusão, Diversidade e Cidadania e o papel do coordenador na mediação de saberes para promoção de mudanças pontuais no desenvolvimento da aprendizagem. Analisaram também suas funções e atribuições pautadas nas bases legais educacionais vigentes. No entanto, percebeu-se que essas atribuições são secundarizadas devido a alguns desvios da função. Consideraram que sua função, atualmente, é de mediador que visa à qualidade nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, posicionaram-se no sentido de problematizar, instigar e refletir, a fim de promover o avanço na educação pública.

Outro material que agrega conceitos importante para nosso estudo foi escrito por Silva; Machado; Pacífico (2018), com o título **O protagonismo do coordenador pedagógico, na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO**. Essa pesquisa revela a necessidade da formação continuada do Coordenador Pedagógico para que invista na formação continuada dos professores no espaço escolar, possibilitando a qualidade das atividades pedagógicas, não de maneira impositiva, porém através de leituras e reflexões para promover o aprimoramento da prática docente. Esse perfil do Coordenador Pedagógico, na atualidade, o desvincula do profissional fiscalizador e burocrático de outrora.

Ambas as publicações oferecem dados para nossa pesquisa apontando quais são as atribuições do Coordenador Pedagógico e seus entraves diante de acúmulos de atividades relacionadas à administração escolar, as quais acabam por reduzir seu tempo e dedicação ao seu principal papel pedagógico nas instituições. Trazem, ainda, reflexões sobre a identidade do Coordenador Pedagógico na atualidade que vem apresentando mudanças em sua postura, passando a ser investigativa e reflexiva, a fim de promover, junto ao docente, o aprimoramento da prática.

Com o descritor *Formação continuada*, foram localizados 4385 artigos dos quais, ao refinarmos a pesquisa com *Educação Infantil*, chegou-se a 612 artigos. Quando solicitamos o período de interesse de nossa pesquisa, encontramos, em 2014, 166 artigos, 141 artigos em 2015, 108 artigos em 2016, 99 artigos em 2017, em 80 artigos 2018 e, em 2019, 18 publicações. Todos esses voltam-se à formação continuada dos professores de Educação Infantil.

Usando o descritor *Profissão docente*, identificamos 1829 artigos. Ao acrescentarmos o termo *Desafios*, refinamos a pesquisa em 853 artigos e, ao aprofundarmos ainda mais a busca indicando o período de 2014 a 2019, encontramos os seguintes resultados: em 2014 foram 266 pesquisas; 208 estudos em 2015; 173 artigos publicados em 2016; em 2017, verificamos 116 pesquisas, em 2018, localizamos 66 artigos relacionados e, finalmente em 2019, vislumbramos 24 artigos.

Para o descritor, *Formação Continuada*, encontramos nos registros da Capes os seguintes resultados: 3145 artigos que, ao refinarmos utilizando o período de estudos definidos para nossa pesquisa, verificamos que, em 2014, havia 837 pesquisas; em 2015, 769; 633 estudos em 2016; em 2017, 474; em 2018, 304 estudos e, em 2019, foram 128 artigos.

Quadro 2 - Levantamento de pesquisas na base de dados da SCIELO (2014 – 2019)

Descritores	SCIELO	2014	2015	2016	2017	2018	2019
<i>Coordenador pedagógico</i>	11	01	01	00	05	01	00
<i>Formação continuada / Educação infantil</i>	34/ 03	01	00	01	00	01	00
<i>Profissão docente/ Desafios</i>	25/ 11	01	01	05	02	00	02
<i>Formação continuada</i>	37	05	06	02	03	02	01

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Para o descritor *Coordenador Pedagógico*, foram localizados 11 artigos. Restringindo a pesquisa ao período de 2014 a 2019, foram encontrados apenas 8 artigos. Verificamos que as contribuições de Miziara; Ribeiro; Bezerra (2014) no artigo **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**, trouxeram um referencial crítico e reflexivo sobre a atuação desse profissional, seus entraves e avanços. Revelaram dados sobre o papel do Coordenador Pedagógico na mediação da formação continuada dos docentes e seu envolvimento em atividades burocráticas. Essa prevalência dos aspectos burocráticos, verificada pelos pesquisadores, contribui com material para nossa pesquisa ao levantar aspectos de suas ações, nas quais se deixa de valorizar a função do coordenador, por não cumprir de forma reflexiva suas atribuições. De acordo com o estudo desses pesquisadores,

os coordenadores ficam aquém de suas atribuições, pois utilizam seu tempo em trabalhos triviais e sem foco, improvisando horários de aula para cobrir faltas de professores, acompanhando entradas, saídas, merendas, projetos da comunidade, auxiliando nas atividades da secretaria e direção da escola, enquanto deveriam conhecer as peculiaridades de sua equipe para desenvolver a formação continuada e atender às necessidades dos professores. Revelaram, ainda, uma deficiência na formação continuada dos coordenadores, evidenciando um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação e sua vivência na rotina escolar. Trata-se de um rico material que utilizamos em nossa pesquisa.

Em 2017, cinco artigos foram apresentados, sendo muito pertinente a essa pesquisa o artigo de Bello; Penna (2017), nomeado **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistanas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo**. Esse estudo trata do papel do Coordenador Pedagógico em escolas municipais paulistanas, na articulação de relações internas e externas, baseada nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e na Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009). Buscou-se compreender o que pensavam esses profissionais e como realizavam suas atribuições, resgatando informações sobre as políticas educacionais iniciadas nos anos 90 no que se referia à atuação do coordenador, especialmente seu perfil disposto em editais de concurso e sua prática pedagógica em atuação nas escolas. Esse percurso das políticas educacionais, cuja influência é significativa na atualidade, faz-nos compreender os progressos alcançados por esses profissionais ao longo dos anos, ao mesmo tempo em que acena para o aprofundamento nos estudos a respeito da atuação e formação dos Coordenadores Pedagógicos.

Pesquisando o descritor *Formação continuada*, foram encontrados 34 artigos relacionados ao tema. No entanto, ao refinarmos a pesquisa incluindo o descritor *Educação Infantil*, apenas três artigos foram apresentados.

Com o descritor *Profissão docente*, obtivemos 25 artigos e, ao refinarmos a pesquisa incluindo o descritor *Desafios*, localizamos uma pesquisa em 2014; uma em 2015; cinco em 2016; duas em 2017 e duas em 2019.

Para concluir o quadro 2, pesquisou-se o descritor *Formação continuada*. Foram localizados 37 artigos dos quais cinco foram publicados em 2014 e seis, em 2015.

Desses estudos, a pesquisa de Castro, Amorim (2015), nomeada **A Formação**

Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida, apresentou reflexões as quais permitiram desmistificar o entendimento da formação continuada como treinamento e reparação, passando, outrossim, a assumir um caráter eletivo que possibilite ao professor autonomia ao traçar rumos para suas trajetórias, frequentar cursos, desenvolver pesquisas e produzir propostas de intervenção. Defenderam maior investimento na formação inicial: uma etapa que antecede o exercício da função e que permite a esses profissionais traçar rumos para sua formação continuada.

Também encontramos duas publicações em 2016; três em 2017; duas em 2018 e uma em 2019. Algumas dessas publicações se referem a outras áreas de atuação. Dentre elas, selecionamos uma publicação de 2018 que se refere aos Coordenadores Pedagógicos da Educação Infantil nas instituições municipais de sete municípios do Sul da Bahia. Esse estudo, denominado **As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil**, revelou, a partir de muitos estudos, que a função desses profissionais na Bahia é regulamentada pelos planos de carreira e eles são considerados cargos de confiança, tal qual ocorre no município de São José dos Campos. Porém, essa função ainda necessita reconhecimento. Em nosso trabalho, tal como o do estudo realizado na Bahia, chamamos a atenção para a importância desse profissional e suas necessidades de valorização e investimento em sua formação:

O coordenador pedagógico tem um papel importante na organização do trabalho nas unidades infantis, pois ele é um formador e um articulador. Como formador precisa ter em mente que seu trabalho visa auxiliar o corpo docente a se aprimorar, ajudar o professor a lidar com seu próprio conhecimento, por isso deve entender de didática e metodologias. Como articulador, deve ainda unir os profissionais, a comunidade escolar, os processos de aprendizagem e o projeto pedagógico da escola (VIEIRA; SOUZA; ALVES; OLIVEIRA, 2018).

Diante das afirmações dos autores, reforçamos a necessidade de valorização e investimento na formação dos Coordenadores Pedagógicos que atuam como formadores e articuladores em suas unidades escolares, com grandes responsabilidades e pouca valorização e apoio.

Eis que trazemos as seguintes reflexões: Será mesmo função do Coordenador Pedagógico articular todos os segmentos da escola? Será possível assumir todas as atribuições destinadas ao coordenador? Como priorizar as atribuições no dia a dia?

Quanto tempo lhe restará para efetivamente desenvolver seu trabalho pedagógico de formador?

2.4 O coordenador pedagógico e os desafios do ingresso na profissão docente

Autores como Nono e Mizukami (2005) relatam que diferentes estratégias e investigativas referentes aos desafios do ingresso na profissão vêm sendo propostas e analisadas, como na tese de Doutorado em Educação: **Casos de ensino e professoras iniciantes, de NONO**, 2005. Nesse contexto, casos de ensino têm sido apontados como ferramentas de grande valor formativo e investigativo nos processos de desenvolvimento profissional docente, pois evidenciam dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais. Os resultados de tais investigações parecem confirmar a necessidade de que sejam organizados programas de iniciação ao ensino para professores principiantes que respondam: “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional (MARCELO GARCIA, 1999 apud NONO, 2005, p.119)

Para reforçar a necessidade das ferramentas formativas, agregamos também a pesquisa de Mariano (2006) que utilizou como fonte em sua coleta de dados os anais de dois importantes eventos da área da educação: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a principal entidade para divulgação das pesquisas no país, e o segundo, o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), que, para área de formação de professores é o principal evento de abrangência nacional.

Calil e Almeida (2012) propuseram um estudo muito relevante sobre a formação de professores iniciantes. As autoras investigaram, por meio de um grupo de discussão, os desafios encontrados por quatro professores iniciantes da Educação Infantil no primeiro ano de docência. Apontaram a falta do cuidado com a formação continuada que as escolas públicas oferecem ao professor que está iniciando na carreira, sem dar relevância à inexperiência, às expectativas, aos anseios e conflitos encontrados na prática da sala de aula. Segundo as autoras, nas discussões realizadas durante sua pesquisa, as professoras investigadas apontaram os seguintes desafios: a) a emoção de assumir a sala de aula, o entusiasmo e empolgação de serem aprovados e aceitos, assim que terminam a graduação; b) o primeiro dia de aula com o desafio de envolver as crianças na faixa etária da Educação Infantil; c) as

dificuldades pedagógicas; e d) a relação com a família no aspecto de ter que conquistar a confiança em seu trabalho, no decorrer da prática.

Essa falta de cuidado com o professor iniciante pode ser decisiva em sua carreira, pois eles podem se sentir incapazes de realizar tal função devido as angústias, incertezas, falta de apoio e orientação.

Todo processo de inserção na profissão representa um misto de sensações e emoções, visto que, após passar em concurso público, são classificados e chamados para efetivação no cargo. Nesse momento, eles têm a possibilidade de escolher sua primeira sala de aula, que normalmente corresponde a vagas dispensadas pelos professores mais experientes, salas que correspondem a licenças ou aposentadorias.

A esses professores é oferecida a formação continuada no Horário de Trabalho Coletivo (HTC) que acontece as terças e quintas-feiras no horário contrário à sua jornada de trabalho, com duração de 2 horas e 30 minutos diários no município de São José dos Campos. No entanto ainda necessitam de uma presença mais efetiva do orientador pedagógico, nas demandas diárias em sala de aula.

Portanto, identifica-se uma grande necessidade de ampliação dos espaços para discussões pedagógicas e apoio às práticas junto ao professor iniciante, pois a formação pedagógica nas universidades não consegue suprir tal demanda.

Wong (2004) apresenta reflexões quanto ao melhor aprendizado de professores iniciantes por colaboração, visto que esses profissionais querem mais que um emprego, desejam obter sucesso, contribuir com o grupo e fazer a diferença na construção social. Quando antigos e novos professores interagem e contribuem uns com os outros, sentem-se pertencentes a comunidades de aprendizagem com demandas de confiança, respeito e intercâmbio.

O investimento em parcerias com o professor iniciante, as formações continuadas e o acompanhamento pedagógico, provavelmente, fortalecerão esses novos profissionais e teremos menor evasão da carreira.

Segundo Wong (2004), professores de sucesso, especialmente em escolas difíceis não permanecem em suas atividades quando o desempenho dos diretores é inferior. Por isso, podemos entender que liderança de sucesso significa professores envolvidos, críticos e parceiros, que compartilham seu conhecimento e revelam seu comprometimento com o próprio aprimoramento para o avanço na aprendizagem dos alunos.

Para obtermos um bom padrão na educação, necessitamos de bons Orientadores de Escola acompanhando, formando os novos professores e alimentando essa formação junto aos professores mais experientes de forma parceira. Isso representaria a valorização dos saberes e o investimento em formações pontuais.

Diante de tantas responsabilidades atribuídas ao Coordenador Pedagógico como formador e articulados dos diversos segmentos na escola, reafirmamos a necessidade de regulamentação da função, visto que em muitos estados e municípios ainda é atribuída como “cargo de confiança”.

A seguir, trataremos da metodologia da pesquisa.

3. MÉTODO

Nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa, a metodologia selecionada, os instrumentos para coletar e analisar os dados obtidos.

Entende-se por metodologia o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre relacionada a elas. Afirma Lênin (1965, p. 148 apud MINAYO, 2001, p.16) que "o método é a alma da teoria", distinguindo a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

A pesquisa nos auxilia a compreender a realidade dos sujeitos envolvidos, a partir de argumentos pesquisados e de dados coletados, a fim de apresentar sugestões de melhorias, permitindo engajamento mais forte dos pesquisadores com as realidades investigadas. Acerca dessa intrínseca relação entre realidade e pesquisa, Gatti (2002, p.33) afirma que "A pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la".

Gatti e André (2011) destacam quatro pontos importantes para a pesquisa qualitativa: incorporação de posturas investigativas mais flexíveis; compreensão e interpretação de grande parte das questões em educação recorrendo a tratamentos multidimensionais; retomada do foco sobre os atores em educação; e tomada de medidas para controlar a subjetividade que intervém no projeto de pesquisa.

Enquanto pesquisadora, procurei manter um distanciamento a fim de compreender e tratar as informações extraídas dos sujeitos envolvidos, intencionando não permitir que memórias de minha atuação como Orientadora de Escola durante 11 anos de minha carreira docente interferissem na visibilidade da pesquisa. Tarefa um tanto difícil pois, me enxerguei muitas vezes nas falas, angústias, desafios e estratégias dos sujeitos, visto que há pouco, fiz parte do universo investigado.

Considerando esse postulado, essa pesquisa, de natureza qualitativa, pretendeu compreender o processo subjetivo do Orientador de Escola em suas inúmeras tarefas. Teve como foco a acolhida, o acompanhamento e a formação dos professores, em especial, professores iniciantes na docência na Educação Infantil.

3.1 Caracterização do contexto da pesquisa (São José dos Campos/ Zona Leste)

No site oficial da prefeitura de São José dos Campos, ficam disponíveis para o acesso dos cidadãos, informações gerais sobre o município, tais como sua história, suas secretarias, dados da população entre outros. Assim, “SÃO JOSÉ EM DADOS” é uma publicação editada pela Prefeitura de São José dos Campos, sob a coordenação da Secretaria de Planejamento Urbano. Com apoio de outros órgãos da administração, a página apresenta informações históricas, geográficas, demográficas, culturais, sociais e econômicas sobre o município. Os dados estatísticos da presente edição são os mais recentes disponíveis em forma consolidada na data da publicação. Na maioria dos casos, eles se referem a 2014 ou 2015.

De acordo com esses dados, quanto à estrutura de atendimento, a rede municipal de Ensino de São José dos Campos dispõe de 149 escolas. Dessas, 46 são de Ensino Fundamental e 103 de Educação Infantil – sendo 29 unidades infantis pertencentes à rede conveniada. São 61.720 alunos, dos quais 35.836 estão matriculados no Ensino Fundamental e 25.884 na Educação Infantil. A rede tem 2.453 professores efetivos.

O Censo com os dados do município no IBGE está referenciado em 2010, não apresentando ainda as publicações atualizadas até o ano de 2019. Dessa forma, consideramos para os nossos estudos os dados apresentados em 2010.

Constam no Apêndice V dessa pesquisa as informações extraídas do site oficial da prefeitura de São José dos Campos, saber: Censo de 2010 considerando a população do município de São José dos Campos distribuídos por região; Região Leste do Município de São José dos Campos, no que se refere à distribuição dos bairros/ loteamentos; Regiões geográficas do Município de São José dos Campos e domicílios particulares ocupados, número de pessoas residentes e número de moradores por domicílio.

No que se refere aos aspectos educacionais, de acordo com informações da Secretaria de Educação, o município de São José dos Campos conta com 97 Orientadores de Escola atuando em suas escolas de Educação Infantil, sendo Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), Instituto Materno Infantil (IMI), Centro Comunitário de Educação Infantil (CECOI) e Centro de Desenvolvimento Infantil (CEDIM).

Os CECOI e CEDIM fazem parte da rede conveniada e somente o orientador de escola é disponibilizado pela rede direta, a fim de manter um padrão de atendimento referente aos estabelecidos pela Secretaria de Educação e Cultura (SEC).

Para facilitar o desenvolvimento da pesquisa, o acesso da pesquisadora, que reside na zona leste desse município, e para atender à solicitação da SEC (Secretaria de Educação e Cidadania), direcionamos o estudo a uma região onde encontramos um grande número de professores iniciantes, o que se mostra adequado aos propósitos do estudo. Limitou-se o estudo a um grupo de 27 Orientadores de Escola, que atuam nas 30 unidades de Educação Infantil, na zona leste de São José dos Campos, para realização da primeira parte dessa pesquisa.

Dos 27 OEs que receberam o convite, 17 responderam aos questionários. Como prioridade nesse estudo, estabeleceu-se um diálogo com alguns OEs em um grupo focal. A escolha desses Orientadores considerou as Unidades Escolares (U.E) que receberam, no ano letivo de 2019, maior número de professores iniciantes na carreira docente. Participaram desse diálogo 04 Orientadores de Escola que se voluntariaram.

3.2 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos para coleta dos dados. O primeiro deles foi um questionário com: sete questões fechadas de múltipla escolha, contendo perguntas relacionadas à identificação dos sujeitos: idade, sexo, tempo de trabalho, escolaridade, entre outras; e treze questões abertas as quais poderiam ser respondidas livremente (Apêndice I). Buscou-se com esse instrumento conhecer e selecionar os participantes. O segundo foi o grupo focal com o qual procuramos aprofundar os diálogos com os OEs que se voluntariaram e apresentaram maior número de professores iniciantes em seu corpo docente (Apêndice IV).

Segundo (GATTI, 2002, p. 33), "A pesquisa nos serve acima de tudo para dar uma base de entendimento sobre uma realidade e a partir disso transformá-la". Considerando essa perspectiva, os participantes, ao refletir sobre as realidades, puderam colocar em jogo suas vivências, experiências, conhecimentos científicos e relatar os desafios enfrentados no cotidiano escolar com suas múltiplas tarefas e, em

especial, quanto à acolhida, ao acompanhamento e à formação dos professores no início da carreira.

Segundo (GATTI, 2005, p. 482), a técnica do grupo focal é muito utilizada em abordagens qualitativas, podendo ser usada como único instrumento para coleta de dados ou como uma técnica exploratória na etapa inicial ou final da pesquisa. A autora apresenta a temática “Introduzindo o Grupo Focal” para afirmar que a técnica de trabalho pode ser caracterizada como derivada de vários trabalhos com grupos, sendo amplamente desenvolvida na psicologia social. Considera “Organização e desenvolvimento do trabalho com Grupos Focais”, ressaltando que o trabalho com grupos focais tem sua constituição e desenvolvimento em função do problema da pesquisa. Nesse tipo de investigação, o pesquisador precisa ter claro o problema da pesquisa, assim como as questões para a discussão no grupo, levando para os encontros um roteiro de questões preliminares; no entanto, para que isso aconteça, ele precisa ter o assunto bem estudado, ou seja, teorizado. Esse roteiro deve ser flexível para dar condições de estimular as discussões sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Todavia, os participantes não precisam obter informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa, essas informações devem ser vagas para que os participantes não venham para o grupo com informações pré-formadas.

Quanto as “Pesquisas com Grupos Focais”, Gatti (2005) apresenta alguns exemplos de trabalhos com esses tipos de grupos, demonstrando que essa técnica pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento. Aborda em “Potencialidades e Limites”, como a preocupação que tem surgido entre os pesquisadores mais experientes sobre o uso do grupo focal sem se utilizar os requisitos básicos para essa investigação, pois é fato que se tem usado o nome de grupo focal, mas o que há é a realização de entrevista coletiva altamente direcionada com o grupo.

A autora salienta pontos positivos e negativos quanto ao trabalho com essa técnica. Vê como positivo o fato de o pesquisador ter a oportunidade de compreender o porquê de certo ponto de vista tornar-se preponderante e, como fato negativo, o pouco controle que o pesquisador tem sobre os dados que emergem.

O trabalho com essa técnica pode, segundo a autora, trazer benefícios também para os participantes do grupo, dentre os quais estão: a ampliação do círculo de amizades, ampliação de informações sobre o estudo em foco, a oportunidade de se envolver em processos decisórios, como também interagir com pesquisadores em uma condição diferenciada, como experts no assunto em pauta (GATTI, 2005, p.483).

Nesse instrumento, cabe ao pesquisador criar um ambiente agradável e propício para que diferentes percepções possam vir à tona. Além disso, o grupo focal pode, com o intuito de enriquecer o estudo, ser utilizado para apoiar outros instrumentos de investigação como a observação, pois essa junção permite ao pesquisador compreender a realidade vivenciada por seus integrantes, suas práticas do cotidiano, atitudes e comportamentos. No entanto, o uso dessa técnica deve ser criterioso e coerente com os objetivos da pesquisa.

O grupo focal, em nosso estudo, foi organizado em três momentos:

- **AQUECIMENTO:** Fez-se a acolhida para descontrair o grupo, com a apresentação (nome, tempo de docência e na função) e uma pergunta disparadora para abrir o diálogo “O que significa ser formador de professores para você? ”
- **DESENVOLVIMENTO:** Lançaram-se questões principais do diálogo relacionadas a atribuições do Orientador de Escola: Quais são os desafios enfrentados? Como enfrentam esses desafios? Quanto ao grupo heterogêneo de professores, que estratégias utilizam para atender, formar e acompanhar os professores ingressantes na função?
- **ENCERRAMENTO:** Contou-se com a troca de experiências e compartilhamento de estratégias formativas. Foram solicitadas sugestões que dariam a um colega Orientador de Escola o qual recebe, em seu corpo docente, professores iniciantes e que propostas fariam a SEC para que também os novos Orientadores de Escola pudessem desenvolver sua formação em grupos heterogêneos de professores. Apêndices (III e IV).

3.3 Procedimentos para coleta de dados

Iniciamos a coleta de dados realizando um levantamento dos OEs atuantes nas escolas de Educação Infantil, na Zona Leste do Município de São José dos Campos, sendo em EMEI, IMI, CECOI, CEDIN e NEI (Núcleo de Educação Infantil). Por meio de ofício protocolado junto à SEC (Anexo I), foi solicitada a autorização para se fazer contato com os profissionais e enviar o questionário aos OEs atuantes na Educação Infantil, na Zona Leste do município.

Após a autorização da SEC (Anexo II) para entrevista, encaminhamos a pesquisa para ser submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de

Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Uma vez recebida a autorização para prosseguimento do estudo, iniciamos os contatos telefônicos para explicar aos Orientadores sobre a pesquisa a ser enviada via “*Google Forms*” (Apêndice I), com um questionário para se realizar a coleta de dados, contendo sete questões fechadas e treze questões abertas. Foram criados um e-mail coletivo e um grupo no *WhatsApp* para combinar procedimentos da pesquisa, esclarecer a coleta e agendar o grupo focal, mantendo contato para que maior número de OEs demonstrasse interesse em participar da pesquisa. Percebeu-se muita dedicação e empenho para responder às questões.

Das 27 Orientadoras atuantes nas 30 escolas pesquisadas, 17 conseguiram se organizar para responder ao questionário. Por ser um trabalho voluntário, considerou-se a participação de 67% dos pesquisados. Outras orientadoras demonstraram interesse em participar do grupo focal, no entanto o fato de ser realizado fora do horário de trabalho e fora das repartições públicas, devido à determinação da Secretaria de Educação, dificultou a participação. Muitas orientadoras têm filhos pequenos e, após a jornada de trabalho, precisam ir imediatamente para casa. Outras estavam com demandas pontuais e intensas de trabalho, além de uma orientadora que estava, na data agendada para o grupo focal, preparando novas salas de aula para inauguração, o que confirma o desvio de função já apontados pelos autores na fundamentação teórica.

As respostas aos questionários, recebidas através do *Google Forms*, foram impressas e analisadas com auxílio de canetas coloridas marcadoras de texto. Com essa técnica, percebeu-se uma repetição de temas que a pesquisadora foi agrupando em um quadro para ser analisado junto ao diálogo registrado no grupo focal para se identificar os principais eixos de análise.

Após a coleta dos questionários, os Orientadores de Escola da Zona Leste foram convidados a participar do grupo focal após o horário de trabalho. Para conforto dos OEs, organizou-se uma recepção com café e, em seguida, iniciou-se o grupo focal.

Todos os sujeitos tiveram suas identidades preservadas e foram tratados no documento referente ao questionário como: Q.1, Q.2 e assim por diante. Já no grupo focal, foram identificados com as siglas GF.1, GF.2, etc. Durante o grupo, foi solicitada

permissão para a gravação em áudio, para que o moderador pudesse se dedicar ao diálogo no grupo focal.

Participaram desse grupo duas orientadoras que iniciaram em 2019 na função e duas que já estão na função há mais de quatro anos. As quatro orientadoras que conseguiram se organizar para participar do grupo focal demonstraram imensa generosidade e disponibilidade no diálogo proposto.

Após um café e um bate papo informal, para quebrar um possível clima de ansiedade ou tensão, o grupo de OE dirigiu-se para o local preparado para as atividades, a proposta lhes foi explicada e combinou-se a gravação de áudio.

A moderadora deu início aos trabalhos deixando claro que, a partir daquele momento, as conversas teriam um tom formal por se tratar de uma pesquisa científica. Solicitou-se que cada participante se apresentasse e falasse um pouco de sua trajetória profissional na docência e na orientação.

Durante a realização do grupo focal, percebeu-se que as orientadoras estavam muito à vontade para dialogar, rindo e cantando trechos de músicas que representavam situações do cotidiano. Elas não demonstraram receio de se colocar ou se expor ao responderem às questões levantadas pelo moderador, inclusive se estenderam no diálogo, levantando questões além das previstas no roteiro, o que enriqueceu os dados.

Para Gatti (2005), a essência do grupo focal consiste, em especial, na interação entre os participantes e o moderador (pesquisador). Em nosso estudo, foram identificadas, nessa interação, opiniões, atitudes e concepções dos entrevistados.

Para o registro em áudio, a moderadora contou com o auxílio de uma observadora que complementava o trabalho do moderador. Os registros foram concedidos pelos orientadores participantes. Analisou-se, em seguida, a gravação em áudio a fim de recuperar o diálogo, observando as expressões e apontamentos feitos pelos participantes.

3.4 Procedimentos para análise de dados

Com o intuito de analisar o papel da formação continuada ministrada pelo Orientador de Escola, suas contribuições, estratégias e recursos que utilizam no favorecimento da aprendizagem da docência de professores iniciantes, conduziu-se

essa pesquisa buscando referências teóricas e conhecendo os sujeitos a partir de dados coletados feita com o questionário e o grupo focal.

As informações coletadas, tanto pelo questionário quanto pelo grupo focal, foram analisadas mediante a técnica da Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), que consiste em uma técnica de investigação destinada a formular, a partir dos dados coletados, inferências reprodutíveis e válidas as quais se podem aplicar a um contexto.

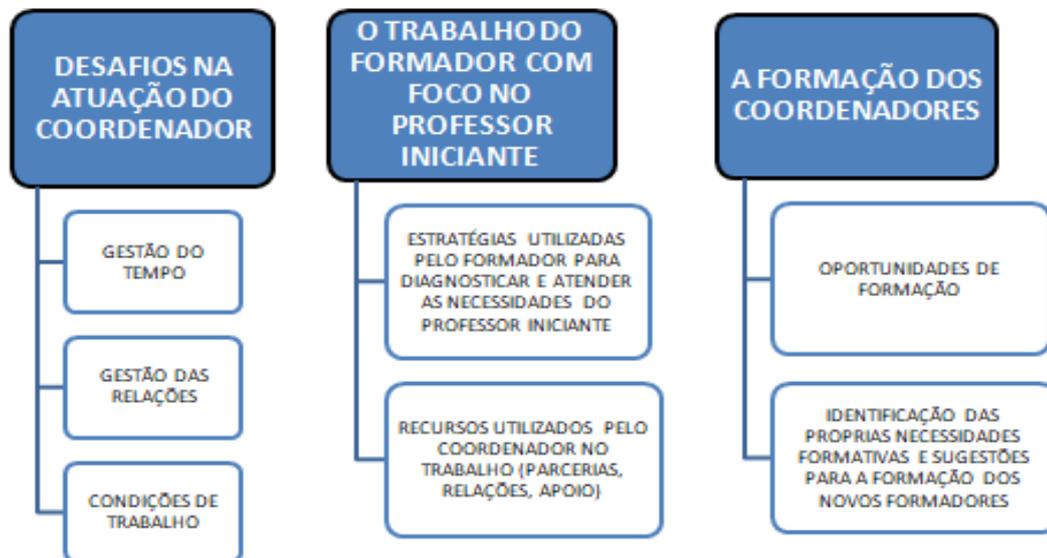
Para Bardin (2016, p.125), a organização da análise de dados passa por três etapas: Pré-análise que é composta por “Leitura Flutuante”, “Escolha de documentos”, “Formulação de Hipóteses e Objetivos”, “Referenciação dos Índices e Elaboração dos Indicadores”, “Preparação do Material”; a segunda etapa é Exploração do Material; já a terceira é o Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação, nos quais se pode contar com o uso da informática no intuito de agilizar e qualificar a análise dos dados.

Para “A análise dos Dados obtidos com o Grupo Focal”, Gatti (2005) afirma que os procedimentos são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas. Ao iniciar um procedimento de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e o porquê do uso do grupo para realizar a investigação, já que “os níveis de aprofundamento das análises também dependem dos objetivos e da configuração do enfoque teórico proposto no estudo” (GATTI, 2005, p. 43). Nesse viés, o foco das análises foram as opiniões levantadas no jogo de influências mútuas as quais apareceram e se desenvolveram no contexto do grupo.

Iniciou-se pela leitura flutuante das respostas constantes nos questionários, procedimento esse apontado por Bardin (2016), que consiste na elaboração dos indicadores, preparação e exploração do material, para realizar o tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Utilizando o mesmo procedimento, organizou-se também o material coletado no grupo focal. A partir dessa leitura inicial, foram analisados os conteúdos dos questionários e do grupo focal com base nos autores que nos dão os aportes teóricos para essa pesquisa.

No material coletado, foram levantados aspectos relevantes com temas que se repetiam nas falas e respostas dos participantes aos questionamentos propostos. Esses temas foram nomeados como eixos de análise. São eles: desafios na atuação do coordenador; o trabalho do formador com foco no professor iniciante; e a formação dos coordenadores. A Figura 1 representa essa organização dos eixos de análise.

Figura 1 - Eixos de Análise.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir dos dados coletados com o questionário e com o grupo focal, trataremos, na próxima seção, da apresentação e análise dos dados.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados e sua análise. Decidiu-se, primeiramente, descrever a estrutura das escolas de Educação Infantil no município de São José dos Campos, para, em seguida, realizar a caracterização dos OE participantes da pesquisa e, por fim, a análise dos dados.

4.1 Estrutura da rede municipal em foco

A fim de atender à demanda na Educação Infantil, o município em estudo possui uma rede direta composta por EMEI e IMI e uma rede indireta com CECOI e CEDIN.

As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Institutos Maternos Infantis (IMI) possuem um quadro docente composto por professores e educadores concursados. Os professores contratados por tempo determinado (PD) ou professores eventuais também participam de concurso para assumir suas aulas na rede direta. Os Orientadores de Escola e Diretores são professores concursados que assumem o cargo em confiança através de processos seletivos.

Nas escolas da rede conveniada, o Centro Comunitário de Educação Infantil (CECOI) e Centro de Desenvolvimento Infantil (CEDIN), apenas o Orientador de Escola é funcionário concursado que assume cargo em confiança na rede municipal de São José dos Campos. Os demais professores, educadores e funcionários são contratados pelos proprietários que administram tais centros educacionais e recebem verba do município para funcionamento.

4.2 Caracterização dos Orientadores de Escola

Utilizando o questionário enviado aos Orientadores de Escola atuantes na zona leste do município em estudo, por meio, do *Google Forms*, permitiu-se tabular as respostas dos dados pessoais ora descrevendo-os ora através de gráficos, cujos resultados são apresentados a seguir. A tabulação desses dados encontra-se no Apêndice III desse estudo.

Quanto à distribuição dos Orientadores de Escola segundo a faixa etária, os dados mostraram que 11 dos orientadores pesquisados se encontram na faixa etária entre 30 e 40 anos de idade, cinco participantes entre 40 e 50 anos de idade, enquanto apenas um, dos dezessete pesquisados, está entre 50 e 55 anos de idade.

Percebe-se, diante desses dados, que muitos jovens se interessam em assumir a função de Orientador de Escola no município estudado, o que nos leva a refletir sobre as seguintes questões: Seria devido ao desejo de atuar junto aos professores em processos formativos? Seria devido ao status profissional ou pelo salário diferenciado ao assumir tal cargo?

Quanto à distribuição dos Orientadores de Escola segundo o sexo (feminino-masculino), verificamos que, na região leste do município de São José dos Campos, todos são do sexo feminino. Apenas um orientador do sexo masculino atua na Educação Infantil nesse município.

Sobre o estado civil desses Orientadores de Escola, verificamos que quatorze, dentre as que participaram da pesquisa, são casadas e conciliam em sua rotina, além do desempenho na função, o cuidar da casa e dos filhos, sendo que a maioria das pesquisadas têm dois filhos.

Os dados revelam, acerca da formação acadêmica, que noventa e quatro por cento das orientadoras possuem cursos de Especialização *Latu Sensu*. Segundo conversas informais durante o Grupo Focal, algumas têm intenção de fazer Mestrado.

Quanto ao tempo de docência dos Orientadores no município de São José dos Campos, houve grande diversidade, sendo que, nos períodos de 1 a 5 anos e 10 a 15 anos de docência, estão a maior parte dos pesquisados.

Em relação ao tempo de atuação na função, 13 das orientadoras atuam entre 1 e 5 anos na função, o que revela um grupo, em sua maioria de iniciantes, como Orientadores de Escola, fato relacionado ao grande número de aposentadorias dos especialistas.

Quanto ao número de docentes nas unidades escolares, esse varia de acordo com o tamanho da escola ou segmento. Nas escolas onde trabalham as 17 Orientadoras participantes de nosso estudo, verificou-se um total de 311 professores. Dessa forma, as EMEIs que atendem aos alunos em período parcial contam com professores no período da manhã e professores no período da tarde. Já os IMI, CECOI e CEDIN que atendem em período integral contam com professores apenas no período da manhã, quando acontecem as atividades pedagógicas, pois no

contraturno as crianças ficam sob os cuidados dos agentes educadores em atividades recreativas.

Quanto à distribuição do número de docentes iniciantes na carreira, os quais atuam nas diferentes unidades escolares da região pesquisada, em virtude do último concurso público, muitas escolas receberam professores novos em seu quadro de docentes, nos anos de 2018 e 2019. As dezessete Orientadoras que participaram de nossa pesquisa nas escolas de Educação Infantil da Região Leste do município, receberam aproximadamente 105 novos professores em seu quadro de 311 professores, ou seja, 1/3 de seu corpo docente era iniciante na carreira.

Retomando os eixos de análise já apresentados na seção 3, temos: desafios na atuação do coordenador; o trabalho do formador com foco no professor iniciante; e a formação dos coordenadores. Esses dados serão descritos e analisados a seguir.

4.3 Desafios na atuação do coordenador

São muitas as atribuições do Orientador de Escola na rede municipal de São José dos Campos, dentre elas encontramos os desafios na atuação, quando se veem diante de tantas tarefas em sua rotina, as quais lhes esgotam as energias. No grupo participante da pesquisa, encontramos alguns relatos:

*Conhecer a escola, rotina, toda equipe, crianças e a comunidade (Q.2, Q.7)
Estar na orientação é algo novo, fazemos muitos atendimentos a muitas famílias, orientações, pois cada uma vem com seus problemas, algumas chegam furiosas, são em média três a quatro atendimentos por dia, ficamos esgotadas, sentimos pelas famílias com tantos problemas e principalmente pela criança (GF.2)*

A gestão pedagógica e educacional (Q.1)

A elaboração, orientação e organização de documentação pedagógica (Q.2, Q.3, Q.4)

Preparar e coordenar os momentos de formação continuada dos professores (Q.3, Q.5, Q.6)

Nesses relatos, percebemos que os orientadores atendem famílias como gestão educacional, além da gestão pedagógica, em que se faz necessário preparar e organizar documentos para as formações e orientações aos docentes (ações formativas); acompanhar a rotina escolar: entrada, saída, merenda, sala de aula, sala interativa (ações potencialmente formativas); atender às solicitações da SEC; atender às necessidades administrativas, secretaria da escola, professores ausentes/professores eventuais (ações não formativas).

Bello; Penna (2017), ao analisar a atuação do Coordenador Pedagógico nas redes estadual e municipal de São Paulo, apontaram o excesso de atribuições que pesam sobre esse profissional, seja por parte do que está definido na legislação, seja por meio de cobranças dos órgãos do sistema educacional ou mesmo pela comunidade escolar. Além disso, afirmaram que dificilmente o coordenador poderá assumir todas as atribuições esperadas em relação à sua atuação, pois o aspecto pedagógico, muitas vezes, se vê submetido a questões burocráticas e emergenciais que acabam por predominar.

A sobrecarga de trabalho também foi identificada por Miziara *et al.* (2014) para os quais o envolvimento do coordenador com questões burocráticas limita sua faceta política e pedagógica da função.

Diante de tantas constatações dos autores, confirmadas pelos depoimentos dos Orientadores de Escola, percebe-se que realmente sobra pouco tempo para que se desenvolva o trabalho pedagógico mais importante dentre suas atribuições.

Outro aspecto evidenciado nas falas dos sujeitos de pesquisa é que, quando tratamos da equipe escolar, verificamos o quão importante é a parceria. Ao estabelecer parcerias entre os segmentos na escola, o Orientador participa e intervém ativamente junto ao Diretor de Escola, conforme vemos nos seguintes relatos:

*Ao lado do diretor compõe a equipe gestora da escola encarregando-se da gestão escolar em vários aspectos, mas principalmente o pedagógico para orientar, acompanhar, buscar estudos visando à qualidade do atendimento escolar, reunir e integrar esforços e liderar o trabalho docente (Q.6)
Participar da coordenação, execução, acompanhamento e avaliação e reestruturação do Projeto Político Pedagógico (Q.9, Q.14)
Orientação e atuação na organização dos espaços, pesquisa e escolha de materiais adquiridos pela Unidade Escolar (junto com o Diretor), atendimento à comunidade (Q.1)
Elaboração, desenvolvimento e acompanhamento do PPP junto ao diretor (Q.1)*

Souza; Petroni; Dugnani (2015, p. 56) trazem reflexões, medidas pela experiência e convivência com os gestores, os quais consideram primordiais as relações entre os sujeitos. Entendem que, quando os coordenadores pedagógicos estabelecem relações produtivas com os professores, emergem ações promotoras de maior qualidade de ensino a ser oferecido pela escola. Essas relações, de acordo com os relatos dos orientadores participantes de nosso estudo, confirmam-se com diversos segmentos da escola e também viabilizam a qualidade do trabalho escolar:

Organizar, compilar e tabular as avaliações processuais referentes a todas as ações da Unidade Escolar da parte pedagógica para reestruturação do PPP (Q.17)

Um dia da semana realizo junto com a diretora nossa reunião de equipe, a fim de alinhar o nosso trabalho, buscar nesta afinidade falar a mesma língua no que tange à gestão da escola (Q.7)

O que faz muita diferença é o pessoal da secretaria, que cuida de tudo em especial referente ao professor que falta, estagiário, agente educador, chamam eventual, organizam o modulo e eu nem fico sabendo, não preciso me preocupar com isso, isso já alivia muito (GF.3)

Essa aproximação defendida pelos orientadores mostra que todos os segmentos da escola precisam estar em harmonia para que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sejam efetivos. Acerca do papel primordial do coordenador como elo para que essa relação se efetive, Pierini; Aragão (2015, p.152) defendem que:

Por trazer como pressuposto que a atuação do coordenador pedagógico é a de corresponsável pela organização e realização de ações intencionais com o intuito de possibilitar experiências de aprendizagem aos sujeitos que exercem a docência e aos que, de alguma maneira, aí atuam como educadores, o objetivo que atribuiu sentido à referida investigação foi o de planejar, experienciar, conhecer e analisar propostas potencializadoras de experiências formativas aos profissionais nos espaços coletivos.

Essas ações formativas que envolvem a equipe escola fortalecem as relações, as aprendizagens e os investimentos na qualidade em educação, conforme defendem os sujeitos de pesquisa ao mencionar que:

Realizar formação com os agentes educadores e estagiários (quarta-feira); acompanhar outras necessidades que possam surgir na Unidade (Q.4)

Busco contato com as crianças, busco ouvi-las e conhecê-las (Q.7)

Reuniões de setor, ou seja, com a equipe de sala para também ali ajustar e alinhar à prática de acordo com a nossa rede visando qualidade no atendimento (Q.7)

No tocante à organização dessas ações formativas, Placco; Souza (2008, p.27) afirmam que:

A ação coletiva implica o enfrentamento dos desafios presentes na escola, de modo que uma ação coesa e integrada dos gestores da escola - direção e coordenação pedagógico-educacional – e dos demais profissionais da educação, a partir de uma reflexão sobre o papel desses gestores na articulação e parceria entre os atores pedagógicos, reverta em um processo pedagógico que melhor atenda às necessidades dos alunos.

O acompanhamento da prática, ação que deveria ser prioritária, dá-se efetivamente, segundo os orientadores de escola pesquisados, em:

Visita diária às salas no início do período ou ao chegar à escola, organização do planejamento e preparação de materiais pedagógicos junto aos professores em momento de 1/3 do professor (quando se faz necessário, por exemplo, impressão de imagens, elaboração de bilhetes, readequação de atividades planejadas) (Q.2)

Acompanho um pouco a prática do período da manhã (onde as professoras estão na sala) a tarde acompanho um pouco das oficinas que as educadoras que fazem (Q.16)

As autoras Placco; Almeida; Souza (2015, p. 15) apontaram um conjunto de dimensões necessárias aos Coordenadores Pedagógicos como a ética, a didática, o compromisso com a formação e o conhecimento de legislação e da literatura pedagógica sobre educação. Precisa, ainda, gostar do que faz, valorizar e acreditar no trabalho em equipe, no potencial de aprendizagem dos alunos e ser capaz de planejar e avaliar seu trabalho. Esse empenho, encontramos nos relatos dos orientadores quando afirmaram que:

Ao chegar à unidade, procuro dirigir-me às equipes das salas, professoras, educadoras e estagiárias, para desejar-lhes um bom dia, para ver se precisam de algo, oferecer ajuda (Q.17)

O Orientador tem mesmo essa função de ajudar o professor, de auxiliar, de manter a qualidade, “vamos buscar juntos”, “podemos ir por esse caminho ou fazer dessa forma”, “você já experimentou fazer assim?”. Então essa é a parte que mais me encanta (GF.2)

André; Vieira (2012) retomam a perspectiva de Tardif (2002) sobre os saberes docentes baseados em alguns fios condutores, revelando que um Coordenador Pedagógico, no relato de uma manhã de trabalho, apresenta uma grande capacidade de articular diferentes saberes e solucionar desafios do cotidiano, presentes em suas atribuições.

Nesse sentido, uma coordenadora, num dia comum de trabalho, relaciona-se com professores, alunos e pais, faz mediação de conflitos e problemas, planeja e organiza atividades, atende emergências. Além de tudo isso, mantém sua atenção na importância da construção do Projeto Político Pedagógico da escola e na necessidade de envolvimento dos professores.

As autoras supracitadas mencionam as habilidades que um Orientador precisa ter para desempenhar suas atribuições no dia a dia, articulando os diversos saberes,

funções, a fim de promover crescimento do grupo, aprendizagem das crianças, organizar e resolver problemas na rotina escolar, atender aos pais e garantir que as propostas pedagógicas sejam desenvolvidas, garantindo uma educação de qualidade.

4.3.1 Gestão do tempo

A gestão do tempo é outro grande desafio aos Coordenadores Pedagógicos, pois mesmo que organizem uma agenda com sua rotina diária, são impedidos de cumpri-la, pois passam parte do seu dia resolvendo situações emergenciais na escola, chegando ao final do dia em dívida com os compromissos elencados em sua agenda. Percebemos isso nos seguintes relatos:

Um desafio é a organização, gerir o tempo, levo muito serviço para casa, porque dentro da escola muita coisa vai acontecendo desde a acolhida, é um professor que falta, as vezes não tem um estagiário para compor o modulo, um pai chega de última hora e quer ser atendido, uma criança se machuca e temos que levá-la ao hospital e temos que priorizar esses atendimentos (GF.2)

Precisa repensar a estrutura dessa gestão que a gente tem hoje, porque o nosso papel enquanto formadora não é só lá no HTC, precisamos ir até a sala de aula, acompanhar as dificuldades junto com o professor. As escolas estão crescendo cada vez mais, construindo salas, aumentando turmas de crianças, os problemas estão crescendo, mas a equipe gestora e administrativa continua sendo a mesma, porém com demandas muito maiores (GF.1)

Acerca dessa temática, Pierini; Sadalla (2008, p. 83) discutem a respeito da falta de tempo apontada pelos coordenadores, que, por vezes, ocorre por não terem clareza de seu papel. Em função disso, seu trabalho acaba sendo definido, na escola, por todos que o solicitam, chegando ao final de um dia de trabalho com a sensação de não ter dado conta do essencial em sua função.

Notamos que os Orientadores, muitas vezes, se sentem atropelados pelas demandas do dia e desanimados por não darem conta das atribuições de sua responsabilidade. Dessa forma, é importante investir nas formações de toda equipe escolar para que tenham autonomia ao buscar soluções, aprimorar suas formações pessoais e coletivas, acompanhar a prática da sala de aula, avaliar, estabelecer parcerias, orientar, elaborar e articular formações com as necessidades do grupo e segundo o Projeto Político Pedagógico da escola.

Sobre a exaustão em função do acúmulo de tarefas, os sujeitos de nossas pesquisas afirmaram que:

O orientador é um eterno angustiado, você está o tempo inteiro assim “meu Deus tô devendo” para família, to devendo para o professor, to devendo para o parceiro Diretor (GF.4)

O que ajuda é pensar que estamos fazendo nosso melhor, que a gente não vai dar conta de toda complexidade que é a escola, tem que trabalhar com o professor, com as crianças, com as famílias, tem que ser parceiro do Diretor, tem que dar conta da demanda de estudos da Secretaria Municipal de Educação, pois somos o porta voz na escola, assim preciso realmente priorizar e fazer o meu melhor (GF.2)

Um pulinho do gato que uma amiga me passou é que ao chegar à escola devo ir registrando em um caderninho tudo que vou fazendo, os incêndios que vou apagando, como levar criança ao pronto socorro, por exemplo, e ao final do dia percebo que “trabalhei pra caramba”, mesmo não tendo dado conta dos afazerem programados para o dia (GF.4)

4.3.2 Gestão das relações

Faz-se necessário investir no trabalho pedagógico, quanto às diversidades de parceiros, para atender às demandas mais específicas, como, por exemplo, o professor especialista no atendimento às crianças com deficiência ou o agente educador que atende alunos em período integral, valorizando, assim o trabalho de cada um, oferecendo apoio e contribuindo para o crescimento do grupo em especial o desenvolvimento das crianças. A respeito disso, alguns orientadores relataram que:

Orientar e acompanhar o desenvolvimento das propostas de acesso e permanência das crianças com deficiência, em parceria com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Q.9)

Planejamento e avaliação das oficinas do contraturno, no caso das Instituições que atendem período integral, etc (Q.12)

Estabelecendo uma escuta ativa, muita empatia, valorizando o trabalho realizado (Q.1)

Proporcionar e desenvolver ações que garantam a participação da equipe docente, crianças e comunidade escolar como integrantes e agentes transformadores do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para a sustentabilidade e preservação do meio ambiente (Q.9)

Quanto à sua essência, o Orientador precisa ter em foco sua atuação enquanto formador de professores, compreendendo as dificuldades, necessidades, mantendo uma escuta ativa para poder estabelecer parcerias com respeito e valorização do profissional. É necessário estar atento, pois como afirmam Pierini; Sadalla (2008), apoiadas em Soligo (2006), muitas vezes, o coletivo pouco expõe sobre as suas

singularidades e individualidades. Em outras palavras, as atribuições cotidianas escondem as peculiaridades e tornam o coletivo embaçado.

Nesse caso, o trabalho coletivo deve ser promovido pelo coordenador, responsável nesse processo de construção e formação, conforme se vê nos seguintes relatos:

*Busco uma parceria valorizando o que cada um traz pontuar o que precisa melhorar com respeito, ouvindo e acolhendo as necessidades (Q.8)
Partindo do acolhimento e validação das ações dos professores, sabendo o momento e a maneira de orientar e conduzir uma reflexão sem ser impositiva ou autoritária. Dando suporte constante à prática e se fazendo presente em todos os momentos sejam eles de dificuldade ou avanços (Q.14)*

Bruno; Abreu; Monção (2010, p.85) ao citar Ostetto (2004), relacionam a escuta cuidadosa e o olhar atento do professor para com os alunos aos projetos de formação dos Coordenadores Pedagógicos devido à fragilidade das relações interpessoais travadas no interior das instituições educativas, as quais podem dificultar a construção e realização de propostas formativas.

Nem sempre os orientadores conseguem estabelecer uma parceria livre de rivalidades, pois algumas vezes são vistos como fiscalizadores. Sobre essa problemática da condução das relações sociais, uma das orientadoras revelou que:

Procuro ser cordial, ética, discreta e sempre respeitosa, tratando de assuntos delicados individualmente. Mesmo com muito esforço de minha parte, nem sempre tenho um feedback positivo, o que às vezes me desestimula um pouco, pois tenho a impressão de que a função de Orientador muitas vezes é vista com certa rivalidade pelas professoras, que nos veem como pessoas que pensam que sabem muito mais do que elas e que não tem a mínima noção do que é estar em uma sala de aula (Q.11)

Esses afetos negativos, como descrevem Souza; Petroni; Dugnani (2015, p.56) promovem a descrença do sujeito devido a suas frustrações, abandono, vitimização, culpabilização e sofrimentos. Acabam deixando de acreditar uns nos outros, o professor não acredita no aluno nem na gestão, que, por vezes, também descredibiliza o professor. Essas relações nas quais imperam conflitos não resolvidos contribuem para que o professor resista a propostas feitas pela gestão. As autoras trazem a perspectiva de que a mediação é o elo para compreendermos o desenvolvimento do sujeito enquanto homem. Portanto, os coordenadores pedagógicos necessitam

investir nessas mediações, como disse Q.11, sendo cordial, ética, discreta e respeitosa.

As famílias também precisam ser atendidas, orientadas e ouvidas, para que, junto à escola, possam investir no desenvolvimento integral da criança.

Realizar atendimentos as famílias entre outras necessidades da unidade (Q.3)

Orientar a equipe e familiares, entre outras atividades referentes à função (Q.8)

Realizo o atendimento das famílias junto com os professores seja por telefone ou hora marcada e também faço as orientações em casos de ocorrências e acidentes (Q.7)

Souza; Petroni; Dugnani (2015, p.60), em sua pesquisa, destacaram a importância em promover na escola espaços coletivos para diálogo, reflexão, troca de experiência e de desenvolvimento dos significados, os quais se referem ao cotidiano escolar, sem imposições, conduzindo todos os atores escolares ao exercício de uma educação efetiva.

Entendemos, com isso, que as relações interpessoais no ambiente de trabalho interferem diretamente no desenvolvimento profissional, portanto o Orientador precisa ponderar o uso da autoridade que a função lhe proporciona, avaliando sua atuação, conquistando o respeito e a confiança dos professores para que compreendam os objetivos e a necessidade de se fazer cumprir determinações de determinada rede de ensino.

4.3.3 Condições de trabalho

Mollica (2014) permite refletir sobre a chegada de docentes à escola com ano letivo já em andamento. Isso é um desafio adicional, pois esses não participaram das primeiras reuniões que definem as propostas de trabalho anuais. No entanto, essa é uma característica do sistema público de ensino e, enquanto não se resolve, o Coordenador Pedagógico deve estar atento direcionando atenção e amparando o profissional que chega à escola de repente. Sobre essa postura acolhedora, alguns orientadores disseram que:

Necessidade de o Orientador não se afastar de sua essência, embora esteja no cargo, somos primeiramente professores e isso tem que ficar muito claro

em nossas falas e abordagens. Uso sempre o pronome "nós" ao fazer propostas e falar de nossa prática. Praticar a escuta e a empatia diante das dificuldades e fazer abordagens cuidadosas ao realizar orientações. Valorizar, elogiar e criar oportunidades para que boas práticas sejam compartilhadas no grupo (Q.2)

Procuro respeitar o caminhar e a história do grupo, sempre ouvindo suas necessidades e partindo do que eles já realizam. Todas as vezes que precisamos fazer alguma mudança, procuro realizar uma reflexão com o grupo sobre a necessidade e o porquê de tal mudança, assim juntos, discutimos o que é melhor e dessa forma tenho conseguido criar um vínculo de respeito tornando realmente uma equipe (Q.4)

Respeitando em suas individualidades e seu nível de conhecimento acadêmico, exigindo o que cada um é capaz de realizar (Q.6)

Acerca do estreitamento de relações de modo a promover mudanças na prática docente, as autoras Placco; Souza (2008, p.27) afirmaram que, para ocorrerem transformações na prática docente, é fundamental a participação e intencionalidade do professor em sua ação pedagógica. Em linhas gerais, ele precisa ser autor de sua prática, visto que cada sujeito é único, porém essa construção também perpassa pelo aprendizado com o outro, ou seja, com o docente mais experiente.

De acordo com as respostas nos questionários identificamos que dentre as dificuldades no desenvolvimento do trabalho pedagógico, que provoca entraves aos momentos de formação são colocações pessoais, questionamentos à proposta da rede e reclamações quanto ao quadro de funcionários, espaço ou materiais. Essas colocações devem ser ouvidas, porém desviam do foco formativo, conforme afirmaram alguns orientadores participantes de nosso estudo:

Dificuldades:

Não ter a participação da maioria do grupo de docentes no HTC da unidade escolar; Grande número de professores contratados (Q.1)

Pouco espaço na sala de formação, insuficiência de recursos de multimídia, TV, caixa de som, internet (Q.3)

O espaço em que esse encontro é realizado, pois é dividido com a Sala de Leitura Interativa (Q.15)

Na minha unidade os recursos são os nossos maiores desafios, então nos momentos de formações às vezes percebo que elas gostariam de ter mais recursos para trabalhar com as crianças (Q.16)

Nas escolas que atendem aos alunos em período integral, os Agentes Educadores, conforme já dissemos, são os responsáveis pelo contraturno, ou seja, desenvolvem as atividades no período da tarde, cuidando das crianças (sono, alimentação, higiene e recreação), já que o trabalho pedagógico é realizado no período da manhã pelos professores. Dessa forma, esses Agentes Educadores

também precisam ser acompanhados e orientados para que desenvolvam um trabalho de qualidade.

Almeida (2006, p. 57) faz menção ao cuidar de crianças e jovens, como algo que se torna mais uma incumbência para o Coordenador Pedagógico, sendo mais um desafio diário, com o qual a escola deve contribuir, proporcionando-lhes relacionamentos confortáveis e saudáveis, com atitudes respeitadas as quais promovam o desenvolvimento cognitivo e afetivo. Sobre o trabalho com esses Agentes, alguns orientadores relataram que:

É uma formação relâmpago de uma hora e meia, quinzenalmente, é mais uma conversa, uma orientação... Faz diferença mais é pouco! (GF.1)

No meu entendimento o Agente Educador deveria ter uma carga horária parecida com a do professor garantindo dentro da jornada deles um período maior de formação como o HTC (GF.4)

Ainda mais porque eles ficam no período da tarde com os estagiários de pedagogia e muitas vezes não são formados em pedagogia (GF.1)

Acho que muitos chegam sem conhecer direito a função, pensam que é pra ser Inspetor de Escola, ficar no pátio com os alunos e não. É pra trabalhar com crianças bem pequeninas, dar banho, trocar fraldas, dar alimentação (GF.2)

Está chegando à função um monte de homens que nunca trocaram fraldas nem dos filhos... (GF.4)

Ao tratarmos o cuidar, na rede de ensino onde fizemos nossa pesquisa, referimo-nos aos Agentes Educadores que permanecem no contraturno ao trabalho pedagógico do professor nos institutos materno infantis de São José dos Campos e que não possuem necessariamente formação em Pedagogia. Almeida (2006, p.42) retoma a teoria Walloniana nessa discussão sobre o cuidar, segundo a qual nos tornamos mais humanos a partir do acolhimento e cuidado com o outro. Reforça, ainda, que os seres humanos necessitam ser cuidados e cuidar, num exercício de empatia. No entanto, enquanto professores, estabelecemos uma relação do cuidar mais especializada e intencional, tratando-se de um cuidado com os conhecimentos já estabelecidos pelos alunos e os novos a serem conquistados.

Aos professores, especialmente aos que não participam do HTC na escola, faz-se necessário encontrar oportunidades para acompanhar, formar, compartilhar e orientar utilizando estratégias pessoais para a escola na qual atua. Percebemos o esforço para atender a essas demandas nas falas a seguir:

Observação da prática, assessoria em horário de 1/3 sem aluno, compartilhamento de materiais utilizados em HTC, quando necessárias mensagens por aplicativo fora do horário de aula (Q.2)

Os professores têm duas aulas de 50 minutos sem alunos, utilizo esses momentos para atendimento individual (Q.3)

Procuro realizar atendimentos nos horários de 1/3 desses professores, além de entregar as sínteses dos HTCs, para que possam ficar informados sobre as discussões que estão sendo realizadas (Q.4)

Assessoria no horário de H.A. de acordo com as atividades que enviam para impressão, murais, etc (Q.5)

Procuro atender este grupo nos horários que cada um tem de um terço fora da sala de aula, no grupo de redes sociais para comunicados gerais e também os acompanhando em sala de aula. Oriento-os que leiam às atas e acompanhem os comunicados nós livros ata da escola também (Q.7)

Peço para acompanharem as sínteses dos HTCs e faço atendimentos no 1/3 (Q.8)

As pautas dos HTCs são colocadas na gaveta do professor, eles leem as sínteses e os atendo no um terço fora da sala, além da assessoria mensal (Q.10)

Assessorias individuais nas horas-atividade; atendimentos individuais em outros momentos da rotina; whatsapp; registro de síntese dos encontros (que não vejo os professores procurar para se inteirar dos assuntos) (Q.11)

Por meio de assessorias individualizadas e mantendo-me mais próxima dessas professoras em diferentes momentos da rotina (Q.15)

Coadunando-se com essas falas, trazemos Placco; Almeida; Souza (2015, p.10) que caracterizaram o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos brasileiros em três dimensões: articuladora, formadora e transformadora. Para supri-las, os coordenadores precisam driblar as demandas diárias para atender às necessidades formativas de seu grupo, usando as parcerias e o trabalho coletivo na escola, para superar as tensões entre suas atribuições e as necessidades de investimento voltadas à realidade da escola onde atua.

O orientador é considerado o elo entre os diversos segmentos na escola, portanto é necessário estabelecer parcerias para que possa orientar e acompanhar toda rotina, atendimento aos alunos, comunidade escolar e professores. Cabe, portanto, ao orientador de escola investir nas relações interpessoais, segundo Bruno; Almeida (BRUNO 2006 apud BRUNO; ALMEIDA 2010, p. 91-92):

É necessário o exercício de empatia, ao colocarmo-nos no lugar do outro [...]; autenticidade para que nas relações possamos ser fieis a nós mesmos, na coerência entre o sentir, o pensar e o agir, ao mesmo tempo em que valorizamos esse verdadeiramente ser na perspectiva do outro; consideração positiva, aceitação do sujeito tal como ele é, valorizando-o por si mesmo, num esforço de libertarmo-nos de nossas representações e não projetá-las no outro; dialogicidade, manifestação de nossa disponibilidade para falar com, em vez de falar para, na perspectiva de uma troca na qual é mister o comparecimento do ouvir ativo, do olhar sensível e do respeito à fala do outro.

O exercício da empatia e do respeito se faz necessário nas relações, nas escolas, já que muitos sujeitos de culturas diferentes se dedicam ao mesmo propósito:

à formação integral das crianças. Essas relações precisam ser construídas em parceria, para que o acompanhamento da prática e o processo de aprendizagem das crianças seja efetiva.

Gouveia; Placco (2013, p.77) definem que as atividades do coordenador estão articuladas a uma rotina em que se pretende ajudar os professores a qualificar seu trabalho através de ações formativas em reuniões coletivas para estudos com trocas de experiências, reflexão e análises de atividades. Além disso, demanda também observação e acompanhamento da prática do professor; planejamento de momentos individualizados para verificar e atender as individualidades, além de momentos para sua autoformação, estudo, aprofundamento conceitual e levantamento de materiais para as formações, a fim de ser parceiro experiente dos docentes. Essa visão de coletividade e parceria, encontram-se nos seguintes relatos dos orientadores:

Atuar como parceiro mais experiente, realizar o acompanhamento da prática do professor e dos demais profissionais que atuam diretamente com as crianças como, por exemplo, agentes educadores e estagiárias, realizar as formações em consonância com a proposta da rede, manter documentação pedagógica que evidencie o processo de aprendizagem das crianças, entre outros (Q.4, Q.8, Q.10, Q.12, Q.13)

Estabelecer parcerias com o professor da sala de recursos para fazer os acompanhamentos às crianças com laudos de autismo, por exemplo, já no Berçário (GF.1)

Promover o crescimento e o aperfeiçoamento do corpo docente por meio da problematização da prática pedagógica, da atualização constante e da promoção de momentos de integração entre todos os membros da equipe escolar. Promover a socialização das boas práticas pedagógicas realizadas pelos professores (Q.9)

Orientar e subsidiar o corpo docente quanto à proposta da REM, diagnosticando possíveis incoerências e intervindo para o alinhamento das práticas às concepções da Secretaria de Educação, selecionando e compartilhando com o grupo boas leituras, bons vídeos e todo tipo de material que possa oferecer suporte ao professor (Q.10)

Quando se passa de professor a orientador, ampliam-se as responsabilidades, que antes eram referentes a uma sala de aula e passam a ser referente a uma escola com muitas salas de aula, professores, educadores, estagiários, comunidade escolar. Os sujeitos de nossa pesquisa entendem claramente as nuances que permeiam essa mudança, conforme verificamos nos seguintes relatos:

É uma responsabilidade enorme, pois quando estava atuando em sala de aula tinha trinta alunos sob meus cuidados, agora quase seiscentos, mais os professores, famílias, realmente a gente tem que caminhar muito ciente dessa responsabilidade (GF.4)

Acompanhar nos momentos de planejamento, orientando, dando devolutivas e procurando levar as professoras a refletirem sobre a qualidade das propostas e a compatibilidade com as concepções da Rede (Q.11)

Nos encontros que não são pré-estabelecidos pela SEC, procuro construir um plano de formação que atenda às necessidades do grupo. Respaldo-me tanto em fundamentação teórica quanto em tematização da prática, oportunizando momentos de reflexão, interação e estudo (Q.14)

Esses saberes do Coordenador Pedagógico são adquiridos, segundo André; Vieira (2012, p. 20), através da experiência cotidiana, das interações, das situações e contexto de trabalho, além dos saberes relacionais e técnicos adquiridos na formação inicial.

4.3.4 O trabalho do formador com foco no professor iniciante

Placco; Souza (2012, p. 25) provocaram uma discussão sobre a questão da autoridade do coordenador e a formação de valores, ilustrando com a fala de professores e coordenadores quanto a esse perfil na escola. Trouxeram também algumas considerações teóricas baseadas em Hannah Arendt (2001, p.129); Arendt, Elmore (1987, p.69); La Taille (1999):

Segundo esses autores, é possível dizer que a autoridade é construída nas relações interpessoais e, se a realidade se transforma permanentemente, a autoridade e sua forma de expressão também carecem ser repensadas, reconstruídas por aqueles que as exercem, nas práticas sociais que se empreendem (PLACCO; SOUZA, 2012, p. 28).

Dessa forma, os Orientadores de Escola pesquisados relataram suas ações formativas, afirmando que planejam e estudam para realizar as formações junto aos professores em suas unidades escolares, como podemos verificar no seguinte relato: *“Ser formador de professores é um grande desafio, levar às professoras uma questão de responsabilidade com a proposta pedagógica da Rede.” (GF.1)*

Para que toda equipe possa aprimorar seus saberes, o Orientador de Escola precisa proporcionar momentos para que ocorram trocas de saberes e socialização de boas práticas durante os estudos coletivos.

Para Mollica (2014, p.32), os Coordenadores Pedagógicos, por vezes, não percebem ou não desejam perceber as diversidades no grupo de professores, insistindo que se encaixem em moldes comportamentais, não considerando suas expectativas e singularidades, cobrando mudanças de postura, sem ao menos refletir sobre suas ações, para não colocar em jogo sua competência e autoestima.

Quanto ao grupo de professores que participam das formações, em sua maioria, apresentam uma postura de dedicação ao processo de aprendizagem da função, como descrevem as orientadoras de escola nos seguintes relatos:

No início senti que estavam ansiosos, ou mesmo com receio do que seriam nossas formações. Também senti que precisavam de cuidado e muita orientação sobre como falar com as crianças, como atender às famílias e sobre especialmente ter às crianças como protagonistas de nosso trabalho. Já percebo as mudanças na fala, nas trocas de experiências, nas exposições de atividades que realizam e mesmo o interesse pelo estudo destinado em nossos momentos de HTC (Q.7)

A maior parte se envolve, se compromete, participa ativamente e busca aplicar na prática os conhecimentos adquiridos. Porém já tive oportunidade de conhecer professores que ignoravam as formações e combinados da escola (Q.1)

Percebo a ansiedade em realizarem suas necessidades pessoais, elaborar materiais, organizar caderneta, por exemplo. Por isso, há sempre a necessidade de realizar combinados com o grupo no início do ano quanto à participação dos momentos de estudo. Diante do combinado, parte do grupo tem característica bastante participativa e reflexiva, parte adota postura ouvinte, colocando opinião geralmente quando é solicitado (Q.2)

Apresentam postura respeitosa durante os encontros, gostam de discutir e refletir sobre os assuntos abordados sempre relacionando com a prática que já realizam (Q.4)

A grande maioria é participativa, mas há aqueles que não concordam com as normas da rede e se posicionam contra causando constrangimento com a equipe docente. Aqui na escola essas pessoas não ganham força, o grupo tem me apoiado e entendido que fazemos parte de uma rede (Q.10)

Identificar esses novos profissionais, acolher, acompanhar e permitir o estabelecimento de parcerias com a equipe gestora e com seus pares, certamente evitará insucessos, fracassos e desistências da carreira. Desafios sempre estarão presentes, porém é fundamental que esses professores iniciantes precisam estar respaldados por profissionais mais experientes que possam apoiar-lhes e ensinar-lhes o desempenho da função.

Wong (2004) também acredita nesses profissionais iniciais, nos desafios que enfrentam em suas intenções, não somente de estarem empregados, mas contribuindo com o grupo e com a aprendizagem dos alunos. No entanto, afirma que para tal, necessitam de um intercâmbio colegial, em que professores, novos e antigos, possam interagir com valorização e respeito junto aos coordenadores para aprimoramento profissional.

A esse respeito, os Orientadores de Escola no município de São José dos Campos relatam como fazem o atendimento aos diversos segmentos nas escolas de Educação Infantil junto aos professores:

Às vezes, dá uma angústia saber que a professora é nova e precisa de você mais perto dela e cadê o tempo para atender? Cadê você? Hoje tem assessoria, amanhã HTC de manhã e à tarde, sexta formação para as Orientadoras e aí que horas atendo? (GF.4)

Orientar e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelo professor nas horas-atividade, cumpridas na unidade escolar. Realizar diagnóstico, avaliar resultados, estabelecer metas de redirecionamento do seu trabalho e da prática docente, quando necessário e acompanhar a efetivação de procedimentos didático-pedagógicos referentes à avaliação processual das crianças (Q.9)

Notamos que Orientadores de escola são decisivos na acolhida e na formação do professor iniciante, visto que essas são tarefas singulares dos orientadores, para que as primeiras experiências na profissão sejam de aprendizagem, construção de saberes e crescimento profissional. É certo que, também os atuais coordenadores têm suas lembranças, muitas vezes afetivas, de quando iniciaram suas atividades profissionais. Essas reminiscências acabam por afetar o papel que desempenham junto aos novatos, como se verifica no seguinte relato:

Eu lembro quando comecei na prefeitura e cheguei para minha orientadora com um papelzinho e ela me acolheu de uma forma que fez toda diferença, foi me falando do funcionamento, passando tudo, me formando. E hoje tenho que olhar também para esse professor que está chegando e pensar como eu posso ser o que minha orientadora foi para mim (GF.3)

Sabidamente García (1995, p. 118) concluiu em seus estudos que esse processo de obtenção de saberes na profissão docente depende de vários elementos, a saber: as experiências bibliográficas anteriores; os modelos, lembranças de professores em seu tempo de estudante; a organização burocrática onde se encontra inserido; os colegas de trabalho e o meio em que se iniciou sua carreira docente. Portanto acolher, acompanhar e formar esses profissionais, considerando essas especificidades, faz toda a diferença em sua carreira profissional.

4.3.5 Estratégias utilizadas pelo formador para diagnosticar e atender as necessidades do professor iniciante

Promover a articulação do corpo docente não é uma tarefa fácil, especialmente quando os profissionais não atuam em apenas uma escola, dividindo seu tempo em mais de uma instituição em busca de uma renda salarial melhor. Mollica (2014, p.141) revela que o professor iniciante, por vezes, pode apresentar dificuldades na atuação

por trabalhar isoladamente, cabendo ao Coordenador Pedagógico intervir, trabalhando num sentido articulador e transformador de toda equipe, incluindo a equipe gestora, para buscar a interlocução das disciplinas a fim de possibilitar um ensino mais significativo para os alunos.

Dessa forma, é essencial que o Orientador de Escola conheça sua equipe, suas dificuldades, suas virtudes para que possa investir em formações no Horário de Trabalho Coletivo ou em atendimentos individualizados. Sobre esse diagnóstico, os orientadores que participaram de nosso estudo revelaram que:

De forma geral faço um diagnóstico do grupo docente, procurando estabelecer um perfil do grupo, para selecionar os conhecimentos que precisam ser trabalhados com prioridade no coletivo e os que podem ser trabalhados de forma individual. Elaboramos plano de formação (semestral ou anual) no qual detalhamos os encontros (Q.1, Q.2) Compartilhamento de textos variados e outros suportes que contribuam com a prática (Q.14)

Assim, os Coordenadores Pedagógicos necessitam investir em estudos e diagnósticos das necessidades formativas de seus professores, para uni-las as demandas da rede de ensino. Almeida (2008, p.9) traz reflexões sobre as diretrizes para formação de professores baseando-se em Ítalo Calvino (1995). Esclarece que são necessárias: exatidão, rapidez, visibilidade, multiplicidade, leveza e consistência, compreendidas pela autora como valores de vida, que merecem ser contempladas no processo de formação dos professores, levando em consideração a cultura, as experiências pessoais, os valores, num processo que tem como intencionalidade o desenvolvimento do indivíduo, singular e social, histórico e concreto.

Nesse emaranhado todo, formadores e formandos são uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de relações, de sonhos, de imaginação, de desejos, de frustrações, e o formador não pode esquecer que o saber e a prática do professor que quer formar vai se basear em todos esses processos (ALMEIDA, 2008, p. 17)

Em sua pesquisa, Mollica (2014, p.107), ao entrevistar professores iniciantes, percebeu que, além de ser bem acolhidos pela equipe-escola, demonstraram precisar também ter mais clareza quanto ao local de trabalho: conhecer o projeto político pedagógico e como lidar com o conteúdo de sua disciplina, pois, ao ter o primeiro contato com a sala de aula, podem apresentar um choque com a realidade. Portanto,

ações de acolhimento e direcionamento ao professor devem ser incluídas na atuação do Coordenador Pedagógico para ajudar a amenizar as dificuldades nos primeiros dias de trabalho.

Os Orientadores de Escola em São José dos Campos relataram receber respaldo da SEC para elaborar suas pautas formativas. Além disso, organizam-se para construir percursos de formação de acordo com as necessidades de seu corpo docente em sua unidade escolar, conforme vemos em:

A formação é preparada em parceria com todos os orientadores da rede, sob coordenação das Orientadoras de Ensino da Secretaria Municipal de Educação (Q.3)

Estudando, preparando materiais (vídeos e textos, PPP) entre outros e conforme também a solicitação da SEC (Q.9)

Observo as necessidades da U.E., construo o plano de formação, ou as pautas são construídas coletivamente com a equipe de OEs e vivenciadas na escola (Q.10)

Desde que entrei na Rede, estamos numa construção de saberes coletivos para adequar nosso currículo aos princípios da BNCC. Então ainda não tive oportunidade de colocar em prática meu papel de formadora de forma mais autônoma. Mas assim que isso for possível, pretendo diagnosticar as demandas da minha Unidade e pensar na formação como qualificação das práticas, priorizando as necessidades formativas específicas ao meu grupo (Q.11)

Percebe-se a importância de diagnosticar as demandas do grupo de professores. Acerca disso, Furlanetto; Possato (2018, p.66) valorizam o estímulo às narrativas desses professores para que seja possível lançar um olhar para suas experiências e para as de seus colegas, afim de rever e fertilizar suas práticas.

A organização e disponibilização de documentos que representam as propostas desenvolvidas e os percursos formativos na unidade escolar oferecem aos professores um ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho. Dessa forma, os relatos dos orientadores mostraram que é importante:

Organizar e disponibilizar de forma impressa o Marcas Pedagógico; os registros da Formação; os planejamentos (Projetos, sequências e atividades permanentes utilizados pelos diferentes níveis); as avaliações dos planejamentos realizados no ano vigente para o ano seguinte; Organizar os materiais pedagógicos e os registros do trabalho desenvolvido na Unidade (tabulação e resultados de aprendizagem, orientações da SME, relatórios e devolutivas de professores e funcionários, atendimento a alunos integrados, croquis de organização da sala de aula, relatórios de acompanhamento das crianças, cronogramas de rotina e uso dos espaços, arquivos do computador, acervo de revistas, livros, jogos, entre outros. Organizar o acervo pedagógico, preparar bons materiais para inspirar os professores (Q.10)

*O “Marcas Pedagógico” dá um contexto para o professor que está chegando, pois ele é sempre fruto de um estudo, combinados ou conceitos que a escola carrega por exemplo o “Parque com Intervenção” (GF.3).
Funciona como um diário de bordo representa o conhecimento desse grupo. É a alma da escola, assim você consegue dar continuidade ao trabalho ao trabalho a partir desse momento que você tem um caminho pra caminhar (GF.4)*

Fujikawa (2006, p. 128) discorreu sobre o fortalecimento do papel do coordenador com a questão do registro escrito da prática pedagógica. Esse registro constitui-se como instrumento de reflexão e uma oportunidade formativa, em que é possível fazer revisões da prática, tanto dos professores quanto dos coordenadores, seja nos diários de classe, relatórios de alunos, sínteses de reuniões pedagógicas, avaliação do trabalho realizado, entre outras.

Atendimentos individualizados aos professores, pais e alunos fazem parte das atribuições dos Orientadores para garantir a equidade, respeitando os saberes e investindo na qualidade na educação. Precisam organizar tempo e espaços para atender, ouvir, apoiar e orientar, de forma individual, pais, professores e alunos, para alinhar a prática pedagógica visando a um atendimento de qualidade. Para realizar bem seu trabalho como formador, o Coordenador Pedagógico também precisa garantir um espaço real de interlocução, mediando as aprendizagens e sendo parceiro experiente dos professores. Além de todas as atribuições citadas, costuma apoiar o trabalho do diretor, da secretaria da escola e rotina escolar em demandas administrativas, acata as determinações da Secretaria de Educação quanto as formações, documentações e registros, sobrecarregando sua função e comprometendo a qualidade do trabalho pedagógico.

Como afirmam Gouveia; Placco (2013, p. 70-71), é necessário considerar o potencial do grupo, buscando uma relação de confiança com discussões honestas quanto aos desafios de sala de aula e apoiá-los como em uma rede colaborativa, como revelaram os seguintes relatos:

*Têm sido momentos muito intensos produtivos e reflexivos nos quais há sempre muitos questionamentos e troca de experiências (Q.1, Q.8)
O envolvimento é o mesmo dos professores mais experientes (Q.2)
São momentos produtivos onde eles podem sanar suas dúvidas e aprender com seus pares (Q.3)
Esses demonstram também bastante receptividade em aprender (Q.5)
Tem sido muito gratificante, pois o grupo é bastante motivado e está muito disposto a realizar um trabalho sério, comprometido e encarando a grande*

mudança que estamos vivendo em nosso currículo adequando-o à Luz da BNCC (Q.7)

São ávidos por aprender, se posicionam com interesse e envolvimento (Q.10)

Como tenho um grupo bem ativo, todas vêm se envolvendo nos estudos, porém se faz necessária a variação de algumas estratégias formativas para garantir o acompanhamento de todos os integrantes (Q.14)

Os professores iniciantes têm se mostrado empenhados nos estudos e costumam fazer perguntas quando estão nas assessorias individuais. Os colegas mais experientes têm auxiliado bastante os iniciantes (Q.15)

Percebo na minha unidade que eles às vezes falham por falta de conhecimento, e que nos momentos de formação se revelam encantadas com as novas descobertas (Q.16)

Por vezes, percebemos, na atuação do professor iniciante, que se empenha em fazer o melhor, porém, devido à falta de experiência, são acometidos por falhas, o que nos leva a reforçar a necessidade dos momentos de formação, trocas de experiências e o acompanhamento pontual do Coordenador Pedagógico para respaldá-los e favorecer sua aprendizagem na docência.

Para Bruno, Abreu, Monção (2010, p. 85) cabe, então, ao coordenador pedagógico atuar como formador do educador, ajudando-os na leitura e na análise das situações significativas para aprendizagem das crianças, o que, segundo Ostetto (2004), tem como ponto de partida a observação:

Como perceber as situações significativas? O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo a sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal: para onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas: no choro, no balbucio, no gesto, na palavra, na ação. A escuta é disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer. E mais: a escuta torna-se, hoje, a palavra mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa (OSTETTO 2004, p. 194 apud BRUNO, ABREU, MONÇÃO, 2010, p. 85)

Como claramente revelam os autores, a grande tarefa do coordenador é formar os docentes. Para isso, a escuta ativa é fator fundamental para todo investimento na aprendizagem, seja com os docentes, seja com as crianças. Essa escuta se dá também na leitura de expressões, gestos, balbucios, olhares, inseguranças, dúvidas, em palavras e atitudes. Portanto, essa atribuição dos coordenadores, ao formar sua equipe para ouvir as crianças, suas necessidades e curiosidades, é fundamental para que possam investir no desenvolvimento integral dos pequenos que estão sob sua responsabilidade.

Um dos Orientadores de Escola participante de nossa pesquisa trouxe questionamentos quanto aos professores iniciantes e à sua formação acadêmica:

Já trabalhei em uma escola que contava somente com professores iniciantes. Não é fácil. Os cursos superiores de hoje estão defasados e não estão subsidiando os docentes para atuarem na Educação. Mas acredito também que a busca pessoal seja muito importante, bem como a motivação que leva uma pessoa a ser um educador. Pessoas decidem serem professores por variados motivos (trabalhar meio período, ter "duas férias" por ano, trabalhar de segunda a sexta, etc), menos por identificação com a carreira. E o pior: não procuram se qualificar quando exercem a função; não tem comprometimento em fazer um trabalho de qualidade. E um desafio bem considerável nesta geração mais nova é a relação. (Q.11)

O fato de buscarem por especialização, identificação com a carreira escolhida e sucesso, não impede que surjam desafios constantes. Dessa forma, assim como os professores devem investir nos conhecimentos dos alunos a partir dos diagnósticos realizados, os Coordenadores pedagógicos necessitam diagnosticar os saberes de seus docentes para que possam investir em sua formação e, por conseguinte, na formação dos professores.

Tendo em vista a importância de um grupo de profissionais da educação caminharem para mesma direção, Mollica (2014, p. 121) considera importante o Coordenador Pedagógico estar atento à diversidade de saberes de seu corpo docente, pois os professores que já trabalham na escola há mais tempo, podem, mesmo que inconscientemente, fazer prevalecer suas crenças, valores e preconceitos.

Em contrapartida, os Orientadores de Escola no município de São José dos Campos, temem por essa nova geração de docentes, cujo curso superior se encontra defasado e não oferece subsídios para atuarem na educação, além de chegarem à escola desmotivados devido à desvalorização da profissão. No tocante a isso, relatou uma das orientadoras:

As pessoas falam o que querem da maneira como querem, sem ética e respeito. Há muitos professores novos bons, mas infelizmente uma considerável parcela que age assim. Nisso eu vejo que a geração de professores mais antigos demonstra maior cuidado (Q.11)

Wong (2004) trouxe reflexões em seu artigo **Programas de Indução Que Mantém Novos Professores Ensinando e Melhorando**, afirmando que os professores contratados hoje são os professores para a próxima geração. O sucesso

deles determinará o sucesso de uma geração inteira de alunos. Dessa forma, considera que, para manter bons professores, os coordenadores precisam entender que pessoas criam conexões (WONG, 2004).

Generalizar essa geração de novos professores como sendo sem ética e respeito possivelmente desmotivará Professores e Coordenadores quanto ao investimento na educação tornando ainda maior a desvalorização da profissão. Será necessário investir em estudos, aprimorar estratégias para diagnosticar os saberes e investir em formações que promovam aprimoramento profissional.

Quanto aos pontos positivos ou dificuldades que enfrentam durante os encontros de formação com os docentes, os orientadores relataram que, em sua maioria, são receptivos às propostas de estudos, refletindo e opinando, além de compartilhar e trocar conhecimentos com seus pares:

Positivos:

Oportunidade de ouvir as angústias do grupo, de oferecer suporte pedagógico e aporte teórico à prática docente. (Q.1)

As professoras são acolhedoras com as propostas e participam com suas opiniões e reflexões (Q.3)

Respeito, reflexão sobre o assunto, questionamentos produtivos, são professores que se envolvem com a proposta. (Q.4)

As trocas, a acolhida do grupo, a motivação e disponibilidade de ousar são pontos fortes de nosso grupo (Q.7)

As trocas de experiências, as professoras interessadas, atenciosas que sempre querem contribuir para o crescimento do grupo (Q.8)

O interesse dos docentes e a maneira com a qual eles discutem o que lhe é proposto (Q.15)

Silva (2013) retrata a escola como lócus de formação e revela que o papel do coordenador é fundamental, pois, como profissional experiente, apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimulando as reflexões do grupo. Nos momentos de formação, é importante que os coordenadores tenham um olhar específico aos professores iniciantes, aproveitando o desejo de aprender e serem bem-sucedidos na carreira docente, sugerindo parcerias com outros mais experientes para buscar o crescimento integral do corpo docente.

O acompanhamento da rotina e da prática do professor é uma das responsabilidades do orientador para que, efetivamente, ocorra a construção da docência e a aprendizagem integral do aluno. É necessário um olhar atento e

acolhedor, para que o professor se sinta confiante em buscar ajuda, compartilhar dificuldades, partilhar ideias e conquistas também.

Segundo Bruno; Abreu; Monção (2010, p. 85), cabe, então, ao Coordenador Pedagógico atuar como formador do educador, de modo a propiciar e qualificar as interações entre educadores e crianças, entre família e instituição e entre os professores, ajudando-os na leitura e na análise das situações significativas. Sobre essas atribuições, os relatos colhidos mostraram que:

Organização da rotina do professor, observação da prática, acompanhamento de aprendizagem dos alunos, devolutiva de práticas e documentos elaborados pelo professor (Q.1)

Organizar horários e orientar os professores quanto à utilização dos espaços coletivos da escola, auxiliar o professor na elaboração e execução do planejamento (Q.2)

Acompanhar e avaliar a prática docente, diagnosticando os pontos divergentes com a proposta pedagógica da escola (Q.9)

Organizar o horário de trabalho coletivo de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de efetivo trabalho pedagógico (Q.9)

Organizar e sistematizar o material para o período de adaptação - Marcas de Adaptação, reunião de pais novos, plano de ação, planejamento das atividades para este período, atividades diagnósticas (Q.17)

Acompanhamento do AEE, análise e acompanhamento dos planejamentos e registros docentes, apoio para gestão de sala de aula (Q.1)

Acompanhamento diário da prática com orientações e sugestões sempre que necessário, bem como elogios e validação de propostas pertinentes a concepção da rede (Q.14)

Auxiliar na preparação da rotina única, fazer bilhetes para os pais, auxiliar as professoras quando há "ocorrências" com alunos, auxiliar os docentes em reunião com pais entre outras demandas da função (Q.9)

Muitos professores não apreciam ou sentem dificuldades em registrar os percursos de formação ou os relatórios de aprendizagem dos alunos. Todavia, os coordenadores devem assumir um compromisso muito importante, segundo Bruno; Christov (2013, p.84), de orientar esses professores na transformação do currículo, ou seja, a experiência em currículo registro, visto que, ao registrar, nos permitimos explicitar e rever sentidos do caminhar. Esses registros devem explicitar ao máximo as intenções, os objetivos, os estudos, os combinados, a organização da rotina, a aprendizagem dos alunos, enfim o caminhar do grupo, incluindo suas conquistas e suas metas a serem priorizadas para aprimoramento da prática e investimento em qualidade na educação.

4.3.6 Recursos utilizados pelo coordenador no trabalho (parcerias, relações, apoio)

Orientadores de escola necessitam de uma organização em sua rotina, priorizando relações de parceria e apoio aos professores de forma geral e, em especial, com os professores que iniciam na carreira docente. Sabemos o quanto as demandas diárias na escola roubam-lhes boa parte do tempo, no entanto esses especialistas precisam ter clareza de ser papel de formador e buscar estratégias para cumpri-lo. A respeito disso, os orientadores disseram que:

O professor que não faz HTC na escola atendo em assessoria individual na Hora Atividade "1/3" que eles têm e que ajudam bastante, assim tiro dúvidas, oriento, mas as vezes o difícil é conciliar esse horário do professor com a disponibilidade do Orientador, diante de tantas atribuições (GF.2)

Pelo menos a síntese do HTC eu deixo para quem não o faz na escola, depois retomo principalmente com relação aos combinados, organização de festas, conto também com a parceria das outras professoras, porque senão a gente não dá conta (GF.1)

Subsidiar o corpo docente quanto às expectativas de aprendizagem da Matriz Curricular e Proposta Curricular para Berçários e as questões didático-pedagógicas. Criar condições de espaço sistemático para estudo e reflexão das questões inerentes à construção do conhecimento e das teorias da aprendizagem, a fim de subsidiar a prática docente (Q.9)

Promover momentos de formação continuada de acordo com as necessidades formativas da U.E (Q.10).

Cabe ao Orientador de Escola estar atento às necessidades formativas de sua equipe, atendendo às demandas de estudos da Secretaria Municipal de Educação, ao mesmo tempo em que garante momentos para questões específicas da unidade escolar e de seus integrantes.

Almeida (2015) afirma que é na escola e em suas particularidades que os professores aprendem a sua profissão, porém apropriar-se das orientações e legislação que regem a educação depende da cultura e da identidade própria de cada profissional, isto é, sua bagagem acumulada nos diferentes meios pelos quais passaram, pois assim tem maior possibilidade de sucesso.

Algumas das dificuldades apontadas pelos Orientadores de Escola também fazem parte das reflexões de Christov (2012) quando analisou queixas por parte de professores e queixas por parte de Capacitadores/Coordenadores, os quais cercaram a relação entre teoria e prática em duas afirmações que parecem muito simples, porém muito complexas. De acordo com o autor, as inúmeras queixas sobre o tema são: teoria e prática que são diferentes, mas andam juntas: às vezes de forma

despercebida, às vezes de forma refletida; entre a teoria de um autor, que queremos assumir, e a prática, que pretendemos transformar com essa teoria, existe a nossa teoria.

Christov (2012) trouxe-nos essa reflexão do quanto é importante sabermos que teoria e prática andam juntas, embora nem sempre tenhamos clareza disso. Para tal, precisamos de um esforço intelectual de pensamento e reflexão para implementação de práticas adequadas às novas intenções teóricas.

Dessa forma, precisamos nos dedicar com intencionalidade, refletindo e avaliando as práticas que utilizamos, verificando se estão ou não adequadas às teorias atualizadas na educação, para que, de forma consciente, possamos estabelecer essa relação teoria e prática. Sobre essa junção, os orientadores afirmaram que:

Algum tema tende a ser direcionado por elas para questões pessoais, o que exige jogo de cintura, muito estudo e boa argumentação para voltar ao assunto (Q.2)

Questionamentos que fogem da nossa possibilidade de resolução, por exemplo, a quantidade de alunos em sala, falta de funcionários, falta de estrutura... (Q.4)

Suas angústias em colocar em prática as mudanças necessárias no planejamento e cotidiano da escola (Q.5)

Dúvidas que apresentam frente à mudança que a BNCC apresenta (Q.6)

Postura, entendimento de certas necessidades da escola visando o grupo e não a si mesmos, precisarmos retomar coisas básicas para se ter um trabalho de qualidade e algumas vezes as iniciativas do grupo que em algumas situações são tardias (Q.7)

Sinto que a maioria dos docentes do grupo não estuda, além do que é trabalhado em TFC (Tempo de Formação Coletiva) (Q.9)

Falta de interesse em aprender o novo e despreparo em lidar com crianças pequenas, desconhecendo as necessidades da faixa etária com a qual trabalha (professores novos) (Q.11)

Uma questão que vem sendo um desafio para nós é a elaboração do registro reflexivo. Algumas professoras precisam aprimorar a forma de registro (Q.14)

4.4A formação dos coordenadores

A formação pessoal e a formação dos professores são atribuições que exigem muito estudo, dedicação e preparo dos Orientadores, seja nos HTC's, seja em orientações individualizadas ou em trocas de saberes. Isso requer, como formador de professores, reflexão sobre a prática em sala de aula.

As autoras Christov (2012) e Mollica (2014) apontam, em suas pesquisas, preocupações quanto à formação dos professores, seja ela nos cursos superiores, nos programas de iniciação à docência ou em formação continuada no trabalho. Esses autores concordam que a formação docente é uma das atribuições fundamentais do Coordenador Pedagógico.

Conforme descrito na Introdução desse estudo, Christov (2012) afirma que a educação continuada é um programa composto por diferentes ações, como cursos, congressos, seminários, horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), orientações técnicas e estudos individuais. Pressupõe-se que um programa de formação continuada requer, segundo Christov (1998), um contexto de atuação, seja ele uma escola, um município, um país ou uma sociedade. No entanto, as condições para se viabilizar essa formação dependem da vontade por parte dos educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar onde devem ser ofertados estudos coletivos e individuais aos professores.

Mollica (2014, p.35) ressalta a importância da formação acadêmica, na formação docente, mas considera que ela não tem sido suficiente para o exercício da função por muitas vezes apresentar baixa qualidade, enfatizando que a Educação é um campo dinâmico em que a realidade está em constante transformação, sendo necessária atualização ao longo da carreira em cursos de capacitação, seminários, congressos etc.

Neste momento estamos junto à SEC estudando muito os documentos referentes à BNCC, estamos enquanto equipe gestora de orientadores de escola com as orientadoras de Ensino preparando estudos referentes a este documento, a fim de preparar bem a formação de nossos professores e enquanto rede está sendo de grande experiência poder planejar junto a outras colegas esta formação. Já com as necessidades da escola, buscamos prever no PPP da unidade escolar a necessidade de estudo do grupo, e busco planejar pautas com textos pedagógicos tanto de embasamento teórico, como situações de prática, vídeos, grandes autores, recursos diferenciados que possibilitem a reflexão e a motivação do grupo para investir cada vez mais no embasamento da prática (Q.7, Q.13)

É de suma importância a intencionalidade na formação dos docentes. Pessoa; Roldão (2013, p.113) revelaram a importância de os Coordenadores Pedagógicos conhecerem bem sua equipe docente para discutir estratégias que venham viabilizar o “bom ensino” através de processos formativos, os quais podem ser a formação

inicial, contínua, individual ou coletiva, a fim de promover a mudança e transformação de ações pedagógicas significativas para formadores e formandos.

Além de preparar as formações dos professores e equipe escolar, os Orientadores de Escola de nosso estudo disseram também participar de formações para se especializar e desenvolver um trabalho concomitante nas escolas de Educação Infantil da rede municipal:

*Formação com outras orientadoras (Q.12)
Participar das formações realizadas pela SEC (geralmente nas sextas-feiras) (Q.4)
No momento estamos preparando as formações junto com a equipe da Coordenadoria Pedagógica de Educação Infantil, pois são pautas únicas que são aplicadas nos HTC's de todas as escolas da rede (Q.1)*

Groppo; Almeida (2013, p. 101) dissertaram sobre a passagem de professor a professor formador, que, de certa maneira, passa a imitar outros coordenadores com conhecimento e experiências, os quais servirão de respaldo para sua atuação. Bons modelos e boas parcerias são fundamentais para a construção desse perfil de formador. Um sujeito participante de nosso estudo evidenciou essa importância dos modelos, ao afirmar que:

Uma coisa que acho importante falar é que já tendo trabalhado em outras redes, preciso dizer, deixar registrado que a rede de Educação Municipal aqui em São José dos Campos é muito bacana, muito bem estruturada, investe na formação, traz pessoas bacanas para dar palestras, formações, talvez falte um pouco investir na formação prática, pois a teórica é muito boa, inclusive eu antes de trabalhar aqui já bebia da fonte através de amigas que trabalhavam na rede (GF.4)

A análise das falas dos Orientadores de Escola, quanto às atribuições da função, remeteu à pesquisa de Placco, Souza (2010, p.35) em que abordaram a importância da prevenção primária na atuação da gestão escolar, não como uma atribuição a mais para o coordenador, porém como uma forma de reduzir a necessidade de intervenção. Assim, antecipar situações e prevenir, poupará desconfortos e descontroles de situações. Quanto mais prevenção, menos necessidade de intervenção.

Enquanto professores que conhecem suas turmas devem antecipar dúvidas dos alunos para incentivar, estimular e oferecer caminhos para busca de conhecimentos; o trabalho como formador de professores não é diferente, visto que, ao conhecer seu corpo docente, é conveniente antecipar situações de fragilidade,

dúvidas, inseguranças e mesmo de conhecimento técnico ou teórico. Só assim poderá investir em suas formações antes mesmo que equívocos aconteçam comprometendo a qualidade na educação ou sucesso na carreira.

4.4.1 Oportunidades de formação

A princípio, iremos dialogar com a questão da formação, ou seja, o que podemos considerar formação. Segundo as autoras Placco; Souza (2018, p.10) que buscaram em sua pesquisa autores que definissem *formação*: “Para nós processo é a forma, o modo como a formação afeta o sujeito que a recebe – é sempre processual, mas não pode, como processo, ser definidor do que é formação.” (PLACCO; SOUZA, 2010, p.11)

As autoras citam, ainda, Pereira (2017, p.88) ao dizer que a formação se torna “um **espaço potencial** para o exercício de **jogos de simulação**, que pode servir para a construção de novas projeções e planos de ações e de práticas”, parecendo caminhar próximo ao que propõem quanto à definição de formação.

Placco; Souza (2018, p.13) nos remetem a uma triste realidade em o coordenador, por vezes, coloca a formação dos professores como sua função principal, no entanto não temos refletido sobre a perspectiva desse formador. Defendem que, embora reconheçamos que a formação é que permitiria ao Coordenador Pedagógico exercer com qualidade sua função, essa ação formadora não tem sido atendida satisfatoriamente, pois não temos oferecido subsídios para tal ação.

Felizmente, a rede municipal de São José dos Campos percebeu a necessidade de um olhar diferenciado para os novos especialistas, especificamente os Coordenadores Pedagógicos, mesmo que ainda seja necessário rever as questões que relacionam as teorias com atuação na prática, conforme mostraram os seguintes relatos:

Acho que foi em 2017 que fizeram pela primeira vez desde que estou na Orientação, aquela reunião de novos especialistas, eu achei muito bom. Vai uma Diretora já antiga e uma orientadora também já experiente para falar um pouco da experiência, o que foi bem bacana, depois dessa formação entendi o que é o “Marcas”, entendi o que estavam querendo de mim, porque até então eu ia tateando, fazendo o que dava (GF.4)

Eu já me senti sozinha quando comecei, a gente não teve essa reunião, senti falta de ter esse momento de ouvir, de participar dessa formação, mas minha Orientadora de Ensino nos apoiava, teve um dia que ela saiu correndo da Secretaria e foi lá naquela distância nos ajudar (GF.1)

Ao considerarmos o choque com a realidade, vivido pelos novos coordenadores em sua passagem de professor a professor coordenador, trazemos a pesquisa de Groppo; Almeida (2013, p.94) que considera essa passagem um momento de turbulência afetiva. Portanto, algo que lhes proporciona maior segurança para enfrentar os novos desafios da função são as experiências acumuladas ao longo do tempo na docência.

Vale considerar que o apoio de colegas mais experientes na função e as parcerias estabelecidas também colaboram significativamente para que essa passagem seja menos turbulenta.

4.4.2 Identificação das próprias necessidades formativas e sugestões para formação dos novos formadores

Quando um docente assume o cargo de Orientador de Escola utiliza muitas referências de seus próprios orientadores enquanto estavam atuando como professores. Além disso, precisa buscar recursos, parcerias para desempenhar sua função de gestor e formador:

A gente está se descobrindo formadoras e como referência temos as nossas Orientadoras e temos uma responsabilidade enorme para que essa formação chegue com novos olhares à criança que é nosso propósito (GF.3)

Planejar, preparar e ministrar as formações dos professores, acompanhamento da prática (Q.4), (Q.8)

Formação de professores, estudo constante dos temas abordados em HTC (Q.1)

Planejar e realizar a formação continuada de regentes e não-regentes, professores, educadores e estagiários (Q.13, Q.14, Q.17)

Grupos de Orientadores Pedagógicos, por vezes, recebem novos membros para desempenhar a função. É de extrema ajuda poder contar com os colegas para melhor cumpri-la. No que tange a essa parceria, relataram os orientadores que:

Eu acho que é bem como já acontece em nosso grupo, compartilhar material, estar perto, junto, conversar, dialogar muito, se conhecer (GF.4)

Isso ajudou muito quando eu entrei, pertencer ao grupo, todo mundo compartilhando as ideias, as trocas de arquivos (GF.3)

O nosso grupo ajuda muito quem está chegando, como estamos trabalhando agora de montar pautas únicas, porque me lembro quando cheguei, minha Orientadora de Ensino me levou até a escola e no outro dia já tinha que ministrar o HTC “misericórdia, o que fazer?” e o que me ajudou muito foi o caderno de sínteses do HTC da orientadora que estava anteriormente na escola, foi então que uma colega me convidou para participar de um grupinho formado por iniciativas das OEs o que me ajudou muito! (GF.1)

Estou vivendo essa realidade sou nova na função e meu grupo de professores do período da tarde também é em sua maioria novo como docente, saiu da faculdade, prestou o concurso e está atuando pela primeira vez na sala de aula, é necessário ensinar o que para nós parece óbvio, mas para eles é inusitado (GF.2)

Ano passado quando fui chamada para substituição na licença médica, eu senti um bom apoio da minha Orientadora de Ensino, ela me encaminhou um e-mail com uns trinta arquivos, minha sorte é que tive o recesso para estudar (GF.3)

Já na minha primeira experiência, foi uma licença maternidade e nesses primeiros seis meses eu tive apoio da minha parceira Diretora, e do povo que eu corri atrás, porque a minha Orientadora de Ensino não era muito presente, foi bem difícil. Depois tive outras Orientadoras de Ensino mais parceira (GF.4)

Ideias surgem a partir de reflexões sobre o primeiro momento na função como Orientadora de Escola:

Devia ter um estágio né... (GF.4)

Seria interessante mesmo como se fosse uma residência mesmo, poder estar com um orientador mais experiente (GF.2)

Se você tivesse a oportunidade de assistir outro orientador atendendo uma família isso não iria ajudar? (GF.4)

O que me ajudou muito foi que a Orientadora que estou substituindo, mesmo muito doente, foi até a escola me mostrou toda documentação, o “Marcas”, orientou sobre os relatórios da escola, me ajudou a montar a pauta para o planejamento. Como isso me ajudou! (GF.2)

De repente, se a Secretaria de Educação já sabe que alguém vai aposentar, começa já a formar outro, não esperar um sair. Já que tem um processo seletivo, vamos formar isso não significa que a pessoa vai ocupar aquele mesmo lugar. De manhã, por exemplo, você está na sala de aula e no período da tarde vai acompanhar o trabalho do Orientador (GF.2)

Verificar naquela escola os professores que pretendem participar do processo seletivo... (GF.4)

Deveria fazer parte do processo seletivo mesmo! Convidar aquelas pessoas que eles escolheram, que tem mais perfil, para que acompanhem uma semana a rotina do Orientador em seu contraturno. Pode ser que seja chamada ou não para assumir o cargo, porque aí a pessoa Jam está mais familiarizada, por exemplo, “como atender um pai furioso”... A gente só descobre o que é uma vez que a gente está lá (GF.3)

Segundo as Orientadoras de Escola, a Secretaria Municipal de Educação investe muito na formação dos professores e dos orientadores, sendo considerada como um referencial na educação da região. No entanto, temem que esse referencial possa se perder, conforme verificamos em:

Talvez o que falte mesmo é investir na formação prática, pois na formação teórica tem um investimento muito bom, nossa Secretaria de Educação é um referencial, só dá medo desse referencial se perder... (GF.4)

Cresce, cresce, cresce, e vai se perdendo a qualidade de certa forma, porque é uma Rede que investe sim na nossa formação, pra gente refletir, discutir, formar grupos de estudo, mas precisa olhar para prática, de ontem pra hoje as escolas cresceram muito, isso é ótimo para comunidade, mas então vamos repensar na estrutura humana dessas equipes, já não consigo ir até a sala de aula acompanhar aquela criança que está tendo dificuldades, aquele professor inexperiente... “temos que priorizar!” (GF.1)

O acompanhamento da prática acaba ficando, porque tem o HTC que urge as terças e quintas de manhã e de tarde (GF.4)

Mas temos também a formação do Agente Educador e dos Estagiários (GF.3)

Podemos revezar essas formações com o Diretor quando o assunto for administrativo (GF.2)

Os orientadores afirmaram que se organizam para conseguir acompanhar os docentes, em especial os que são novos na docência e aqueles que não fazem o HTC, mantendo-os informados dos combinados coletivos, das formações, dos eventos, das tomadas de decisões do grupo:

Assessoria pedagógica atendendo individualmente os docentes dando prioridade aos que não fazem HTC na unidade e estão em início de carreira (Q.1)

Observação da prática em situações diversas da rotina (em atividades agendadas e eventualmente, quando necessário, em situações pontuais sem aviso prévio) (Q.2)

Atendendo-os individualmente nós momentos em que as crianças estão recebendo atendimento na sala de leitura ou indo até a sala de cada um deles. Algumas vezes ainda utilizo do horário de HTC para que os mais experientes possam compartilhar sua prática com os novatos e assim ajudá-los a avançar (Q.1)

Nos HTC's, quando se trata de dúvidas que percebo que são coletivas (Q.11)

Em atendimentos individuais, a partir dos documentos da SEC ou próprios da escola, como o Marcas e solicitando ajuda a SEC (Q.13)

Atender e orientar quanto ao trabalho pedagógico, acompanhar a prática em sala de aula, orientar a elaboração e execução dos planejamentos e registros, auxiliar a buscar estratégias em situações de dificuldade de aprendizagem, atender famílias juntamente com os professores (Q.13)

Auxílio na impressão de algum material para uso em sala, orientando sobre o uso adequado dos materiais, equipamentos, suas possibilidades de criação com as crianças (Q.4, Q.16)

Orientando quanto ao uso de acordo com a proposta da rede, visando o uso consciente e levando as professoras a refletirem sobre o motivo que deseja um material (Q.8)

Orientando, questionando se tais materiais são compatíveis com a faixa etária, solicitando que pesquisem em bons sites o a utilização destes materiais (Q.9)

Ouvindo os diálogos, reforçamos a importância de investir em formação seja do professor seja do coordenador, visto que estamos em constante processo de

aprendizagem e trocas de experiências em prol de promovermos uma educação de qualidade.

Todos segmentos da escola merecem um olhar humanizado, empático e colaborativo. Pais, professores, alunos, gestores e Secretaria de Educação precisam trabalhar em conjunto e podem ajudar a reverter a situação atual na educação, preconizando também a valorização e o respeito pelos profissionais que nela atuam, para que esses sejam motivados a investir cada vez mais na aprendizagem dos alunos.

A seguir, traremos as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por analisar os desafios enfrentados pelos orientadores de escola frente à formação continuada de professores iniciantes da Educação Infantil, suas atribuições, seus investimentos em formação, estratégias e recursos utilizados, encontramos muita literatura que fundamentou nosso estudo e embasou a compreensão tanto das demandas de atuação desses profissionais quanto do percurso histórico dessa função tão importante na rotina da escola e na formação docente de iniciantes.

Muitos autores como Huberman (1995); Marcelo Garcia (1999); Tardif (2002); Wong (2004); Gatti (2005); Nóvoa (2009); Vaillant (2009); Placco; Almeida; Souza (2010); Davis (2011); Gatti e André (2011); Calil e Almeida (2012); André e Vieira (2012); Christov (2012); Groppo; Almeida (2013); Mollica (2014); Miziara; Ribeiro; Bezerra (2014); Bello; Penna (2017); Pereira (2018), entre outros, favoreceram-nos com suas pesquisas e mostraram caminhos para olhar para os Orientadores de Escola, atuantes na zona leste do município de São José dos Campos, no segmento da Educação Infantil.

Analisando as respostas dos Orientadores de Escola, sujeitos de nosso estudo, aos questionários, bem como os diálogos engajados durante o grupo focal, verificamos que os dados coletados corroboraram o que outras pesquisas e textos nos apontavam, principalmente no que se refere à função exigente com o compromisso de assumir diversas responsabilidades, muitas atribuições, inclusive, com demandas administrativas durante a rotina escolar. Os participantes dessa pesquisa assim como os apontados em pesquisas correlatas se veem sob a condição de “apagar incêndios”, o que lhes toma o tempo para sua atuação prioritariamente pedagógica.

Percebe-se o quanto esse profissional se torna peça fundamental na unidade escolar, pois, além de formar, acolher, orientar, acompanhar e estabelecer parcerias com o corpo docente, precisa articular o trabalho coletivo, garantindo que o Projeto Político Pedagógico seja efetivado na escola, unindo funcionários, equipe gestora, comunidade escolar, docentes e alunos em um grande propósito que é a qualidade na educação.

Os questionamentos dos Orientadores de Escola do município de São José dos Campos corroboraram os apontamentos do referencial teórico, quanto à necessidade de formações específicas, qualificação profissional e políticas públicas que validem e valorizem a função. Além disso, mencionaram estruturas físicas e humanas mais organizadas para garantia de que se possa desenvolver um acompanhamento pedagógico mais eficiente e para que os Orientadores de Escola possam deixar de se sentir em dívida quanto ao cumprimento de suas atribuições.

Mesmo sabendo das necessidades formativas dos professores no desenvolvimento do trabalho pedagógico, em especial, com crianças pequenas, muitas vezes, o Orientador de Escola se vê mergulhado em demandas administrativas, em muitas atribuições ou na rotina escolar, por isso reconhecem estar em débito com seus professores que estão no início da carreira. Os OEs, participantes dessa pesquisa, afirmaram ter consciência das necessidades de atendimento e acompanhamento específicos aos professores iniciantes, mesmo porque se recordam de seu primeiro contato com a docência, sua primeira sala de aula, dúvidas, inseguranças, os quais foram amenizados quando receberam apoio de seus coordenadores e de colegas mais experientes.

Esses Orientadores de Escola no município de São José dos Campos relataram receber apoio, orientações e formações para exercer sua função, mesmo que ainda pensassem na possibilidade de aperfeiçoamento dessa formação, incluindo a prática no cotidiano escolar, como um estágio, por exemplo. Sugeriram, por essa razão, que os novos candidatos a orientadores pudessem acompanhar em seu contraturno a rotina de um Orientador de Escola, como parte do processo seletivo para atuar na função.

Em virtude dos resultados obtidos, é preciso chamar a atenção para a importância desse profissional e para a grande necessidade de valorização e investimento na sua formação continuada tanto teórica quanto prática.

Assim podemos citar as contribuições de Wong (2004) quanto aos Programas de Indução que propõe conexões, visto que são estruturados com comunidades de aprendizagem nas quais os novos e antigos profissionais podem interagir e ser tratados com respeito tendo validados seus saberes e contribuições. Para que esses Programas de Indução sejam bem sucedidos é necessário um líder forte, um tutor com entendimento profundo dos professores e alunos que eles lideram e uma firme convicção de que todos os professores possuem potencial de se tornarem professores

efetivos. Conclui afirmando que distritos que providenciam treinamento com estrutura e apoio para seus professores alcançam o que todos os distritos escolares procuram alcançar – aprimoramento do aprendizado dos alunos.

No entanto em São José dos Campos quanto ao aspecto formativo, verificamos que as formações coletivas realizadas, nas unidades escolares, nos momentos de HTC costumam promover aprendizagem e trocas de saberes, porém, especificidades devem ser atendidas e, segundo o grupo pesquisado, quando possível, utilizam a hora/atividade dos professores na escola para esse investimento.

Tendo em vista que a pesquisa científica fortalece o desenvolvimento da educação, pretende-se que os dados e resultados obtidos aqui, sejam divulgados após coleta e análise, através de artigos científicos, em congressos, objetivando oferecer uma proposta para o processo de acolhida dos professores iniciantes na Educação Infantil, no município de São José dos Campos e outras localidades.

De acordo com os dados obtidos percebeu-se que o referido município investe na formação docente e no aprimoramento teórico de seus formadores. No entanto, faltam-lhes, segundo declararam e sugeriram os orientadores que participaram dessa pesquisa, momentos de atuação prática como acompanhar um orientador mais experiente em atuação, por exemplo. Através das falas na entrevista e no grupo focal, foi possível perceber que lhes faltam conhecimento científico para que seus diagnósticos quanto aos saberes dos professores, sejam mais pontuais e eficientes para planejarem o desenvolvimento da formação.

Angustia-nos a constatação de que as redes de ensino exigem qualidade na educação, mas superlotam as salas de aula e as escolas, acumulam de tarefas para seus funcionários, docentes, gestores, secretários, na ânsia de fazer cumprir a todos na Educação Básica o direito à escola. Além disso, retiram espaços de muita conquista para as crianças, como as salas de música e literatura interativa, para acumular alunos em pequenos espaços que antes foram mágicos, mas foram transformados em salas de aula, nem sempre tão atrativas. Essa é uma forma econômica de garantir o direito à escola, enquanto deveriam construir mais escolas para que os profissionais em educação pudessem realmente investir em qualidade.

As equipes gestoras das unidades escolares têm consciência de toda essa realidade, porém devem fazer cumprir as tarefas que lhes são atribuídas, enquanto fazem o possível para oferecer o melhor aos alunos.

Como expressou uma das Orientadoras durante o grupo focal, “trabalhar neste município é uma honra, pois realmente investem na formação docente”, mas concorda que muitas ações poderiam ser melhoradas para que as condições de trabalho e a qualidade da educação fossem ainda maiores.

No tocante às funções desempenhadas por docentes nas escolas pelos OEs, a construção da identidade do Coordenador Pedagógico vem de muitas décadas, mas ainda nos vemos envolvidos pela falta de reconhecimento, valorização e apoio. As redes de ensino sobrecarregam seus coordenadores com diversas atribuições, deixando pouco tempo para o investimento nas formações junto ao corpo docente, mesmo disponibilizando momentos destinados ao HTC. Esses momentos, na verdade, não permitem ao coordenador conhecer sua equipe e suas necessidades formativas, por estarem recheados de temas gerais (de grande relevância também), os quais sufocam os momentos de formação, deixando as necessidades da equipe escola para um segundo ou terceiro plano. São muitas questões burocráticas a serem cumpridas, muitos papéis a serem preenchidos e muitos incêndios a serem apagados.

Isto posto, enquanto pesquisadora, sinto-me satisfeita pela escolha do Mestrado Profissional em Educação que me proporcionou um olhar mais acentuado e questionador na busca de entendimento e confirmações de situações vivenciadas, enquanto atuante como orientadora de Escola.

Foram dois anos intensos de dedicação à pesquisa que me fizeram amadurecer muito, me fizeram debruçar em literaturas que tratavam de minhas angústias, ansiedades e incertezas quanto à função. Esses autores, em suas pesquisas, revelaram com precisão o que sentem os Coordenadores Pedagógicos, o que precisam, como devem buscar conhecimento e, especialmente, o quão pouco conseguem desenvolver em sua real atribuição: a formação docente.

Para poder cursar o Mestrado, solicitei afastamento da Orientação de Escola no município estudado e voltei para sala de aula a fim de obter maior tempo para me dedicar à pesquisa, além também de poder olhar para a função por um outro prisma, já que foi algo que vivi durante 11 anos, enquanto a desempenhava. Mesmo sabendo da principal atribuição é a responsabilidade quanto à formação dos docentes, é necessário ser submisso a tantas burocráticas atribuições, tendo em vista que o Orientador de Escola no referido município tem atividades para além do cuidado com a parte pedagógica da unidade escolar.

No Mestrado Profissional em Educação, os professores e orientadores indicaram e ensinaram estratégias de pesquisa, ampliaram meu olhar sobre a educação, incentivaram-me a questionar, buscar outras respostas, outras possibilidades. Cada banca de seminário, qualificação e defesa fizeram-me aprofundar na pesquisa, conhecer melhor sobre meu tema e meus objetivos. Em especial, professora Ana Calil, minha orientadora e os membros de minha banca na qualificação e defesa, professores Neusa Banhara e Rodnei Pereira, que gentilmente fizeram a leitura dessa dissertação e pontuaram cada detalhe necessário para o aprimoramento da pesquisa.

Agora enxergo com mais clareza a função e atribuições dos Coordenadores Pedagógicos e o olhar especial que se deve dar ao professor iniciante na docência.

Dessa forma, pretendo prosseguir com minha dedicação na formação dos docentes e formadores, sendo, meu próximo propósito, atuar em universidades para conhecer de perto também essa realidade e possivelmente trazer minhas contribuições para a educação em nível superior.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, M. L. **A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**. In BRUNO, E.B.G. ALMEIDA, L.R. de CHRISTOV, L.H.S (orgs) O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2006.

ALMEIDA, M. L. **O coordenador pedagógico e a questão do cuidar**. 2008 - 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ALMEIDA, M. L.: **Qual o pedagógico do coordenador pedagógico?** Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2018.

ALMEIDA, M. L. **Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001

ALMEIDA, M.L Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: Placco, V.M.N.S: Almeida, L.R. (org). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo, Loyola, 2015. P. 25-50.

ALVES, C. N. **O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática**. 2007.305 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. *Revista Educação Unisinos*, Perdizes, SP, v.19, n.1, p.34-44, 2015.

ANDRE, M; VIEIRA, M. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRE. M, GATTI. B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. In: Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados. **Anais [..]**. Brasília: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Mesa redonda, dia 27 de março de 2008, 14 horas.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; (edição revisada e ampliada) Edições 70, LDA, 2016.

BELLO, I. M.; PENNA, M. G. O. **O papel do coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas: entre as questões pedagógicas e o gerencialismo**. *Educação revista[online]*. n.spe.1, p.69-86, 2017. ISSN 0104-4060. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.49149>. Acesso em 9 de janeiro de 2019.

BONAFÉ, E.M; ALMEIDA, L. R.; SILVA, J. M. S: **O coordenador pedagógico que dá conta do pedagógico, na perspectiva de professores**. Edições Loyola, SP, Brasil 2018.

BRUNO, E.B.G; ALMEIDA, L.R. **As relações interpessoais e a formação inicial do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BRUNO, E.B.G; ABREU,L.C; MONÇÃO,M.A.G. **Os saberes necessários ao coordenador pedagógico de educação infantil: reflexões, desafios e perspectivas**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. **“O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar”**. Edições Loyola, SP, Brasil 2013 – 2ª Edição 2015.

CALIL, A.M.G.C.; ALMEIDA, P.A. **Desafios enfrentados professores iniciantes no processo de docência**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1524b.pdf Acesso em 16 de novembro 2018.

CARMO, L. B. **“A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE”** universidade de Brasília Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

CASTRO, C. E AMORIM, A.A **Formação Inicial e a Continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida**. Cad. CEDES, Campinas, vol.35, n.95, p.37-55. Abr. 2015.

CHRISTOV, L.H.S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

CHRISTOV, L.H.S. **Teoria e prática: o enriquecimento da própria experiência**. São Paulo: Edições Loyola, 1998 – 14ª Edição 2012.

DAVIS, C. L. F. NUNES, M. M. R. et al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol. 41, n.144. set./dez. 2011.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Lei n. 5692/1971** - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original).

Diário Oficial da União. **Parecer 252/1969, (BRASIL, 1969) complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968)**. Diário Oficial da União - Seção 1 - 29/11/1968, Página 10369 (Publicação Original).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 4024/1961, artigo 104**. Brasília, 20 de dezembro de 1961; 140º da Independência e 73º da República.

FRANÇA, V. D. C.; MARQUES, M. A. R. B. **A relação teoria e prática nos estudos das HTPC: possibilidades de formação continuada da docência centrada na escola**. Plures Humanidades. Ribeirão Preto, v.13, n.2, p.275-290, jul/dez, 2012.

FUJIKAWA, M. M. **O coordenador pedagógico e a questão do registro**. 6ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FURLANETTO, E. C.; POSSATO, B. **A especificidade da atuação do Coordenador Pedagógico e a formação: narrativas de experiências**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1995. p.193-196.

GARCIA,C. M.; SILVA,M. **Política e Gestão Educacional, Atuação profissional do coordenador pedagógico e as implicações no ensino e na aprendizagem**. **RPGE-Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n.3p.1405-1422. Nov. 2017.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber livro, 2005.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011. 300p.

GRIGOLI, Josefa A. G.; LIMA, Cláudia M.; TEIXEIRA, Leny R. M. and VASCONCELLOS, Mônica. **A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida**. *Cadernos de pesquisa* [online]. 2010, vol.40, n.139, pp.237-256. ISSN 0100-1574. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100012>.

GROPPO, C.; ALMEIDA, M. L. **Passagem de professor a professor coordenador: o choque com a realidade**. 1ª Edição 2013- 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

GOUVEIA; PLACCOV.M.N.S.**A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa**. 1ª Edição 2013 - 2ªed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA. A. (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

MARCELO GARCIA. C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo Profesional Docente? Como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. 11 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em dia 07 de março de 2019.

MARCONDES, M.I.; LEITE, V.F.; OLIVEIRA, A.P. **Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro**. Revista Diálogo Educacional. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas 2012.

MARIANO, A.L.S. **A construção do início da docência** – Repositório institucional – Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, 2006. 142p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIZIARA, L.A.S; RIBEIRO, R; BEZERRA, G.F. **O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos(on-line). Brasília. vol. 95, n. 241, 2014.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem Da Docência: Professores Formadores**. São Paulo, Revista PUCSP. 2005.

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência: professores formadores**. Revista E-Curriculum, São Paulo, y 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, Acesso em 17 nov. 2018.

MOLLICA, A.J.P. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. 2014. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

NEUHAUS, A. A.; CHIARATTO, R. A. **Hora de trabalho Coletivo em Busca da Qualidade na Educação**. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio ambiente (FAEMA). v. 1, n. 1, p. 14-29, 11 out. 2010.

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 p., Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2005.

NONO, M.A.; MIZUKAMI, M.G.N. **Casos de ensino e conhecimento profissionais de professoras iniciantes sobre ensino de Matemática da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental**. Trabalho apresentado no XII ENDIPE. Curitiba/ PR, 2004.

NONO, M.A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, SÃO CARLOS, 2005.

NÓVOA, A. (Org) Os professores e sua formação. In NÓVOA, A, **Formação de professores e profissão docente**. Portugal: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

OLIVEIRA, N.A.R.A **HTPC como espaço de formação: uma possibilidade**. 2006. 124f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PASSOS, S.; NOBRE, M.; MAISSIAT, **Aprendizagem ativa na formação continuada docente: relatos de experiências. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação.** vol.13(1), p.540-545. 2018.

Processos de formação de professoras iniciantes. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 87, n.217, p.382-400. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. 2011. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R. (Org) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola** 2ª Ed. São Paulo: Loyola, 2011, p. 21-46

PEREIRA, R. **“O Desenvolvimento Profissional de um grupo de Coordenadoras Pedagógicas Iniciantes: Movimentos e Índicios de Aprendizagem Coletiva a partir de uma Pesquisa-Formação”**, PUC-SP. 2017.

PEREIRA, R.; PLACCO, V. M. N. S. **“Mapear os conhecimentos prévios e as necessidades formativas dos professores: uma especificidade do trabalho das Coordenadoras Pedagógicas”** São Paulo: Edições Loyola, 2018.

PESSOA, L.; ROLDÃO, M. C.: **Estratégias viabilizadoras da “Boa formação” na escola: do acaso a intencionalidade.** Edições Loyola, SP, Brasil 2013 – 2ª Edição 2015.

PIERINI, A. S.; SADALLA, A. M. F. A. **Laços se formam a partir de nós – coletivos que reconfiguram o trabalho da orientadora pedagógica na escola pública.** São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PIERINI, A. S.; ARAGÃO, A. M. S. **Uma conversa entre espaços: o coordenador pedagógico e a formação com o cotidiano.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico.** In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo: Loyola, 2010.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. **Desafios aos coordenadores pedagógicos no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção?** São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R., SOUZA,V.L.T. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Fundação Vitor Civita, Estudos e Pesquisas Educacionais.** Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) em 2010. São Paulo, nº2, 47 p., 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.;ALMEIDA, L.R. **O Coordenador Pedagógico: Aportes à proposição de Políticas Públicas. Cadernos de Pesquisa** v.42 n.147 p. 754-771 set./dez. 2012.

PLACCO, V.M.N.S., ALMEIDA, L.R., SOUZA,V.L.T. **Retrato do coordenador Pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras,** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T **“O que é formação? Convite ao debate e a preposição de uma definição”**, Edições Loyola, São Paulo, 2018.

RIVAS, N. P. P.; CONTE, K. M.; AGUILAR, G. M. (2007). **Novos espaços formativos na universidade: desafios e perspectivas para a docência superior.** In: IX Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores, 2007, SP. Anais... SP. Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores. 2005,6 p.

ROCHA,S.S. **“Atuação dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: Implicações políticas e Sofrimento no Trabalho”** UNICAMP – Campinas 2014.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

SILVA, M. **O trabalho articulador do Coordenador Pedagógico: a interação curricular.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil 2008 – 2ª Edição 2010.

SILVA, M. **A escola como locus privilegiado de formação: revisitando o ginásio vocacional.** Edições Loyola, São Paulo, Brasil 2013 – 2ª Edição 2015.

SHULMAN, L. **Conhecimento e Ensino: Fundamentos da Nova Reforma.** Harvard Educational Review. 1987.

SILVA, M.; MACHADO, A.; PACÍFICO E MACHADO. **O protagonismo do coordenador pedagógico, na formação docente: experiência na Educação Infantil em Ji-Paraná-RO.** Revista Exitus, Santarém/PA, vol.8(2), pp.111-136. 2018.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S.: **O coordenador pedagógico, a questão da autoridade e da formação de valores.** São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, V. L. T.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. **A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C.M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: UTFPR, 2012.

VIEIRA, E.P; SOUZA, L.S; ALVES, C.M.S.D; OLIVEIRA, R. **As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. Proposições.** Campinas, vol.29, n.3. set/dez. 2018.

WONG,H.K **Programas de Indução que Mantém Novos Professores Ensinando e Melhorando. NASSP Bulletin.** vol. 88, n. 638. Mar.2004.

ANEXO I - OFÍCIO

Taubaté, 26 de Julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) PATRICIA ANGELA DO PRADO VARGAS, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado **“O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil”**

O estudo será realizado com Orientadores de Escola na Educação Infantil, na(s) cidade(s) de São José dos Campos, sob a orientação do Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Correa Calil.

Para tal, será realizado questionários e grupo focal por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº ____/____ (ANEXO ____). = DEIXAR EM BRANCO, SÓ PREENCHER QUANDO FOR APROVADO.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com PATRICIA ANGELA DO PRADO VARGAS, telefone (12) 991242460, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Correa Calil
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

Ilmo (a). Sr (a)

INDICAR NOME E FUNÇÃO DO RESPONSÁVEL
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO
INDICAR A CIDADE E O ESTADO

ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

São José dos Campos, 26 de julho de 2018.

De acordo com as informações do ofício _____ sobre a natureza da pesquisa intitulada “**O Coordenador Pedagógico ante os desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil**”, com propósito de trabalho a ser executado pelo(a) aluno(a) PATRICIA ANGELA DO PRADO VARGAS, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de questionários e grupo focal, com orientadores de escola que atuam na Educação Infantil no Município de São José dos Campos na Região Leste, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,

INDICAR NOME E CARGO DO RESPONSÁVEL LEGAL DA INSTITUIÇÃO
INDICAR O NOME E O CNPJ DA INSTITUIÇÃO
COLOCAR AQUI O ENDEREÇO DA INSTITUIÇÃO
INDICAR A CIDADE E O ESTADO

ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil”

Orientador: Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “O Coordenador Pedagógico ante aos desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil”

Objetivo da pesquisa: Investigar junto a Orientadores de Escola, atuantes na Educação Infantil da Rede Municipal de São José dos Campos na zona leste do município, como esses participam e interferem na formação e aprendizagem da docência de professores iniciantes na carreira a fim de contribuir para que superem os desafios.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados um questionário contendo questões fechadas de múltipla escolha que contenham perguntas relacionadas à identificação dos sujeitos em estudo como: idade, sexo, tempo de trabalho, escolaridade, entre outras e questões abertas onde poderão responder livremente e emitir opiniões. Além do questionário utilizaremos a técnica do grupo focal para aprofundarmos a análise da pesquisa, onde os participantes poderão colocar em jogo suas vivências, experiências, conhecimentos científicos e relatar os desafios enfrentados no cotidiano escolar no em especial para acolher e formar professores em início da carreira, que serão aplicados junto a Orientadores de Escola que atuam na Educação Infantil na zona leste da cidade de São José dos Campos.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio da aplicação de questionários e grupo focal, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio da aplicação de questionários e grupo focal, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não

desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio da aplicação de questionários e grupo focal. Com vistas a prevenir os possíveis riscos **gerados pela presente** pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem “O Coordenador Pedagógico ante os desafios de acolher e formar professores iniciantes na educação infantil”. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2018 do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Professores da Universidade de Taubaté (SP), PATRICIA ANGELA DO PRADO VARGAS, residente no seguinte endereço: RUA JOSÉ COMBANI FILHO, 801 RESIDENCIAL ANA MARIA SJCAMPOS-SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 991242460. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr. Ana Maria Gimenes Correa Calil, a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 996434398. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre “coordenador Pedagógico e os desafios para acolher e formar os professores iniciantes nas escolas de educação infantil no município de São José dos Campos”

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

PATRICIA ANGELA DO PRADO VARGAS

Pesquisador(a) Responsável

Declaramos que assistimos à explicação do(a) pesquisador(a) ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

APÊNDICE I– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro Orientador de Escola, gostaria muito que participasse dessa entrevista, cujo objetivo é conhecer um pouco dos desafios enfrentados na função. Essa coleta de informações representará uma parte muito significativa do projeto que estou desenvolvendo no Mestrado Profissional em Educação. As informações serão tabuladas e avaliadas qualitativamente e todos os participantes terão sua identidade preservada.

Aguardo retorno do questionário em cinco dias e desde já agradeço a colaboração.

Patrícia Ângela do Prado Vargas
Professora da Educação Infantil
Município de São José dos Campos

PARTE I

Faixa etária:

- 25 a 30 anos
 30 a 35 anos
 35 a 40 anos
 40 a 45 anos
 45 a 50 anos
 50 a 55 anos

Sexo:

- Feminino
 Masculino

Estado civil:

- Solteira (o)
 Casada (o)
 Divorciada (o)
 Outros

Número de filhos:

- Nenhum
 1 filho
 2 filhos
 3 ou mais

Formação acadêmica:

- Universidade
 Pós graduação
 Mestrado
 Doutorado

Tempo de docência no município de São José dos Campos:

- 01 a 05 anos
 05 a 10 anos
 10 a 15 anos
 15 a 20 anos
 20 a 25 anos
 25 a 30 ano

Tempo como Orientador de Escola nesta U.E (unidade escolar):

- 01 a 05 anos
 05 a 10 anos
 10 a 15 anos
 15 a 25 anos

PARTE II

- 1- Qual o número de docentes em sua Unidade Escolar?
- 2- Quantos docentes estão no período que os consideramos como iniciantes na carreira, ou seja, até 3 anos de experiência?
- 3- Quais as funções/ atribuições do “Orientador de escola” na Rede Municipal de São José dos Campos?
- 4- Descreva sua rotina no cotidiano da escola junto aos docentes?
- 5- Como estabelecer um relacionamento respeitoso, profissional e parceiro com os docentes da escola?
- 6- Como você prepara a formação continuada dos docentes?
- 7- Como é a postura dos docentes durante os encontros de formação?
- 8- Descreva pontos positivos ou dificuldades que você enfrenta durante estes encontros com os docentes.
- 9- Como você tira as possíveis dúvidas dos docentes quanto ao uso dos materiais pedagógicos, tanto os fornecidos pela SEC quanto aos demais?
- 10- Que estratégias utiliza para acompanhar os docentes que não participam das formações nos HTC's?
- 11- Como tem sido os HTC's com os professores iniciantes?
- 12- Como é a postura dos docentes iniciantes durante os encontros de formação? Você percebe alguma diferença?
- 13- Você planeja propostas diferenciadas aos iniciantes? Especifique

APÊNDICE II - GRUPO FOCAL: Roteiro

MOMENTOS	QUESTÕES	CHECK LIST
Aquecimento	-Apresentação (nome, tempo de docência e na função) -O que significa ser formador de professores para você?	-Saber quem são -O "ser formador"
Desenvolvimento	-Com relação as atribuições do Orientador de escola, quais são os desafios enfrentados? -Como você transpõe esses desafios? -Quanto ao grupo heterogêneo de professores, que estratégias utiliza para atender, formar e acompanhar os professores ingressantes na função?	-Atribuições -Desafios -Apoio -Formação -Acompanhamento
Encerramento	-Que sugestões você daria a um colega Orientador de Escola que recebe em seu corpo docente, professores iniciantes? -Que proposta faria a SEC para que também os novos Orientadores de escola pudessem desenvolver sua formação em grupos heterogêneos de professores?	-Acolhida -Formação -Estudo -Acompanhamento -Orientação aos novos formadores

APÊNDICE III– MEMORIAL

Iniciei a carreira como professora ainda muito jovem. Lembro-me das dificuldades encontradas, medos e ansiedades, mas também do apoio dos professores mais experientes e do incentivo familiar.

Sou professora há 26 anos na rede Municipal de São José dos Campos e durante minha trajetória, vivenciei muitas experiências em vários segmentos da educação, sendo na Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Finais.

Durante onze anos estive exercendo a função de formadora de professores como orientadora de escola na rede municipal de São José dos Campos.

Durante minha infância, acompanhei por vezes minha madrinha de batismo em suas aulas na roça, em salas multisseriadas. Naquela época o professor assumia diferentes funções e além de alfabetizar seus alunos, preparava e servia a merenda, limpava e organizava a escola (normalmente uma sala disponibilizada em alguma chácara, fazenda ou capela). Admito que passei a admirar muito essa profissão e me interessar por ensinar e com apenas quatro anos de idade, pegava nas mãos das outras crianças para ajudá-las nos traçados para escrita de números e letras sem mesmo estar alfabetizada.

Cresci em meio a professoras, minha madrinha e minhas irmãs, acompanhando-as em seus exercícios de docência, o que cada vez mais me atraía para o desejo de ensinar as pessoas, inclusive minha mãezinha que tinha uma vontade enorme de se alfabetizar, assinar seu nome, registrar receitas que ouvia no rádio ou na TV.

Ingressei no magistério, incentivada principalmente por minha mãe “analfabeta” (que se julgava “burra”, porém era de uma sabedoria indiscutível e de uma bondade infinita) que reconhecia o valor do professor, acompanhava minhas lições de casa sem ao menos compreender uma frase escrita em meu caderno. Por não ter oportunidade de estudar em sua infância ou adolescência, se envergonhava de seu analfabetismo e tinha um imenso desejo de formar suas filhas professoras. Dessa forma para sua realização, das cinco filhas, quatro se tornaram professoras!

Formei-me no magistério na turma de 1990, mesmo ano em que prestei o concurso público para ser professora no município de São José dos Campos. Quando fui chamada a assumir minha sala de aula, ao conferirem-se os documentos e

diploma, verificou-se que a data de conclusão do magistério era posterior a data do concurso. Assim fui desclassificada e perdi minha primeira e tão sonhada sala de aula.

Dois anos depois se abriu novo concurso público e cá estou atuando há 26 anos como professora efetiva na rede Municipal de São José dos Campos, com experiência docente em sala de aula, na Educação Infantil, no Ensino fundamental Anos Iniciais e Finais.

Antes da efetivação atuei como PD (professor em prazo determinado) assumindo uma turma de quarto ano no ensino fundamental no período da manhã e outra turma de educação infantil no período da tarde.

De todas as experiências, algumas se tornaram marcos em minha carreira, que me fizeram amadurecer e me constituir um “bom professor”. Em busca de aprimoramento profissional fui investindo em cursos, especializações, trocas de experiências e aprimoramento da prática em sala de aula.

Considero que em minha carreira, duas experiências foram muito significativas, marcantes e influenciaram minhas tomadas de decisão e investimentos profissionais. A seguir apresento minha primeira grande experiência como professora e a segunda quando considerei o divisor de águas em minha vida ao assumir a inauguração de um Instituto Materno Infantil da rede municipal de São José dos Campos atuando como Orientadora de Escola.

Após atuar onze anos, como professora na Educação Infantil no Município de São José dos Campos, me removi para o ensino fundamental em busca de novas conquistas e aprendizagens.

Atuei em meu primeiro ano, como professora da primeira série e ao término do ano letivo, a equipe gestora da escola me fez um convite. Meu trabalho foi reconhecido devido a minhas intervenções, jogos, agrupamentos produtivos e atividades diversificadas em prol da promoção bem sucedida da alfabetização dos alunos. Este trabalho foi amparado por experiências formativas e práticas nos anos anteriores na Educação Infantil, nas formações em HTCs (horário de trabalho coletivo) onde trocávamos experiências e recebíamos respaldo da equipe gestora, em especial da Orientadora de Escola, muito experiente que me incentivava a ousar e utilizar estratégias da Educação Infantil no Ensino Fundamental, visto que as crianças eram muito pequenas.

O “Bom Orientador de Escola precisa considerar que o professor é um profissional que reflete sobre o seu saber e sobre o seu saber-fazer, tira proveito da

formação continuada para orientar suas concepções e práticas. Nóvoa (1992, p. 27), afirma que:

[...] práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. [...] importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Felizmente em meu processo formativo, tive Orientadores que acreditavam no meu potencial e ofereciam condições para meu aprimoramento na carreira.

Dessa forma, fui convidada a assumir uma turma de “Recuperação de ciclo” no quarto ano do Ensino Fundamental, onde as crianças já haviam sido desmotivadas, marginalizadas, excluídas e desacreditadas durante os quatro anos do ensino fundamental, carregando uma bagagem imensa de fracasso escolar.

O desafio de fazer a diferença na vida dessas crianças me motivou, no entanto, tinha certeza que os livros e estratégias convencionais de aprendizagem não fariam com que vencessem seus fracassos e efetivassem a aprendizagem. Debrucei-me então a elaboração de uma proposta diferenciada, baseada nos interesses da faixa etária e na proposta do resgate da autoestima da turma. Tive apoio e “carta branca” da equipe gestora, para que elaborasse o plano mais eficiente. O desafio era grande, porém, maior ainda era meu desejo de aprender e ensinar com essa turminha.

A princípio busquei conquistar a confiança dos alunos, eles precisavam gostar de mim...

O projeto foi sendo construído no dia a dia, quando passei a conhecê-los e identificar suas deficiências. Eram analfabetos tanto na Língua quanto na Matemática, apresentavam comportamento inadequado e agressivo. Na escola a fama se espalhava, as famílias já haviam perdido a esperança, pois faltavam, fugiam da escola, não cumpriam com os compromissos escolares, batiam nos colegas e desrespeitavam os adultos.

Busquei trazer para as aulas temas interessantes aos jovens meninos e meninas para rodas de discussão, polêmicos e atuais. Fazíamos competições no Karaoquê para exercitar a leitura, usávamos situações problema para resolver em grupo. O caderno de caligrafia era utilizado para registrar as observações diárias do mundo em miniatura que juntos construímos para acompanhar o ciclo da água e o ciclo da vida. Nossas conversas sobre asseio, educação, respeito, parcerias foram

amadurecendo a turminha e motivando-os a buscar suas conquistas e aprendizagens. O comportamento melhorou, as aulas ficaram cada dia mais interessantes, pois, eram sempre surpreendidos, respeitados e valorizados e a cada conquista, mais me empenhava em investir e criar estratégias de ensino.

Foram amadurecendo, aos poucos foram aprendendo e percebendo que eram muito capazes, inclusive faziam apresentações nas demais salas de aula sobre nossas descobertas como “o ciclo da vida e o ciclo da água”. Passaram a ser queridos pelos colegas menores, que antes tinham medo deles.

Certamente não foi possível suprir todas deficiências na aprendizagem, mas foi possível impulsioná-los a buscar novas conquistas e resgatar a autoestima. Foi um ano intenso, me dediquei muito, precisei me refazer enquanto professora ser mais humana, exercitar a empatia para não perder a paciência ou desistir, nos muitos momentos difíceis que enfrentei.

Sou grata a confiança a mim depositada, pelas famílias, colegas de trabalho, equipe gestora e em especial aos meus alunos que me fizeram crescer, aprender, aperfeiçoar e ser uma pessoa melhor!

Ao término do ano letivo a equipe gestora incentivou-me a me inscrever no processo seletivo da rede municipal para ser Orientadora de Escola. Participei do processo e fui selecionada, iniciando desde então uma nova experiência na carreira profissional.

Como orientadora atuei durante quatro anos no Ensino Fundamental/ EJA e mais sete anos na Educação Infantil. Em meus primeiros anos, como formadora de professores, tive muito embasamento devido ao longo percurso como professora nos diferentes segmentos da educação, e com a participação em formações de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) especialmente devido aos orientadores que realmente fizeram a diferença em minha formação profissional.

Devido a minha maior identificação com a Educação Infantil, voltei para sala de aula onde permaneci por dois meses, a fim de participar novamente do processo seletivo para ser Orientadora na Educação Infantil. Logo ingressei novamente na orientação, porém agora desenvolvendo meu trabalho junto às professoras da Educação Infantil. Permaneci durante quatro anos atuando em um Instituto Materno Infantil (IMI) na Zona Leste do Município, quando surgiu a oportunidade de inaugurar um novo Instituto Materno Infantil na região central de São José dos Campos.

O desafio seria imenso, porém motivador! Poder iniciar todo o desenvolvimento das propostas pedagógicas da rede, com uma nova equipe sem vícios e também sem experiências...

Tive a felicidade de receber para compor a equipe uma diretora que reconhece e valoriza o trabalho pedagógico, dando suporte às minhas propostas formativas.

Como a inauguração aconteceu no mês de maio, as classes foram atribuídas a professores eventuais, inclusive os Agentes Educadores eram eventuais. Esta Unidade Escolar era composta exclusivamente pelo segmento creche, pois, iniciamos com duas turmas de berçário I (crianças de zero a um ano), quatro turmas de Berçário II (crianças de um a dois anos) e uma turminha de infantil I (crianças de dois a três anos).

Os funcionários não apresentavam nenhuma experiência com essa faixa etária, portanto começou o processo formativo para que compreendessem as características das crianças e pudessem desenvolver a proposta da rede de educar e cuidar prezando a qualidade no atendimento e na educação.

Iniciei com os professores formações onde explorávamos a teoria e a prática, busca de parcerias para trocas de experiências, momentos de confraternizações periódicas, construindo com os profissionais, materiais pedagógicos, tabelas para acompanhamento da rotina, pastas com instruções e sugestões de propostas de atividades e fazendo o exercício da empatia, onde cada um deveria se colocar no lugar do outro e verdadeiramente desenvolver um trabalho de equipe.

Como os Agentes Educadores também eram inexperientes e não participavam dos HTCs (Horário de Trabalho Coletivo), estabeleci parceria com a diretora que organizava as equipes para que uma vez na semana participassem de formações com temas pontuais. O ano foi recheado de muito trabalho, acompanhamento e de muito sucesso, pois todos estavam envolvidos em fazer o melhor para nossas crianças.

Além das parcerias formativas com os funcionários do IMI, estabelecemos parcerias com a comunidade escolar, conquistamos o respeito, valorização e cumplicidade com os pais, que mantinham um relacionamento muito afetuoso e respeitoso com a equipe gestora e funcionários do IMI, em reconhecimento ao trabalho que desenvolvíamos com seus filhos.

Um novo ano se iniciou e um novo grupo de funcionários chegou... Agora concursados em início de carreira, muitos em sua primeira atuação profissional.

Sabendo que a primeira experiência profissional é muitas vezes determinante para o sucesso na carreira, vemos nas abordagens de Marcelo Garcia (1999) que as sensações experimentadas no início da carreira tendem a serem acometidas de acordo com a trajetória profissional do professor, como as experiências que ele atravessou, com a organização da instituição em que lecionou sobre o modo como foram acolhidas pela equipe gestora, as questões sociais e políticas enfrentadas naquele determinado momento histórico e os próprios conhecimentos teóricos que possui.

Sabendo disso é chegada à hora de recomeçar! Identificar as características da nova equipe e a ampliação do número de turmas e faixa etária que atenderíamos. Reorganizar os espaços ampliando as opções para garantir o brincar, acolhendo crianças, famílias e funcionários.

Utilizamos o material produzido nas formações no ano anterior para nortear o trabalho atual. Solicitamos autorização da Secretaria de Educação para promovermos momentos após o término do turno da tarde para formações com toda equipe, incluindo as estagiárias. Essas formações começavam com um lanche de acolhida preparado carinhosamente por nossa equipe gestora. Minha parceira diretora sempre foi muito eficiente em organizar eventos e cada uma de nossas formações se tornavam deliciosos eventos de aprendizagem, confraternização e aproximação para equipe. Enquanto eu preparava as formações a partir das reflexões e experiências acumuladas em todos os anos na profissão.

Nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência... Um caso toma material bruto de experiência de primeira ordem e coloca-a narrativamente em experiência de segunda ordem. Um caso é uma versão relembrada, recontada, reexperienciada e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, viver e refletir é o processo de aprender pela experiência (SHULMAN, 1996, p. 208 apud MIZUKAMI, 2005, p. 10)

Foi refletindo, sobre minhas ações formativas que fui aperfeiçoando o trabalho como Orientadora de Escola, conduzindo, mediando minha equipe no processo de aprimoramento profissional.

Muitos Professores e Agentes Educadores decidiram permanecer conosco. Nossa escola estaria crescendo de novo, ampliando o número de salas, alunos e funcionários, porém agora já possuíamos uma história, uma experiência...

Continuamos com as propostas formativas com Professores, Agentes Educadores e Estagiárias. Ampliando os temas de estudos baseados nas necessidades dos segmentos.

Neste ano, porém fui percebendo que a equipe/escola passava a caminhar melhor, com mais experiência, mantendo um trabalho de qualidade! Dessa forma passei a refletir sobre meus saberes e o quanto ainda desejava investir em minha carreira profissional...

Após esses três anos atuando como orientadora de Escola no IMI inaugurado em 2015. Vivenciei o quanto é importante acolher e formar os novos profissionais da educação, que chegam a nossas escolas, assustados e despreparados para a função. Senti-me realmente peça indispensável nesse processo e decidi fazer o Mestrado Profissional em Educação para me aventurar na formação destes Professores nas Universidades.

Segundo Marcelo (2010, p. 18-19)

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Revelei aos Coordenadores e Supervisores na Secretaria de Educação meu desejo de aprofundamento no conhecimento científico e o sonho de me inscrever no Mestrado. Para tal investimento em minha carreira solicitei autorização para retornar à sala de aula a fim de dedicar-me ao mestrado.

Com o desejo de participar do processo de construção da identidade profissional de novos professores ainda na universidade, pretendo concluir o Mestrado e adentrar neste universo formativo, estimulando e iniciando os estudantes de pedagogia nos saberes científicos, instrumentalizando-os para prática em sala de aula.

Em poucos anos, estarei aposentada e passarei a me dedicar ao Ensino Superior.