



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O  
PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE**

**LEONARDO BEZERRA DO CARMO**

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**

Brasília - DF

2017

**LEONARDO BEZERRA DO CARMO**

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O  
PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da **Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.**

Brasília - DF

2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Br Bezerra do Carmo, Leonardo  
A atuação do coordenador pedagógico com o professor  
iniciante/ingressante / Leonardo Bezerra do Carmo;  
orientador Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.  
-- Brasília, 2017.  
176 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --

1. Coordenador Pedagógico. 2. Professor  
Iniciante/Ingressante. 3. Trabalho Docente. 4. Coordenação  
Pedagógica. I. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, Kátia  
Augusta, orient. II. Título.

Pesquisa de autoria de LEONARDO BEZERRA DO CARMO, intitulada A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE, apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da **Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva**, defendida e aprovada em 19 de dezembro de 2017, pela banca examinadora constituída por:

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Orientadora**  
**Faculdade de Educação – UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Shirleide Pereira da Silva Cruz – Examinadora Interna**  
**Faculdade de Educação – UnB**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Nancy Nonato de Lima Alves – Examinadora Externa**  
**Faculdade de Educação – UFG**

---

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Ranilce Mascarenhas Guimarães – Suplente**  
**Faculdade de Educação – UCB**

Brasília - DF

2017

**AGRADECIMENTOS**

Essa página em branco fala demais.

Fala dos meus pais, que mesmo em meio a toda uma constituição familiar tempestuosa, souberam que alguma coisa de bom tinham para dar ao filho. E aqui estou. Estou por mãe, por irmã, por sobrinhos. Estou por vocês.

Fala dos amigos, cada um deles, que desde aos abraços apertados até as risadas descontidas, me davam ânimo e força para continuar a ser, sendo.

Essa página fala dos amores da vida, que vem e vão. Mas fala especialmente dos que ficam. E eu agradeço por isso.

A ausência de palavras nessa página fala da presença na caminhada acadêmica. Os irmãos de orientadoras diferentes (nada foi solitário graças a vocês), os primos já quase doutores (e os já doutores também! Como aprendi!), as minhas duas mães corujas que não só orientam para o objeto – orientam para a vida. E fala de todos os outros que se tornaram palavra escrita em meu coração, por cada pedaço deles que se constituiu em mim.

Talvez três nomes pudessem preencher essa página em branco de modo a fazer falar ainda mais:

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, a orientadora mais humana que se poderia conhecer. A partir de hoje, todas as minhas páginas escritas falarão sobre ela.

Maria Itacira Bezerra do Carmo. Guerreira dos filhos, mestra na vida, sábia ao seu jeito, mãe única. Foi para você, pois você mais que todos, merece.

Deus.

Ele é o melhor escritor que qualquer vida poderia ter.

Essa página em branco fala demais...

Por isso eu a preenchi, com toda a gratidão que tenho em mim.

Obrigado!

*“A aprendizagem é a nossa própria vida,  
desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte;  
ninguém passa dez horas sem nada aprender.”*

*Paracelso*

## RESUMO

Temos como foco as categorias da atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante numa perspectiva do trabalho docente, sendo que a temática do Professor iniciante tem colaboração dos estudos do GEPPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, que possui financiamento pelo CNPq e FAP-DF. Vários dos levantamentos bibliográficos e empíricos do grupo demonstram que as condições dos professores iniciantes - profissionais que nunca atuaram e vivenciam sua primeira experiência em sala de aula – são permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo trabalhador docente. Como objetivo procuramos compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente. Utilizamos como técnica de pesquisa a entrevista com o coordenador pedagógico e os professores iniciantes/ingressantes na rede. Para análise, a proposta de Núcleo de Significação de Aguiar e Ozella (2006) nos permitiu galgar as seguintes proposições: i) o exercício da função do coordenador pedagógico é mediado pelas demandas do cotidiano que; ii) traz características de intensificação e precarização ao trabalho do coordenador pedagógico e iii) faz com que o mesmo seja visto pelos professores iniciantes como “apoio” de aspectos técnicos e burocráticos e como suporte pedagógico, sendo que iv) o papel do coordenador pedagógico passa a ser visto como não preponderante para os professores iniciantes/ingressante e v) os professores mais experientes passam a ter papel de maior relevância no processo de inserção dos docentes “novos” na carreira assim como vi) a equipe gestora na recepção dos mesmos.

**Palavras-chave:** coordenador pedagógico; professor iniciante/ingressante; trabalho docente.

## **ABSTRACT**

We focus on the categories of the pedagogical coordinator's work with the beginner / beginner teacher in a perspective of the teaching work, and the subject of the beginning teacher collaborates with the studies of the GEPFAPe - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (Group of Studies and Research on Teacher/Pedagogues Training and Performance), which is funded by CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (National Counsel of Technological and Scientific Development) and FAP/DF – Fundação de Apoio a Pesquisa do Distrito Federal (Foundation for Research Support of the Federal District). Several of the group's bibliographical and empirical studies show that the conditions of the beginning teachers - professionals who have never worked and experienced their first experience in the classroom - are permeated by diverse difficulties, discoveries and diversified ways of identifying themselves as effective teachers. The objective of this study is to understand the possibilities of contribution of the actions established between the Pedagogical Coordinator and the beginning teacher / trainee in the teaching career in SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Secretary of State for Education of the Federal District) in the context of the teaching work. We used as research technique the interview with the pedagogical coordinator and the teachers beginners / newcomers to the network. For analysis, Aguiar and Ozella's Core of Significance proposal (2006) allowed us to reach the following propositions: i) the exercise of the pedagogical coordinator's function is mediated by the daily demands that; ii) brings intensifying and precarious characteristics to the work of the pedagogical coordinator, and iii) makes it possible for the teachers to be seen as "support" for technical and bureaucratic aspects and as a pedagogical support, and iv) the role of the pedagogical coordinator to be seen as not preponderant for beginner teachers/newcomers, and v) more experienced teachers begin to play a greater role in the process of insertion of "new" teachers in the career as well as vi) the management team in the reception of the same.

**Keywords:** pedagogical coordinator; beginner teacher; teaching work.

## LISTA DE IMAGENS E QUADROS

<b>Imagem 01 – Exercício da função do coordenador pedagógico da análise de entrevistas.....</b>	<b>Esquema</b>	<b>89</b>
<b>Imagem 02 - Cotidiano Escolar</b>		
<b>necessidades e demandas.....</b>		<b>98</b>
<b>Imagem 03 – Recepção do Professor Iniciante/Ingressante .....</b>		<b>110</b>
<b>Imagem 04 – Relações na inserção à Docência</b>	<b>Esquema da</b>	
<b>análise de entrevistas .....</b>		<b>120</b>
<b>Quadro 01 - Panorama do levantamento de dados – Professor Iniciante e Coordenador Pedagógico.....</b>		<b>27</b>
<b>Quadro 02 – Perfil dos Entrevistados .....</b>		<b>59</b>
<b>Quadro 03: Panorama de entrevistas e observações realizadas.....</b>		<b>76</b>
<b>Quadro 03 - Levantamento Bibliográfico.....</b>		<b>153</b>
<b>Quadro 04 - Levantamento Bibliográfico.....</b>		<b>162</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Evolução das pesquisas sobre professor iniciante e coordenador pedagógico .....	28
Gráfico 02 - Categorias das pesquisas sobre Professor Iniciante.....	29
Gráfico 03 - Categorias das pesquisas sobre Coordenador pedagógico .....	33
Gráfico 04 - Quantidade de trabalhos por região.....	38
Gráfico 05 - Enfoque metodológico nas pesquisas sobre professor iniciante.....	39
Gráfico 06 - Instrumentos de coletas de dados nas pesquisas sobre professor iniciante .	40
Gráfico 07 – Enfoque Metodológico nas Pesquisas sobre Coordenador Pedagógico.....	41
Gráfico 08 - Instrumentos de coletas de dados nas pesquisas sobre Coordenador Pedagógico .....	42
Gráfico 09 – Professores Convocados por Regional de Ensino .....	58
Gráfico 1 - Evolução das pesquisas sobre professor iniciante e coordenador pedagógico .....	28
Gráfico 10 – O nível de importância para a aprendizagem da docência – O Apoio da Coordenação .....	104
Gráfico 11 – O nível de importância para o desenvolvimento profissional .....	105
Gráfico 12 – Quando você se apresentou na escola, quem o recebeu? .....	113
Gráfico 13 – Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola .....	113
Gráfico 14 – Marque as respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada .....	115
Gráfico 15 – Quais as funções escolares que o auxiliam no início da carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor) .....	122

## **LISTA DE SIGLAS**

**GEPFAPe – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos**

**CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**

**PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação**

**PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação**

**FE – Faculdade de Educação**

**UnB – Universidade de Brasília**

**SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**

**FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal**

**CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**

**IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**

**ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**

**ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**

**CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência**

**CP – Coordenador Pedagógico**

**EAPE – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação**

**BIA – Bloco Inicial de Alfabetização**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 – CONSTRUINDO O OBJETO.....	18
1.1 – Estado do Conhecimento.....	18
1.1.1 – <i>Percursos teóricos: quem é o professor iniciante/ingressante?</i> .....	19
1.1.2 – <i>O Coordenador Pedagógico e o Professor iniciante: de onde partimos?</i> .....	25
1.1.3 – <i>Caminhos que se inter cruzam</i> .....	41
1.2 – Método e Metodologia.....	46
1.2.2 – <i>Caminho Epistemológico</i> .....	46
1.2.3 – <i>Instrumentos metodológicos</i> .....	55
2 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO: BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-LEGAL .....	59
3.1 – Síntese da constituição da função do Coordenador Pedagógico: caminho histórico-legal no Brasil. ....	59
3.2 – A atuação do Coordenador Pedagógico no Distrito Federal – bases e práticas. ....	66
3 – AS CATEGORIAS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE .....	74
3.1 – Do trabalho à educação: princípios básicos do trabalho docente.....	77
3.1.1 – <i>Condições do Trabalho Docente: mediações na atuação do professor iniciante/ingressante na carreira</i> .....	83
3.2 – Categorias de análise.....	87
3.2.1 – <i>Exercício da Função do Coordenador Pedagógico</i> .....	87
3.2.2 – <i>Cotidiano Escolar: Necessidades e Demandas</i> .....	95
3.2.3 – <i>A Recepção do Professor Iniciante/Ingressante</i> .....	108
3.2.4 – <i>Relações na inserção à docência</i> .....	118
CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	128
APÊNDICES .....	136
ANEXOS .....	152

## INTRODUÇÃO

A realidade como está dada são aparências que exigem um conhecer constate, por isso há a necessidade do investigador se debruçar ainda mais sobre a realidade, se distanciar do senso comum e, por meio de sucessivas aproximações, se alinhar a essência do objeto em meio ao conhecimento apropriado, a pesquisa realizada, ao pensamento a ser estudado. Esse caminho que é processualmente traçado, faz parte de um reflexo da realidade objetiva e é articulado com as infinitas mediações nas quais, pela dialética, nele são inseridos.

A direção inicial de pesquisa é necessária para entender o caminho que se toma para compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre a atuação do coordenador pedagógico<sup>1</sup> e o professor iniciante/ingressante em um contexto do trabalho docente. Esse objeto constituiu-se inicialmente por uma demanda pessoal, sob o qual o investigador que vos escreve, fazendo parte de uma rede pública de ensino como professor efetivo, nesse caso no Distrito Federal, começou a se questionar quanto à sua atuação enquanto coordenador pedagógico de uma escola de ensino fundamental. Não sendo essa a única variável, encontrei-me na posição de professor ingressante na carreira da rede, de onde mais indagações do que soluções iam sendo agregadas às experiências cotidianas que ali se construía. Cabe aqui uma diferenciação entre professor iniciante e ingressante: o primeiro se constitui em um profissional que ainda não vivenciou experiências docentes, enquanto o ingressante “já vivenciou um ou mais ciclos de aprendizagem profissional” (CURADO SILVA e NUNES, 2015, p. 13). Esse momento inicial da carreira, tido como etapa de inserção, não apresenta consenso quanto à sua duração, assim, este estudo limita-se aos 05 (cinco) primeiros anos da carreira - considerada uma média relevante entre vários autores - e fundamenta-se na teoria dos Ciclos de Carreira Profissional de Huberman (2000), observando que esse período se associa ao início da primeira fase – “Entrada” e se finaliza na metade da segunda fase, chamada de “Estabilização”.

Escolhe-se a designação de “professor iniciante/ingressante” pois entende-se que as perspectivas de atuação para ambos os profissionais, seja numa nova rede de ensino, seja com sua primeira experiência em sala de aula, se mostram deveras interligadas aos processos de inserção na carreira e permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo profissional docente. Também pelo alinhamento do termo com os estudos do GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de

---

<sup>1</sup> O profissional aqui denominado coordenador (a) pedagógico (a) possui outras designações conforme o sistema de ensino ao qual a escola se vincula. Dentre elas destacam-se: professor coordenador, orientador pedagógico, coordenador pedagógico local, supervisor pedagógico, dentro outras.

Professores/Pedagogos, no qual me incluo como participante, e que possui um projeto de pesquisa<sup>2</sup> financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela FAP- DF (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal) voltada para essa fase do ciclo de vida profissional dos professores onde vem realizando levantamentos bibliográficos e empíricos sobre docentes em início de carreira e aplicando questionários e entrevistas que encabeçam diversas vertentes de pesquisa no grupo.

Somos impelidos a questionar quais as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante no contexto do trabalho docente, tendo o entendimento de trabalho docente como resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista não foge a lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e/ou emancipação (CURADO SILVA, 2008). Consideramos assim o trabalho docente como uma unidade, pressupondo a análise das relações entre as condições subjetivas - quanto formação do professor, e as condições objetivas, entendidas como condições efetivas de trabalho, buscando garantir aos alunos a aquisição de instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber (SAVIANI, 1991).

A escolha das palavras chave “professor iniciante” e “coordenador pedagógico”, foi feita pois as mesmas abordam os dois universos de atuação e pesquisa dos protagonistas desse estudo. Ambas foram utilizadas concomitantemente e em separado e a partir daí iniciou-se um caminho de investigação nas publicações dos anais de eventos, periódicos, teses e dissertações que dialogam com o debate educacional proposto. Os trabalhos pesquisados feitos a partir de pesquisas brasileiras na área de educação, em língua portuguesa do Brasil, que estavam em: Periódicos, publicações realizadas em revistas científicas, classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, *Qualis* A1, A2, B1 e B2; Eventos, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE e Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI; e também em Teses e Dissertações armazenados no banco de dados de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT. Foi selecionado como recorte temporal para a construção do “Estado de Conhecimento”, o período de treze anos compreendido entre 2003 e

---

<sup>2</sup> Pesquisa intitulada “Aprendendo a Profissão: professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola”. Informações: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9572209508741285> e [www.gepfape.com.br](http://www.gepfape.com.br)

2016, pois em tal período as políticas públicas para a educação tem estado em constante ebulição e transformação, agindo direta e indiretamente na atuação do Coordenador Pedagógico, além do aumento de concursos públicos na área de educação que abrem portas para professores iniciantes/ingressantes na rede de ensino do Distrito Federal e no Brasil todo.

Por acreditar na relevância da temática para o meio acadêmico, social e científico, essa pesquisa destina-se a um estudo no campo educacional e insere-se na linha de pesquisa de Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE Stricto Sensu da FE/UnB. Analisando a partir das nuances das atribuições do Coordenador Pedagógico e da importância do processo de início da carreira docente do professor iniciante, buscaremos então compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante no contexto do trabalho docente.

Em meio ao levantamento bibliográfico, duas pesquisas – a tese de doutorado de Mollica (2014) e a dissertação de mestrado Vargas (2016) nos indicam uma direção de pesquisa a ser tomada, no qual, através das visíveis aparências postas na relação entre professor e coordenador e das ações da equipe pedagógica, leva-nos a uma busca de entendimento de como se dá essa relação, quanto a sua organicidade, e retoma em si as condições da totalidade de ações e pressupondo o exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas e as contradições marcadas nos sentimentos e sensações na entrada na docência, ao professor, e da sua atuação com professores iniciantes, do coordenador.

Alguns elementos que compõem o processo formativo do professor iniciante/ingressante na carreira envolvem ações e saberes construídos além das formulações teóricas e práticas contempladas pelas políticas públicas, mas que vão de encontro ao que acontece na escola, em seus espaços e com seus atores. Analisar seu campo de trabalho e sua inserção na carreira através da atuação do coordenador pedagógico é parcela importante para compreender a construção da práxis pedagógica e alcançar a essência do fenômeno, por meio de uma leitura ampliada da realidade e por uma construção crítica sobre os dados empíricos presentes na realidade do trabalho do coordenador pedagógico.

Desse modo, seguindo o caminho que nos é traçado por essa investigação, constituímos uma divisão por capítulos a saber: o primeiro capítulo “*Construindo o objeto*” indica o estado do conhecimento quanto a temática da atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante, delineando sobre os caminhos teóricos quanto às pesquisas que foram realizadas no âmbito de nosso objeto, e as escolhas metodológicas constituídas a partir desse fato.

Assim, como instrumento de coleta de dados, temos como escolha a entrevista que nos permite uma aproximação com as realidades vividas dos nossos protagonistas, adotando a partir daí uma interpretação de resultados a partir das categorias do método do materialismo histórico dialético. Já o campo de estudo se dá no âmbito da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que diferente das demais secretarias de educação das outras unidades federativas do país, abarca toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) em uma única rede. A rede de ensino no Distrito Federal conta com 662<sup>3</sup> (seiscentas e sessenta e duas) escolas oficiais espalhadas por 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs, locais que se articulam em núcleos de apoio, suporte e orientação às escolas e constituem uma ponte junto às demandas da sede da SEDF até as unidades escolares.

Levamos também como instrumento de análise algumas questões<sup>4</sup> relacionadas a aplicação de questionários a professores iniciantes da rede pública do Distrito Federal feita pelo grupo de pesquisa. O questionário contemplou professores ingressantes e iniciantes na carreira docente da SEDF, nomeados pelos editais de 2010 e 2013 e permitiu traçar um perfil dos mesmos a partir de uma visão social, acadêmica e profissional desses docentes. O questionário, um importante instrumento de coleta de dados qualitativos e quantitativos, nos permitiu utilizar questões fechadas e abertas para um melhor aproveitamento de uma fase de exploratória do objeto.

O segundo capítulo intitulado “*O Coordenador Pedagógico: breve análise histórico-legal*” uma breve síntese da constituição da função do coordenador pedagógico no Brasil e também as especificidades da atuação desse personagem no Distrito Federal, tendo em vista aspectos práticos e legais.

E no terceiro capítulo “*As Categorias da atuação do Coordenador Pedagógico com o Professor Iniciante/Ingressante no contexto do trabalho docente*” iremos discorrer primeiramente sobre o trabalho como categoria fundante do ser social e a atividade docente como possibilidade do educando acessar as objetivações para si e constituir uma emancipação humana (SAVIANI, 2012). As condições do trabalho docente, encarando o trabalho docente como processo socialmente produtivo, historicamente relevante e economicamente imaterial (ENGUITA, 1991), será outra temática abordada juntamente com as suas mediações na atuação do professor iniciante/ingressante na carreira. E correlacionando, faremos a análise dos dados

---

<sup>3</sup> Informação constante do site oficial da SEDF < <http://www.se.df.gov.br/> > Acesso em: 16/05/2017.

<sup>4</sup> Questões nº 16, 17, 19 e 20, 26 e 38 do questionário aplicado pelo GEPFAPe a 350 professores iniciantes/ingressantes da rede de ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2013 a 2015. O Questionário na íntegra pode ser acessado nos Apêndices.

coletados, sendo a mesma pautada na proposta de Núcleo de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006). As categorias constitutivas do objeto que emergem para discussão a partir de todo construto teórico/prático firmado são: o exercício da função do coordenador pedagógico, cotidiano escolar: necessidades e demandas, a recepção do professor iniciante/ingressante e as relações na inserção a docência.

## 1 – CONSTRUINDO O OBJETO

Levando em consideração a temática, buscou-se fazer um levantamento de materiais relacionados para, além de um aprofundamento nas variáveis já pesquisadas, também não ir de encontro a uma repetição ou irrelevância nesta pesquisa e sim buscar os elementos e/ou lacunas no campo do conhecimento da formação de professores no prospecto do tema do trabalho docente, com recorte da inserção do professor iniciante/ingressante e o papel do coordenador pedagógico nesse processo.

### 1.1 – Estado do Conhecimento

A escolha das palavras chave “professor iniciante” e “coordenador pedagógico”, foi feita, pois as mesmas abordam os dois universos de atuação e pesquisa dos protagonistas desse estudo. Ambas foram utilizadas concomitantemente e em separado e a partir daí iniciou-se um caminho de investigação nas publicações dos anais de eventos, periódicos, teses e dissertações que dialogam com o debate educacional proposto. Os trabalhos pesquisados feitos a partir de pesquisas brasileiras na área de educação, em língua portuguesa do Brasil, que estavam em: **Periódicos**, publicações realizadas em revistas científicas, classificadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, *Qualis* A1, A2, B1 e B2; **Eventos**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE e Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência – CONGREPRINCI; e também em **Teses e Dissertações** armazenados no banco de dados de teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT<sup>5</sup>. Foi selecionado como recorte temporal para a construção do “Estado de Conhecimento”, o período de treze anos compreendido entre 2003 e 2016, pois em tal período as políticas públicas para a educação tem estado em constante ebulição e transformação, agindo direta e indiretamente na atuação do Coordenador Pedagógico, além do aumento de concursos públicos na área de educação que abrem portas para o ingresso de professores iniciantes/ingressante na rede de ensino do Distrito Federal e no Brasil todo.

Esse recorte se dá também pelo alinhamento com os estudos do GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, no qual me incluo

---

<sup>5</sup> O Banco de teses e dissertações da CAPES não foi utilizado pois o mesmo se encontrava instável na época da coleta de pesquisa, estando disponível apenas dois anos (2011 e 2012) para busca.

como participante, e que possui um projeto de pesquisa<sup>6</sup> financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela FAP- DF (Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal) voltada para essa fase do ciclo de vida profissional dos professores onde vem realizando levantamentos bibliográficos e empíricos sobre docentes em início de carreira e aplicando questionários e entrevistas que encabeçam diversas vertentes de pesquisa no grupo. Em um primeiro momento, o grupo fez um levantamento qualitativo do número de professores ingressantes nos últimos concursos públicos realizados pelos editais de 2010 e 2013 para a carreira no magistério público na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Esse levantamento buscou identificar o perfil desses professores ingressantes, assim como a área/disciplina de atuação com a aplicação de um questionário. A pesquisa desenvolvida no trabalho coletivo do grupo de estudos limita-se aos 05 (cinco) primeiros anos da carreira - considerada uma média relevante entre vários autores - e fundamenta-se na teoria dos Ciclos de Carreira Profissional de Huberman (2000), observando que esse período se associa ao início da primeira fase – “Entrada” e se finaliza na metade da segunda fase, chamada de “Estabilização”. A partir dos dados obtidos no material coletado pelo GEPFAPe foi permitido traçar um perfil melhor elaborado sobre os professores iniciantes/ingressantes, entendendo o contexto social, acadêmico e profissional destes docentes.

Em uma segunda etapa, de cunho bibliográfico, foram levantadas pelo grupo teses, dissertações, trabalhos publicados em eventos e artigos em periódicos que se tratavam sobre a temática do professor iniciante/ingressante. Sobre todo esse levantamento detalhamos a seguir.

### *1.1.1 – Percursos teóricos: quem é o professor iniciante/ingressante?*

Em uma primeira análise teórica buscamos aqui esclarecer, se possível, uma diferenciação entre os termos de professor *iniciante* e o professor *ingressante* na carreira. O autor Marcelo Garcia (1999, 2009) utiliza, para definir o professor que está entrando na docência, a terminologia “professor principiante”. Já alguns autores brasileiros como Lima (2004, 2006), Mariano (2006), André (2012), Corsi (2006), Romanowski e Martins (2013) utilizam a terminologia “professores iniciantes” não diferenciando professores que estão a primeira vez em sala de aula e docentes com experiências anteriores. No início da pesquisa sobre professores em início de carreira feita pelo GEPFAPe em 2013, realizou-se um estudo de

---

<sup>6</sup> Idem 2.

estado de conhecimento (CURADO SILVA; FERNANDES; ROCHA, 2015)<sup>7</sup> onde constatou-se essa não diferenciação. Tendo o professor ingressante experiências anteriores na docência, trataremos com o termo “professor iniciante” como aquele docente que se graduou por uma Instituição de Ensino Superior e após passar em um concurso público, tomou posse e está em sala de aula. Possivelmente esse professor não tem experiências docente, a não ser práticas educativas, estágios e monitorias em sua formação inicial.

A inserção profissional de professores principiantes, para Marcelo Garcia (2010), é o período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores realizam a transição de estudantes para docentes. O autor afirma que o período é cercado por tensões e aprendizagens intensivas em situações, em sua maioria, inéditas, momento que os professores iniciantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter o *status quo* de sua inteligência emocional. Se existe um consenso teórico sobre essa fase de inserção, é que a mesma se compõe como momento peculiar no caminho para se tornar um professor. É o desenvolvimento profissional docente em uma total unidade, em seu caráter determinante, entre formação inicial e continuada.

Em meio a suas descobertas e desafios iniciais, os professores iniciantes não possuem imunidade de cumprir seus significativos papéis principais como docentes: o ensinar e o de aprender a ensinar. Carregar o fardo de sua inexperiência e responsabilidades e, como afirma Marcelo Garcia (1999):

[...] adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem na sala de aula; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. E o problema é que devem fazer isso em geral carregando as mesmas responsabilidades que os professores mais experimentados.

Em meio a essas descobertas e desafios provenientes do processo introdutório do docente na carreira, o autor afirma que o caminho que os professores seguem para aprender a ensinar, isto é, adquirir competências e habilidades como docente, tem sido explicado a partir de diferentes perspectivas teóricas (MARCELO GARCIA, 1999), como teorias do ciclo profissional dos professores, que procura entender como se dão as etapas da vida pessoal e profissional, de professores iniciantes/ingressantes na carreira.

Embarcamos primeiro na teoria de Huberman (2000) que, em sua pesquisa, dividiu o

---

<sup>7</sup> CURADO SILVA, Kátia Augusta C. Pinheiro da; FERNANDES, Rodrigo Fideles; ROCHA, Deise. **Descobertas, dificuldades e conquistas do trabalho pedagógico que marcam o ingresso na carreira docente: estado do conhecimento.** Relatório parcial da pesquisa. No prelo. 2015.

desenvolvimento profissional dos professores em fases que podem ser compreendidas através de mudanças que ocorrem ao longo do tempo, através de aspectos que determinam o comportamento, percepções, crenças, e o conhecimento dos professores. Huberman (2000) nos dispõe de cinco fases diferentes que marcam o processo evolutivo na carreira docente, e eles são: a entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão), a estabilização (de 4 a 6 anos) , a experimentação ou diversificação (de 7 a 25 anos) e a preparação para a aposentadoria (35 a 40 anos de profissão). Abaixo, destacam-se as principais características de cada fase descrita por Huberman.

### **FASE 1 – A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de profissão)**

Compreende os primeiros 3 anos de docência. O autor indica durante esse período dois aspectos predominantes: a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência representa um momento de grande confrontação inicial pessoal e profissional, com dificuldades em torno da indisciplina e com o ato de ensinar. Encara-se o *choque de realidade*, termo cunhado por Veenman (1984, p. 143) para destacar a distância entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do cotidiano em sala de aula. Na fase de descobertas, ocorre a “exploração”, na qual o professor já se sente responsável pelo seu trabalho, se sentindo parte integrante do grupo profissional e experimentando vários papéis como opções provisórias. Nessa fase, é comum o professor encontrar-se entusiasmado com a profissão e as situações que se depara, questionando se o seu desempenho está ou não satisfatório e se conseguirá superar os problemas do dia-a-dia escolar.

### **FASE 2 – Estabilização (de 4 a 6 anos de profissão)**

A fase da exploração ou das opções provisórias desemboca na fase de comprometimento definitivo ou na estabilização. Nela ocorre a escolha da identidade profissional, constituindo uma etapa decisiva no seu desenvolvimento. Contudo, essa escolha implica renúncias e adaptações a um corpo profissional que leva a um crescente grau de liberdade em relação à sua própria maneira de atuar na docência. A estabilização se caracteriza por uma “libertação” ou “emancipação” do professor, é a fase da afirmação do “eu-docente” perante os colegas mais experientes, do comprometimento consigo próprio e com o desenvolvimento da profissão. Os professores passam pela construção de um sentimento quanto a sua competência pedagógica e pela busca de novas formas metodológicas, tendo maior interesse pela aprendizagem dos estudantes.

### **FASE 3 – Diversificação e Experimentação (de 7 à 25 anos de profissão)**

Depois de ter consolidado sua “competência” pedagógica, os professores participam de uma série de experiências pessoais, diversificando material didático, os modos de avaliação,

maneira de trabalho com os alunos, sequências dos programas, a procura de mais autoridade, responsabilidade e prestígio. Os professores buscam novos desafios para evitar a rotina, mostram-se mais motivados, dinâmicos, empenhados nas equipes pedagógicas ou em comissões, podendo levar a uma ambição pessoal por acesso aos postos administrativos. Entretanto, por volta do “meio da carreira”, entre o 15º e o 25º ano de docência, os professores vivenciam um período de questionamento.

Esta fase é a mais longa do professor e onde se encontram três tipos básicos:

- a) aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- b) outros que se envolvem mais com o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente;
- c) aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela.

#### **FASE 4 – Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 à 35 anos de profissão)**

Essa fase, que também pode ser compreendida por uma procura de uma situação profissional estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase evocam uma “grande serenidade”, tornando-se menos vulneráveis à avaliação dos outros, pois nada mais têm a provar. Há um processo de aceitação plena de si como pessoa e profissional.

#### **FASE 5 – Preparação para a aposentadoria ou desinvestimento (de 35 à 40 anos de profissão)**

Constitui-se no período entre 35 e 40 anos de docência. Comumente, ao final de carreira a postura do professor recua à interiorização e libertação progressiva consagrando mais tempo a si próprio. Tal descomprometimento seria uma forma de manifestação de libertação de final de carreira, onde as pessoas refletem as pressões sociais e profissionais que sofreram durante sua vida. Em alguns casos, esse processo de desinvestimento pode ser conflituoso, pois o docente pode apresentar certo descontentamento pela profissão e espera ansiosamente pelo término da carreira.

As fases propostas por Huberman não são regras fixas, podendo ocorrer ou não. Ocorrendo, poderá não ser todas as fases descritas que acontecerão a todos os docentes, visto que cada professor atua num meio profissional diferente e provém de diversas situações vivenciais em sua vida e formação. As questões de sala de aula, os problemas que lhes são apresentados, fazem parte de seu processo de construção pessoal e determinam o professor em que cada um se tornou.

A fase dos anos iniciais da carreira do magistério público docente tem sido tratada com cautela enquanto situação fundante na constituição das ações profissionais do professor e para a permanência do mesmo na docência isso em diversos países da Europa e da América Latina. Papi e Martins (2010) vão afirmar que as ações para com o professor iniciante visam estabelecer um apoio diferenciado aos mesmos, crendo que nesse período há uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defrontam o professor. Esses países, segundo Papi (2011), oferecem medidas estruturadas de introdução, orientação, acompanhamento e adaptação processual do professor iniciante. A autora destaca que em Portugal há um apoio ofertado por um professor titular com formação específica, de perfil similar ao ingressante, trabalhando no plano didático e científico, demandando contribuição para uma educação de qualidade. Existe na realidade brasileira, segunda Papi e Martins (2010), uma preocupação, ainda incipiente, com os professores iniciantes na profissão, revelando em seus estudos, um processo de inserção focado em práticas pedagógicas, saberes, socialização profissional, identidade, dificuldades e dilemas.

Analisando diversas posições de pesquisadores em referência à história profissional, Tardif (2008) considera que o início de carreira pode compreender os cinco (05) primeiros anos. O autor afirma que o início de carreira é a experiência vital para dar aos professores, progressivamente, certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando a integração no ambiente profissional, isto é, na escola e na sala de aula. Tardif também considera a entrada na carreira uma fase marcada pelo *choque com a realidade*, referendando o conceito de Veenman (1984) utilizado por Huberman (2000) e, configurando como momento crítico devido aos reajustes a serem feitos pelos profissionais em função das condições materiais de trabalho. Mesmo assim, com base em seus estudos empíricos, Tardif direciona os saberes profissionais como processos que se constituem no início da carreira, no qual a estruturação do saber experiencial é mais forte e mais importante. Ele afirma que:

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

Para o autor, tanto a trajetória da carreira quanto a trajetória pré-profissional do professor, isto é, sua experiência de vida, possuem um papel importante em sua constituição profissional, ambas como parte de um processo de socialização docente.

Os autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012), com seus estudos sobre desenvolvimento profissional docente, têm chamado a atenção sobre programas de inserção profissional que precisam ser pensados observando as características e a importância para o professor iniciante/ingressante na carreira. Segundo os autores:

Se observarmos como as profissões incorporam e socializam os novos membros, nos daremos conta do grau de desenvolvimento e estruturação que têm essas profissões. Não é comum que um médico recém-egresso realize uma operação de transplante de coração. Nem, muito menos, que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício. Não se permite a um piloto com poucas horas de voo que comande um Airbus 380. Poderíamos dar mais exemplos que mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes, assegurando que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício. [...] O que poderíamos pensar de uma profissão que deixa para os novos membros as situações mais conflitivas e difíceis? Isso acontece, no entanto, no ensino (VAILLANT; MARCELO GARCIA, 2012, p. 135)

Entretanto não há um entendimento único sobre o período de inserção profissional. Em diversos países há o consenso de que o período de início à docência pode também constituir-se uma etapa da formação inicial, ou melhor, uma última etapa, onde o estudante, as vezes candidatos à docência, vão para o ambiente escolar desempenhar parcial ou integralmente a função de docente, sob a supervisão de um tutor ou mentor. Vaillant e Marcelo Garcia (2012) trazem esses dados através de estudos internacionais sobre a inserção profissional, onde destacam que o acompanhamento do professor iniciante acontece por meio de programas de mentoria e apoio por parte dos supervisores escolares, trabalhos coletivos e redes de apoio, e podem ser observados em países como a Inglaterra, Noruega e outros. Esses estudos permitem compreender aspectos diversos dessa problemática de acompanhamento e apoio ao iniciante, indicando possibilidades de modelos de análise.

Ainda, Marcelo Garcia e Vaillant (MARCELO GARCÍA, 2009; MARCELO GARCIA e VAILLANT, 2012) constroem um entendimento importante para a compreensão do início à docência com o conceito de desenvolvimento profissional, como processo que se dá no contexto de uma construção que se faz ao longo de toda a carreira docente, na constituição do *eu* profissional, superando a tradicional distinção entre formação inicial e continuada.

Caminhando para uma proposição, os estudos bibliográficos e a pesquisa do GEPFAPE (2013) apontam que as fases propostas por Huberman servem como uma boa descrição dos ciclos de vida profissional dos professores, pois, como modelo esquemático que agrupa tendências, mostra fases, transições, crises, pelas quais atravessam os profissionais durante o desenvolvimento de sua carreira profissional, mesmo que nem todos os profissionais passem pelas mesmas fases, numa mesma ordem e intensidade, independente das condições de vida,

trabalho, históricas, sociais mediatas e imediatas e pessoais. As fases do ciclo de vida profissional dos professores propostas por Huberman não são lineares, e apesar de serem classificadas por anos na carreira, elas apresentam interconexões entre a forma de aprender dos professores, suas experiências, contextos e materialidades.

Assumir esse caminho teórico através de autores que discorrem sobre essa primeira etapa na carreira docente, nos leva a conceber o quão ela é importante para a formação do professor e de sua relação com sua constituição profissional. Eles não se mostram apenas preocupados com o ingresso na carreira, mas inclusive com a permanência nela e uma adequada formação do professor. E nessa permanência, formação e atuação que tratamos de inter cruzar as ações do Coordenador Pedagógico como um dos protagonistas, juntamente com o professor iniciante/ingressante no processo de inserção à docência no contexto do trabalho docente.

### *1.1.2 – O Coordenador Pedagógico e o Professor iniciante: de onde partimos?*

A partir do levantamento de dados realizado, elaboramos uma exposição geral do material e buscamos concretizar uma análise a partir das categorias emergentes. Antes de explicitar esses dados, devemos deixar claro logo um resultado prévio: na utilização dos termos para busca “coordenador pedagógico” e “professor iniciante”, foram encontradas apenas uma correspondência em que os dois aparecessem concomitantemente em um trabalho, sendo que a pesquisa de mesmo autor, é resultado de uma Tese de doutorado (MOLLICA, 2014) e que, posteriormente, é apresentada como artigo em um evento. Percebemos que os termos são deveras estudados separadamente, mas quando se trata de uma convergência de pesquisas sobre os dois atores, ela é praticamente inexistente.

Outra proximidade com nossa pesquisa é uma dissertação de mestrado (VARGAS, 2016) que analisa a atuação da gestão escolar frente ao professor iniciante, trabalho que também, assim como a tese de doutorado, serão analisados separadamente. Isso reflete mais uma vez a relevância da discussão sobre a relação entre esses dois protagonistas do trabalho pedagógico e o processo de inserção a docência

Dentro do recorte temporal e das especificações do levantamento bibliográfico, temos: nos periódicos, oitenta e cinco (85) revistas com cinquenta e dois (52) artigos; nos eventos sessenta e cinco (65) trabalhos, e por fim catorze (14) teses e sessenta (60) dissertações. No total foram 192 estudos, sendo 65 sobre o Coordenador Pedagógico e 126 sobre o Professor Iniciante e 02 trabalhos que abordam ambos os temas (sendo que são do mesmo autor).

**Quadro 01 - Panorama do levantamento de dados – Professor Iniciante e Coordenador Pedagógico 2003-2016**

Meio de divulgação	Classificação / Evento	Temática Abordada		
		Professor Iniciante	Coordenador Pedagógico	Professor Iniciante e Coordenador Pedagógico
PERIÓDICOS	<i>Qualis A1</i>	05	04	-
	<i>Qualis A2</i>	07	05	-
	<i>Qualis B1</i>	09	08	-
	<i>Qualis B2</i>	05	09	-
EVENTOS	ANPED	12	01	01
	ENDIPe	09	03	-
	CONGREPRINCI	40	-	-
TESES		10	04	01
DISSERTAÇÕES		29	31	-
TOTAL		126	65	02 <sup>8</sup>

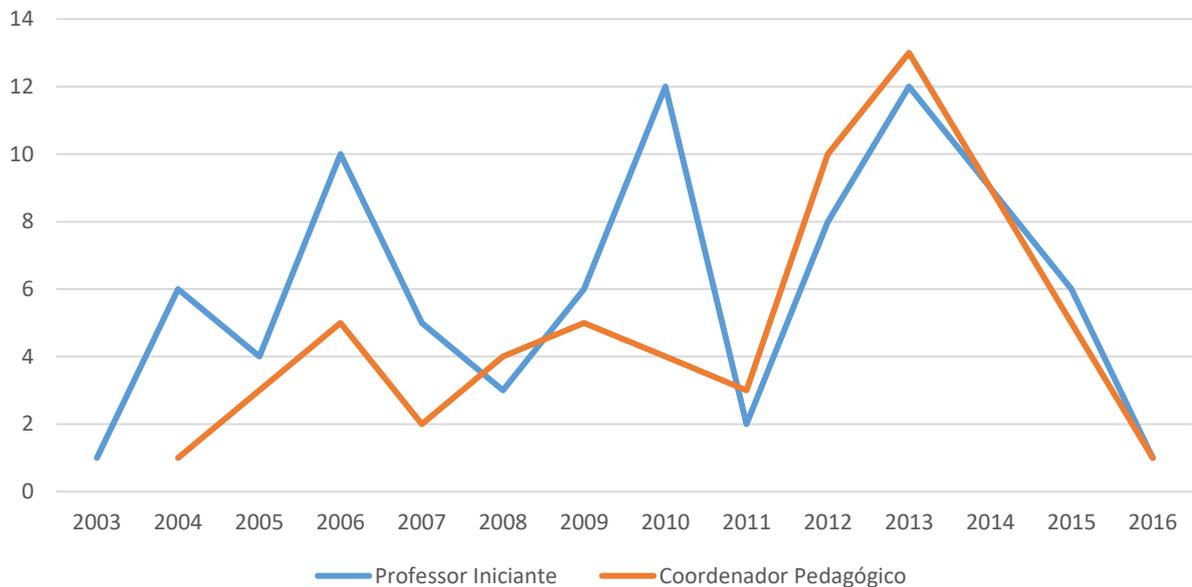
Fonte: GEPPAPe/CARMO, 2016 Organização: CARMO, 2016.

Especificando quanto aos eventos, a ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, é o maior evento de pesquisa em pós-graduação em educação do país. Em seu acervo disponível, analisamos da 23<sup>a</sup> (2003) a 36<sup>a</sup> (2015) reunião nacional, destacando que a partir de 2013 o evento passou a ter encontros bianuais. Essa associação se organiza em Grupos de Trabalho (GTs), sendo que o GT 08 (oito) trata especificamente de Formação de Professores, tema a qual fizemos levantamento dos trabalhos para análise. O ENDIPe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, também realizado bianualmente, tem grande relevância no panorama de pesquisas educacionais no país, trazendo temáticas voltadas a relação docente e o seu cotidiano, suas práticas pedagógicas e as tendências educacionais que permeiam a educação nacional. O evento se articula em eixos temáticos, sendo que um dos eixos é exclusivo para o campo da formação docente. O CONGREPRINCI - Congresso Internacional sobre Professorado Princiante e Inserção Profissional à Docência, com quatro edições de 2010 a 2016, tem abordagem específica ao início da docência, disponibilizando um espaço de reflexão e troca de experiências entre os investigadores, formadores e docentes da área. Foi analisada apenas a 4<sup>o</sup> edição do evento, que também é bianual, pois foi a única edição

<sup>8</sup> Sendo que a Tese e o artigo são do mesmo autor, consideramos assim apenas um como pesquisa que aborde o tema de professor iniciante e coordenador pedagógico conjuntamente.

do evento na qual conseguimos ter acesso ao acervo. O **quadro 1** e o **gráfico 1<sup>o</sup>** nos dão um panorama geral sobre a distribuição das pesquisas e sua evolução quantitativa.

**Gráfico 01 - Evolução das pesquisas sobre professor iniciante e coordenador pedagógico**



Fonte: GEPFAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

O exame das dissertações, teses, artigos de periódicos e de eventos no período de 2003 a 2016 mostra que a produção de pesquisas teve um crescimento gradativo, com picos em determinados anos: 2006, 2010 e 2013. Percebemos que as temáticas já são tratadas por um longo período de tempo, o que poderia caracterizar um esgotamento teórico e que o nosso objeto pudesse já ter sido estudado. Entretanto, mesmo com uma grande quantidade de pesquisas que se constitui das categorias formação continuada e exercício profissional por exemplo, o tema qual tratamos só foi abordado em um único trabalho analisado.

Partindo para uma análise categorial, disporemos sobre os pontos mais relevantes sobre as pesquisas. A categorização são determinações que explicam e compõem o objeto, que são múltiplas e constitutivas do mesmo, e na perspectiva do materialismo histórico dialético, nos direcionam à interpretação dos processos sociais e como eles são instituídos por uma teoria e visão de mundo. As categorias encontradas são constituídas por um processo de leitura e análise inicial dos resumos dos trabalhos, e quando necessário, uma leitura aprofundada dos mesmos. Nessa primeira leitura buscamos subcategorias - conceitos que possam auxiliar na constituição de uma categoria, e descritores que possam revelar uma explicação dos fatores que compõem

<sup>9</sup> O Gráfico não contabiliza os trabalhos apresentados no CONGREPRINCI pois o mesmo trata apenas da temática dos professores iniciantes, o que traria uma distorção nos dados apresentados.

aquela pesquisa. Os principais descritores analisados são: a localidade onde foi feita a pesquisa, o enfoque metodológico e os instrumentos de coleta de dados. Por vezes, algumas subcategorias podem aparecer em outros trabalhos como categorias e vice-versa. Isso se dá no processo de análise no qual a pesquisa pode variavelmente perpassar por conceitos para constituir uma categoria maior, que posteriormente é mais evidenciada em nossa leitura do resumo/trabalho. Ao fim da exemplificação de cada categoria são referenciados os autores de cada trabalho e a lista completa dos mesmos podem ser encontrados nos quadros 01 e 02 dos Anexos.

### Gráfico 02 - Categorias das pesquisas sobre Professor Iniciante



**TOTAL - 127**

Fonte: GEPFAPe Organização: CARMO, 2016.

Entre as pesquisas que possuem como tema o professor iniciante, podemos perceber um interesse pela categoria do **exercício profissional**, denominada assim pois refere aos elementos da prática docente, no qual quarenta e um (41) trabalhos tratam de saberes docentes, práticas, experiências, descobertas, dificuldades e desafios, além de necessidades formativas que compõem o estágio inicial da carreira do professor. Esta categoria possui um grande número de publicações que utilizam de metodologia como narrativas, biografias e relatos de experiência dos professores iniciantes. Para chegar a essa categoria, observamos as seguintes subcategorias nas publicações: desenvolvimento profissional, dificuldades, descobertas, conquistas, experiência, inserção, motivação, relato de prática, saberes docentes e identidade. (TOSCANO, 2013; CORSI, 2005; LIMA, 2005; NONO, 2006; PAPI, 2011; NOGUEIRA, 2013; ROCHA, 2004; GARIGLIO, 2015; MONICA, 2006; LIMA, 2006; MELIN, 2012; CALIL e ALMEIDA, 2012; MACENHAN e TOZETTO, 2014; SILVEIRA e RAUSCH, 2014; LAWALL e BAUMER, 2014; OLTARELLI e MONTEIRO, 2014; LEIRIAS, 2014; MONTEIRO,

CARDOSO, CARVALHO e MARIANI, 2014; NASCIMENTO e REIS, 2014; CARTAXO e MIRA, 2014; COSTA e IAOCHITE, 2014; ZUCOLOTTI e COCO, 2014; MACHADO, 2014; BOLOGNANI e BERNADO, 2014; CAMPOS E DINIZ-PEREIRA, 2014; VASCONCELLOS, 2014; ROSA e NADAL, 2014; SIGNORELLI e MATSUOKA, 2014; RIBEIRO, FIDELIS e NOGUEIRA, 2014; REIS, 2013; LOTUMOLO, 2014; SOARES, 2004; PIZZO, 2004; LIMA, 2006; PIENTA, 2007; LICHTENECKER, 2010; MORAES, 2011; ANTUNES, 2013; VIEIRA JUNIOR, 2013; PALOMINO, 2009; SIMON, 2013)

Ainda sobre a análise categorial, percebemos um interesse de vinte e três (23) pesquisas quanto a categoria do **professor iniciante por área do conhecimento** – termo que abarca especificamente os professores recentemente licenciados em áreas de conhecimento específicas e que passaram em concurso público – trazendo à tona principalmente questões quanto as lacunas na formação pedagógica desses professores, seu desenvolvimento profissional no início da sua carreira e suas repercussões no exercício profissional. Como subcategorias destacam-se: desenvolvimento profissional, dificuldades, descobertas e conquistas, exercício profissional, experiências formativas, programa de formação, programa de iniciação à docência, saberes docentes, socialização. (CIRIACO e MORELATTI, 2014; COSTA e MONTEIRO, 2014; COELHO e MONTEIRO, 2014; PENA, GUILARDI e SILVEIRA, 2014; MANFIOLETI, ROSA, BLASIUS, CARDOSO e MEDEIROS, 2014; PEREIRA e NACARATO, 2014; MENDES e NEVES, 2014; ANDERS, 2014; AMORIM FILHO, FERREIRA e RAMOS, 2014; AZEVEDO, 2008; CUNHA, 2010; MOLLICA, 2010; PENA, 2010; RODRIGUES, 2010; COSTA, 2012; GAULKE, 2013; COSTA, 2013; ROCHA, 2014; FILHO, 2014; KAEFER, 2014; FERREIRA, 2005; GAMA, 2007; CEREZER, 2015)

Outros doze (12) trabalhos trazem a categoria do **desenvolvimento profissional** na qual se destaca, em sua maioria, a prática pedagógica como foco da inserção dos professores iniciantes e programas de inserção a docência relacionados a prática desse profissional em sala de aula, trazendo uma análise da subjetividade em primazia a uma totalidade da profissão docente. Desenvolvimento profissional docente entendido aqui e em sete (7) trabalhos como processo reflexivo, contínuo e processual quanto as diversas necessidades pessoais do professor, pressupondo também uma aprendizagem ao longo da carreira em contextos variados e voltados para aspectos de sua totalidade humana. Outras cinco (5) pesquisas perpassam pelo mesmo conceito quando citam como arcabouço teórico Marcelo Garcia (1999) e Huberman (2000) ao referenciar desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Uma última pesquisa aborda o desenvolvimento profissional na perspectiva de modelos propostos por Beach & Pearson (1998) e Fuller (1969), que envolvem a detecção, a evolução e formas de

solução de conflitos, e preocupações profissionais inerentes ao próprio desenvolvimento dos professores iniciantes. Como subcategorias temos: percurso profissional, autonomia docente, mentoria, trabalho docente, educação à distância, experiências. (PAPI e MARTINS, 2010; BEJARANO e CARVALHO, 2003; JESUS e SANTOS, 2004; REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2014; ILHA e HYPOLITO, 2014; VOLTARELLI e CESARIO, 2014; SIMON, 2014; ZUCOLOTO e COCO, 2015; SILVEIRA, 2007; LIMA, 2004; ZANCHET, FELDKERCHER e SOUZA, 2013; NONO e MIZUKAMI, 2006)

Sete (07) pesquisas destacam a categoria **Programas de Inserção à docência**, conceito de um processo sistematizado para a iniciação de professores, fazendo uma análise dos possíveis programas ou a ausência dos mesmos nos processos de inserção dos professores iniciantes na carreira. Como subcategorias: aprendizagem na docência, desenvolvimento profissional, acompanhamento, dificuldades, descobertas e conquistas. (ANDRE, 2012; ANDRE, 2013; SAMPAIO, 2015; GOMES e EITERER, 2010; ROCHA, 2006; ROMANOWSKI, 2014; MIRA, CARTAXO, ROMANOWSKI e MARTINS, 2014)

Ainda temos seis (06) trabalhos que tratam das **condições de trabalho**, entendida aqui como as circunstâncias sob as quais os docentes procuram atingir os objetivos de sua prática pedagógica através da mobilização de suas capacidades cognitivas, físicas, psicológicas e afetivas. Nessas circunstâncias estão agregados os aspectos de infraestrutura, conjunto de condições que dão suporte ao trabalho docente e seu desenvolvimento, e que abarcam seu estado de conservação, níveis de ruídos, iluminação e qualidade das instalações. Os trabalhos levantam questões importantes sobre as variadas condições que os professores iniciantes entram na profissão e as diversas dificuldades que advém desse fato. Como subcategorias: desenvolvimento profissional, trabalho docente, descobertas, desafios, dificuldades, acompanhamento. (GABARDO e HOBOLD, 2013; COCO, 2009; GABARDO e HOBOLD, 2014; ANJOS, 2006; MELO e VALE, 2012; REBOLO e BROSTOLIN, 2015)

Seis (06) trabalhos apresentam a categoria **programas educacionais**, definida aqui como programas que galgam transformações estruturais e formativas de professores de uma determinada rede ou sistema de ensino. Essas seis pesquisas colocam o professor iniciante nesse contexto como participante dos processos juntamente com as características que lhe fazem único em sua situação. Algumas subcategorias encontradas foram: mentoria, acompanhamento, desenvolvimento profissional, experiências formativas, saberes docentes. (REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, 2010; MAGALHAES e OLIVEIRA, 2014; MASSETTO e REALI, 2014; LONGHINI, 2006; MIGLIORANÇA, 2010; MARCATO, 2016)

Um conjunto de cinco (05) trabalhos indicam uma **necessidade formativa** para os professores iniciantes na carreira em diversos locais e formatos, remetendo a grande necessidade de haver políticas públicas que acompanhe o desenvolvimento profissional docente da sua formação inicial até o início da carreira e/ou de uma formação continuada na escola que alcance especificamente esses professores. Como necessidade formativa conceitua-se às dificuldades de obtenção e prosseguimento com os conhecimentos dos docentes relativos à área de atuação e desenvolvimento de sua prática pedagógica. Foram destacadas como subcategorias: desenvolvimento profissional, acompanhamento, dificuldades, descobertas e conquistas, prática pedagógica, grupos formativos. (MONTALVÃO e MIZUKAMI, 2006; LEONE e LEITE, 2012; MELIM e NOGUEIRA, 2014; GUIDINI e MARTINS, 2014)

Cinco (05) trabalhos retratam aspectos da **socialização escolar**, estabelecendo um foco nas relações, parcerias e hierarquias envolvidas no cotidiano escolar, e destacando os impactos positivos e negativos ao início da carreira docente. Entende-se a socialização como comportamentos que são orientados pelos elementos organizacionais presentes no ambiente escolar. Como subcategorias temos: Necessidade formativa, organização escolar, saberes docentes. (FREIRE, 2004; CANCHERINI, 2009; KNOBLAUCH, 2008; PENA, SILVEIRA e GUILARDI, 2010; FURLAN, 2012)

Outros cinco (05) trabalhos irão destacar as **representações sociais** do que é ser professor através da visão do professor iniciante e nos conceitos relacionados à profissão, como vocação e subjetividade. Tal categoria se mostra como modalidade de conhecimento prático sobre o comportamento, comunicação e sua compreensão do contexto social na relação entre indivíduos. Como subcategorias temos: experiências, inserção, pares, organização escolar, dificuldades, descobertas e conquistas. (SOUSA, RAMPAZO e ROCHA, 2014; FRASSON, 2014; AZEVEDO, CARDOSO e NUNES, 2014; ENS, GISI, EYNG e DONATO, 2013; MARTINY, 2015)

Quatro (04) pesquisas vão tratar das especificidades do **início à docência**, com seus dilemas e dificuldades. Caracteriza-se a fase inicial de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Como subcategorias temos: relações, protagonismo, formação, trabalho coletivo, dificuldades, descobertas e conquistas. (BUENO, 2009; PIERI, 2010; MASSETTO, 2014; BARROS, 2014).

Quatro (04) trabalhos relatam uma **revisão literária**, com diversas fontes de pesquisas e com recortes temporais diferentes, localizando documentos para obter dados e informações sobre determinado tema em um trabalho de pesquisa. É uma categoria que também pode ser

vista como uma metodologia de pesquisa. Como subcategoria temos: análise bibliográfica; professor iniciante por especialidade. (MARIANO, 2005; GAMA, 2014; MARIANO, 2006; PAPI e MARTINS, 2009)

Constrói-se a categoria **formação continuada** em leitura a três (03) trabalhos que coadunam processos de inserção na carreira e desenvolvimento profissional. Os estudos se dedicam a analisar políticas públicas para a formação continuada em ambos os processos. A categoria fica aqui entendida como um processo unitário de formação do *ser* professor, que abrange todas as multideterminações que afetam essa ação. Como subcategorias temos: inserção na carreira, formação, troca de experiências. (ANDRE, 2015; ANDRE, 2015; GIORDAN, HABOLD e ANDRE, 2014). A categoria **identidade** em três (03) pesquisas referem-se ao processo identitário do professor iniciante em sua constituição como docente em si e para si. Como subcategoria: profissionalização, desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência, cotidiano escolar. (ABRAHAO, 2007; BROSTOLIN, 2012; REIS, 2013). A categoria da **Profissionalidade** conceitua-se como uma construção contínua e processual do desenvolvimento e identidade profissional do início ao longo de toda carreira docente, é encontrado em dois (02) trabalhos. As subcategorias que encontramos são: desenvolvimento profissional, saberes docentes, cultura escolar. (ANDRE, CALIL, LUCAS, MARTINS e PASSOS, 2014; DUARTE, 2013)

**Gráfico 03 - Categorias das pesquisas sobre Coordenador pedagógico**



**TOTAL - 65**

Fonte: CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016.

Traçamos agora um caminho até o Coordenador Pedagógico e sua atuação através dos espaços da coordenação pedagógica. Os dados sobre esse personagem nos mostram o quanto a sua função está intrinsecamente relacionada com a formação continuada de professores. Dos sessenta e cinco (65) trabalhos que pesquisavam o coordenador pedagógico, vinte (20) destacam sua atuação em espaços de **formação continuada** em formatos e perspectivas diversas quanto ao professor. A formação continuada aqui entendida como um processo unitário de formação do *ser* professor, que abrange todas as multideterminações que afetam esse processo, podendo acontecer em espaços diversos: na escola (reuniões coletivas, coordenações pedagógicas, projetos de extensão), em Universidades e em locais estabelecidos pelas secretarias regionais de ensino. Todos os trabalhos analisados concordam com a premissa da formação continuada acontecerem em espaços diversos, porém somente seis (06) delas apontam o conceito unitário (formação inicial e continuada) de uma formação docente. A maioria das pesquisas (09) vão apontar características dessa formação: formação realizada ao decorrer da carreira; que ocorre dentro da unidade escolar e que faz parte do processo auto formativo do Coordenador Pedagógico. Outras duas pesquisas destacam uma análise da formação continuada hoje demarcada no campo da epistemológica da prática e pela análise de fenômenos e do que ocorre no interior da escola, sem vinculações mais profundas com a totalidade histórica e as contradições do modo de produção capitalista (LIMA, 2016; ALMEIDA, 2014). As subcategorias que nos direcionaram a essa categoria foram: formação, trabalho coletivo, políticas públicas, mediação, praticismo, práticas colaborativas, identidade, autoformação, cotidiano, relações. (CUNHA, 2005; CUNHA 2014; LEITE, 2014; ALMEIDA e TASSONI, 2014; DOMINGUES, 2013; FRANCO e GONÇALVES, 2013; CANEN e SANTOS, 2006; MORAES E OLIVEIRA, 2014; GARCIA e ALMEIDA, 2013; VOGT e MOROSINI, 2012; ASSUNÇÃO e FALCÃO 2015; BRUSSELLMANS, 2006; SILVA, 2012; PAIXÃO, 2005; SANTOS, 2012; NASCIMENTO, 2009; MOYANO, 2014; MOLLA, 2013; LIMA, 2016; DOMINGUES, 2009).

Oito (08) pesquisas mostram a relação do Coordenador Pedagógico com as categorias **políticas públicas** e **programas educativos** que são encontradas em conjunto pelo motivo dos programas serem direcionados por políticas públicas. Os programas educativos vislumbram as mudanças estruturais e formativas de professores de uma determinada rede ou sistema de ensino. As pesquisas destacam que o Coordenador Pedagógico adota por vezes a postura de ser o catalisador das ações práticas de muitas dessas reformas, assumindo diferentes constituições em sua função. Nas subcategorias temos: formação, coletivo, políticas públicas, reformas educacionais, gerencialismo e autonomia. (PLACCO, SOUZA e ALMEIDA, 2012;

FERNANDES, 2012; ABDALLA e TAVARES, 2013; SILVA e SAMPAIO, 2015; FERNANDES, 2009; ALMEIDA, SOUZA e PLACCO, 2016; TAVARES, 2012; PIMENTA, 2012)

Em sete (07) produções a categoria **relações interpessoais** que delinea as experiências sociais nas interações de diversos níveis entre pessoas, nesse caso, entre o coordenador pedagógico e vários outros atores do cotidiano escolar e suas respectivas consequências. Como subcategoria temos: diálogo, saberes, mediação, conflitos, indisciplina, respeito, trabalho coletivo e afetividade. (RAMOS e WATERKEMPER, 2012; ALMEIDA, 2008; SILVA e FACHINI, 2015; AGUIAR, 2006; REYES, 2006; CRESPO, 2010; FERRI, 2014)

Indo ainda de encontro ao sentido teórico das lacunas na formação do coordenador pedagógico, cinco (05) pesquisas estudam a **atuação profissional**, sendo suas relações práticas com seu contexto cultural, pedagógico e político, salientando suas dificuldades e perspectivas da função. Ainda há de destacar como componente de influência em suas ações como coordenador, as percepções subjetivas e condições objetivas de sua prática, assim como normas, leis e regimentos que delinham sua esfera de atuação. Como subcategorias temos: aspecto histórico-cultural, formação, políticas públicas, trabalho, violência escolar, práticas e desafios. (MIZIARA, RIBEIRO e BEZERRA, 2013; MACHADO e CARVALHO, 2013; PIRES, 2014; ROCHA, 2014; OLIVEIRA, 2012)

Em face a uma construção identitária do Coordenador Pedagógico, temos quatro (04) pesquisas com a categoria **identidade**, onde se destacam o aspecto processual da constituição desse profissional dentro das especificações de sua função e suas relações com o cotidiano da escola. Observa-se, a partir do olhar dessas pesquisas, a carência de uma unidade formativa que venha a considerar a constituição da atuação do coordenador pedagógico. Os cuidados dessa formação, que deveria ser contemplada na formação inicial do Pedagogo é um objeto de discussão quanto aos cursos de Pedagogia que são direcionados a uma formação generalista e que atendem a uma demanda do mercado por um profissional múltiplo, que possa atuar no sistema de ensino como professores, ou como especialistas; em orientações; em pesquisas educacionais; em movimentos sociais; em empresas; na saúde e assistência social; sindicatos; etc. As subcategorias que nos levaram a essa visão foram: formação, atribuições, modelos curriculares, sentido do trabalho. (SOUZA, SEIXAS e MARQUES, 2013; ALMEIDA e PRANDINI, 2009; LIMA, 2009; NOGUEIRA, 2013)

Com a categoria **trabalho docente**, temos quatro (04) pesquisas. Entendendo aqui o conceito de trabalho docente que abarque o professor como trabalhador, que vende sua força

de trabalho para uma instituição educacional e que sobrevive do trabalho, que advém das condições históricas e objetivas em seu exercício remunerado de acordo com uma divisão social de trabalho e uma perspectiva de carreira. As pesquisas que possuíam descritores que levavam a essa categoria, buscavam entendimento quanto às seguintes subcategorias: trabalho, profissionalidade, trabalho coletivo, relações, cotidiano, formação. (CUNHA, OMETTO e PRADO, 2013; VENANCIO e CORDEIRO, 2014; ARAUJO, 2007; PIRES, 2005)

Quatro (04) pesquisas com a categoria **mediação**. No caso a mediação feita na atuação do Coordenador Pedagógico em meio as suas atribuições, e como processo chave no processo de compreensão do mundo, do conhecimento e do sujeito. É o processo intermediário de intervenção numa relação, mediado pelos processos de formação ou por qualquer outro processo que se entremeie em uma relação direta. Como subcategorias temos: prática pedagógica, políticas curriculares, práxis docente, cotidiano e formação. (RIVAS, 2009; PATTARO, 2013; MARCONDES e OLIVEIRA, 2015; BEZERRA, 2010)

A categoria **educação infantil** dá-se tanto pela escolha dos pesquisadores em especificar a modalidade de pesquisa, quanto pelos descritores analisados em três (03) trabalhos. A educação infantil abrange as crianças entre zero e seis anos, e no caso do coordenador pedagógico, as especificidades de sua atuação nesse nível de ensino, que envolvem por vezes práticas diferenciadas quanto suas atribuições, principalmente no que tange à formação de professores. Como subcategorias temos: formação, mediação, cotidiano, práticas. (PALLIARES, 2010; WALTRICK, 2008; GOMES, 2011)

A categoria **avaliação**, emerge como componente indispensável da prática pedagógica e coaduna orientação e construção do processo de ensino-aprendizagem. A categoria insurge de duas (02) pesquisas que destacam o papel do Coordenador Pedagógico no processo avaliativo das aprendizagens, principalmente no âmbito das avaliações de larga escala. Os descritores que nos levaram a essa categoria foram: gestão escolar, subjetividade, aprendizado, avaliações externas, conselho de classe. (NOVAES, 2008; RICHTER, 2013)

Dois (02) trabalhos onde se constrói a categoria **representações sociais**, entendida como modalidade de conhecimento prático que corresponde à forma pela qual apreendemos o mundo através das interações e experiências cotidianas. Nessas pesquisas o coordenador pedagógico busca novas formas de entendimento da realidade de seu trabalho, de seu papel profissional, das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano, de forma a oferecer algumas reflexões sobre a realidade política-pedagógica relacionadas a sua atuação na organização do trabalho na escola. Como subcategorias temos: prática pedagógica, profissionalidade, experiências. (ARRIBAS, 2008; FRANCISCO GOMES, 2011)

A categoria **cotidiano escolar** (02) compõe construções práticas relacionadas a uma totalidade incrustada no cotidiano da comunidade escolar. A categoria faz parte de uma construção teórica de uma pesquisa que busca na formação do coordenador pedagógico proposições para a construção de um Projeto Político Pedagógico que vá de encontro às perspectivas históricas elencadas pelo processo de democratização da gestão escolar. Como subcategorias temos: gestão democrática, formação, Projeto Político Pedagógico, historicidade, cultura escolar. (BAIOCCHI, 2012; ARAUJO, 2006)

O **trabalho coletivo**, se define como ação teórico/prática entre dois ou mais indivíduos. Foi construído em uma (01) das pesquisas, e emerge como categoria quanto à análise de uma pesquisa que propõe uma discussão acerca das especificidades da relação entre o coordenador pedagógico e o psicólogo escolar, no qual se destaca a parceria necessária entre esses dois atores para que haja uma construção de um espaço que propicie a aprendizagem. Como subcategorias temos: relação, diálogo, trabalho conjunto, parceria. (RODRIGUES, 2011)

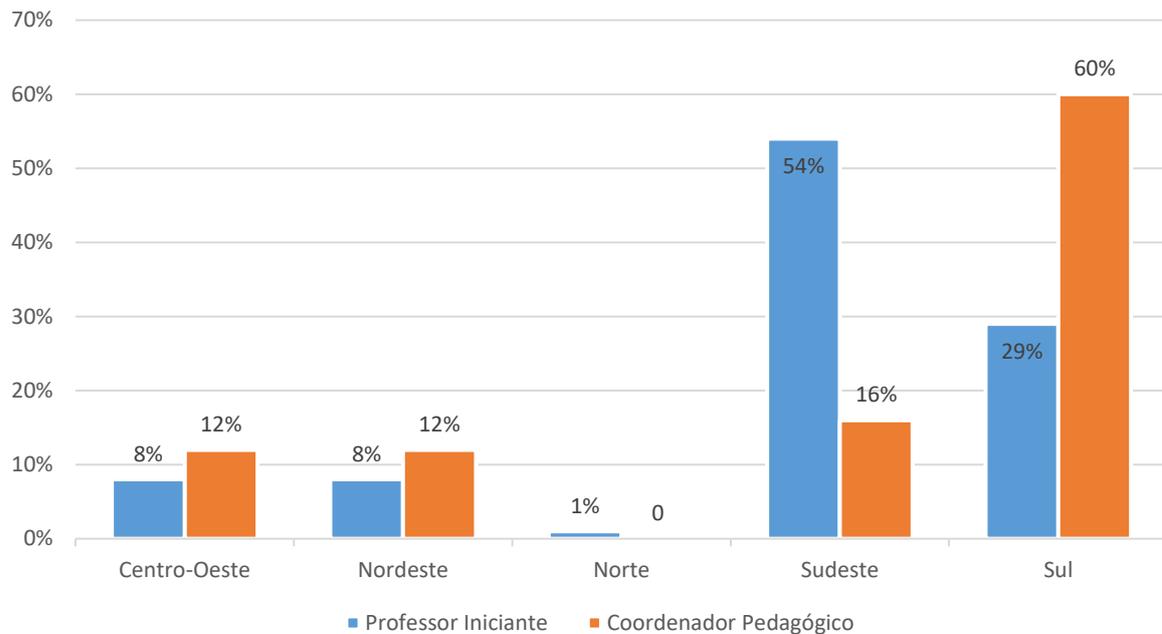
A categoria **historicidade**, conceitua-se como uma construção e análise em seu processo histórico, e se constrói a partir de uma (01) pesquisa que abrange o processo de formação profissional da função do Coordenador Pedagógico em determinado período histórico e em determinada localização. Dentro do processo histórico se analisa aspectos legais e sócio-políticos econômicos. Como subcategorias temos: história, legislação, sociopolítico, transformações. (VENAS, 2015)

Procuramos agora demonstrar um panorama das publicações por regiões do país. Das pesquisas sobre o professor iniciante, 70 foram publicadas por instituições da Região Sudeste, contabilizando 54%, dentre os quais 55 em instituições de São Paulo, oito de Minas Gerais, quatro do Rio de Janeiro e três do Espírito Santo. Em seguida a Região Sul vem com 29% dos trabalhos publicados, dividido em quinze publicações no Rio Grande do Sul e onze em Santa Catarina e Paraná. A Região Centro-Oeste com uma parcela de 08%, onde cinco foram publicadas no Mato Grosso do Sul e três no Mato Grosso e no Distrito Federal. Com quase o mesmo número de pesquisas publicadas, o Nordeste também com 08%, divide suas publicações entre quatro na Bahia, duas no Rio Grande do Norte e Piauí, e uma em Pernambuco e na Paraíba. A Região Norte apresenta apenas uma publicação sobre professor iniciante no Pará.

Nas pesquisas sobre o Coordenador Pedagógico, 60% das pesquisas estão concentradas em publicações da Região Sudeste, onde quase que majoritariamente as pesquisas são do estado de São Paulo – 35, e apenas duas no Rio de Janeiro e uma em Minas Gerais. Já na Região Sul, onde temos 16% das publicações, oito foram publicadas no Rio Grande do Sul e duas em Santa Catarina. Em um empate de publicações, as regiões Centro-Oeste e Nordeste possuem 12% de

publicações cada, sendo que, no Centro-Oeste ficam restritas todas ao Distrito Federal (8) e no Nordeste temos quatro na Bahia, duas no Rio Grande do Norte e uma em Pernambuco e Maranhão cada. Na Região Norte não foi encontrado nenhum trabalho publicado sobre o Coordenador Pedagógico.

**Gráfico 04 - Quantidade de trabalhos por região**



Fonte: GEPFAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

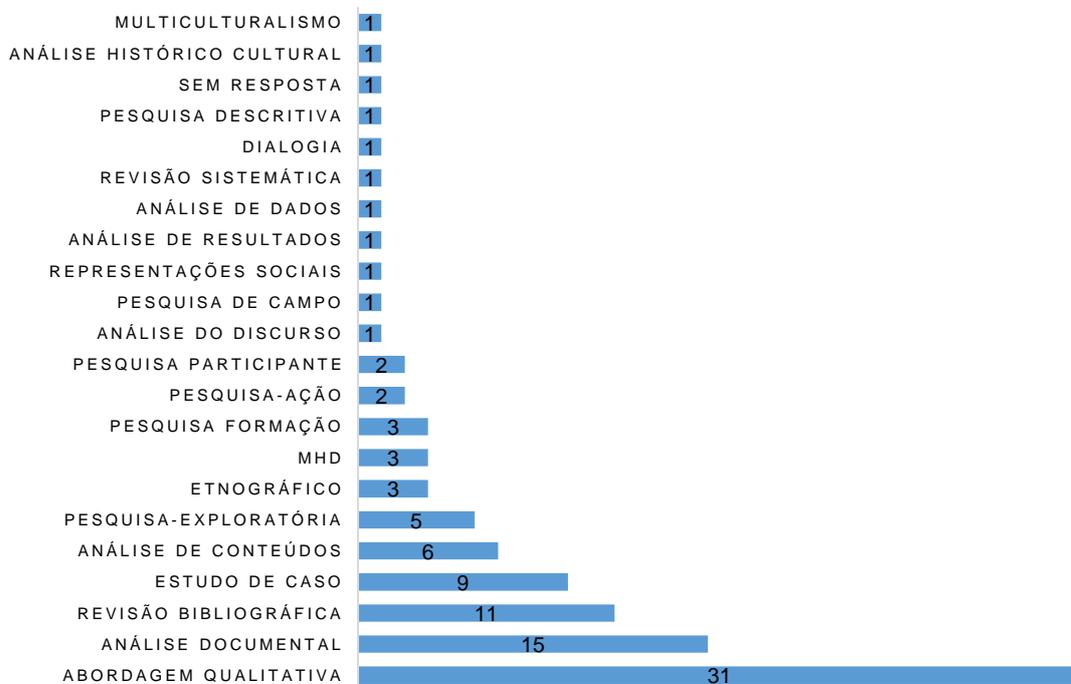
Observando o gráfico 04, quanto à localidade, podemos perceber que temos mais de 50% (76% dos trabalhos sobre Coordenador Pedagógico e 83% dos trabalhos sobre Professor iniciante) dos trabalhos sendo feitos na região Sul e Sudeste. Isso nos direciona a refletir sobre a centralidade das produções acadêmicas no eixo Sul-Sudeste e das consequências para a expansão do desenvolvimento científico em todo o país. Essa centralidade possivelmente poderia vir de uma baixa oferta dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* nas outras regiões, entretanto ao observar as políticas públicas do Ensino Superior na última década, Nascimento (2015) argumenta que:

Identifica-se, nesse cenário, o aumento de instituições de ensino superior (IES) privadas, bem como iniciativas públicas, em especial do governo federal. [...] Essa ampliação esteve associada à interiorização, com criação de novos campi, bem como a criação de novos cursos nas unidades já existentes. [...] Dessa forma, expandem-se vagas e multiplica-se o número de instituições, com destaque no âmbito público do REUNI, e no privado, o Prouni e o Fies, refletindo, refletindo na crescente demanda também, na expansão da pós-graduação *stricto sensu*. (p. 01)

Nesse sentido a autora destaca que se a expansão foi a palavra de ordem nas últimas ações governamentais quanto as políticas públicas de Ensino Superior, uma vez que não basta falar apenas em expansão do campus, pois esta não é suficiente, há de se falar também em democratização do campus.

Já quanto ao enfoque metodológico, nas pesquisas sobre professor iniciante, podemos destacar os principais caminhos metodológicos escolhidos como: 31 pesquisas adotaram uma abordagem qualitativa, 16 uma análise documental, 11 escolhem a revisão bibliográfica, 09 o estudo de caso, 06 a análise de conteúdo, 05 tem uma pesquisa de cunho exploratória, 03 etnográficas, 03 destacam o materialismo histórico dialético como princípio metodológico, 03 a pesquisa formação, 02 a pesquisa-ação e a pesquisa participante, e apenas 01 trabalho para as demais metodologias (análise do discurso, pesquisa de campo, representações sociais, análise de resultados, análise de dados, revisão sistemática, dialogia, pesquisa descritiva, análise histórico cultural e multiculturalismo) e uma pesquisa sem explicitar sua metodologia. Percebemos nessa análise que em sua maioria não há uma grande preocupação quanto à teorização dessas abordagens metodológicas nem a explicação da mesma nas respectivas pesquisas.

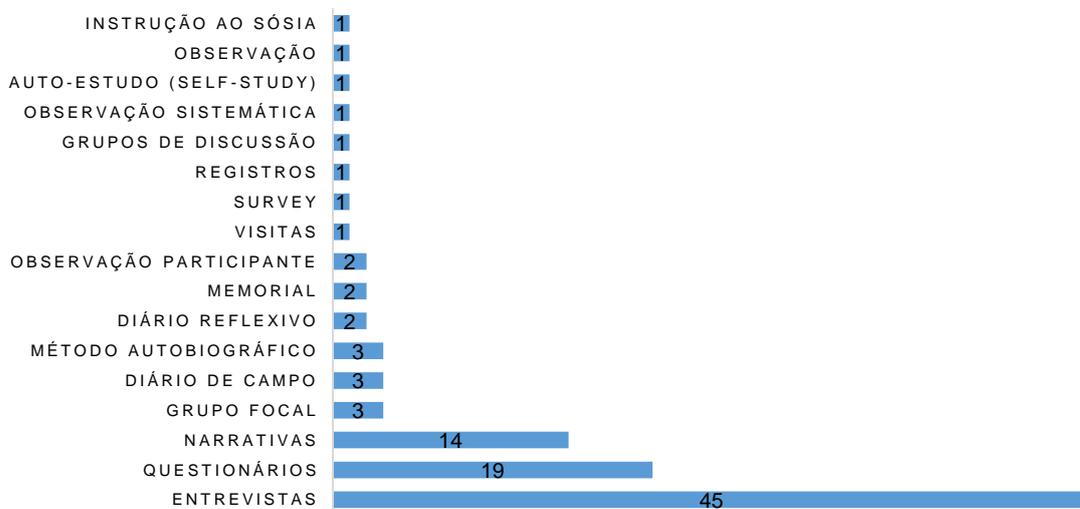
#### Gráfico 05 - Enfoque metodológico nas pesquisas sobre professor iniciante



Fonte: GEPFAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

Já quanto aos instrumentos de coletas de dados temos uma quase unanimidade nas técnicas utilizadas para as pesquisas sobre professor iniciante. Os trabalhos escolhem em sua grande maioria (78%) a entrevista (45), o questionário (19) e a narrativa (14) como meio de coletar dados, enquanto as outras técnicas ficam pulverizadas entre os demais estudos (Grupo focal, diário de campo, método autobiográfico, diário reflexivo, memorial, observação participante, visitas, *survey*, registros, grupo de discussão, observação sistemática, *self-study*, observação e instrução ao sócia).

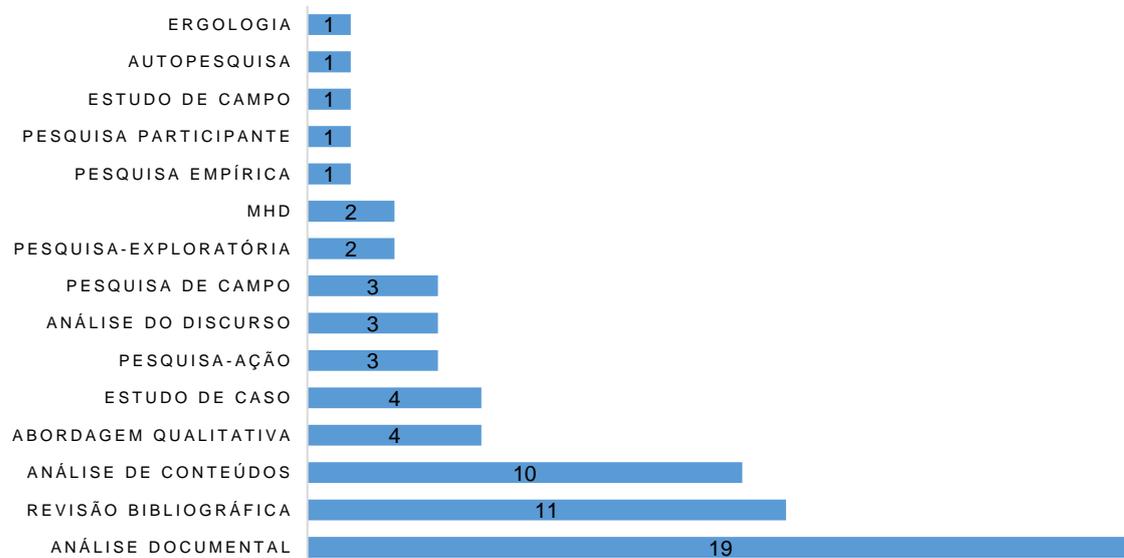
**Gráfico 06 - Instrumentos de coletas de dados nas pesquisas sobre professor iniciante**



Fonte: GEPFAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

Nas pesquisas que tiveram como objeto o Coordenador Pedagógico temos uma mudança quanto à declaração de utilização da abordagem qualitativa. Por mais que se observasse no aspecto teórico uma pesquisa qualitativa, apenas quatro estudos declaravam a utilização da mesma, sendo que em sua maioria, os trabalhos destacavam como enfoque metodológico a Análise Documental (19). Onze (11) utilizaram a revisão bibliográfica, dez (10) a análise de conteúdo, quatro (4) o estudo de caso, três (3) a pesquisa-ação, a análise do discurso e a pesquisa de campo, a pesquisa exploratória e o materialismo histórico dialético foram utilizadas em dois (2) trabalhos respectivamente e apenas uma pesquisa declarou a pesquisa empírica, o estudo de campo, a auto pesquisa e a ergologia.

### Gráfico 07 – Enfoque Metodológico nas Pesquisas sobre Coordenador Pedagógico



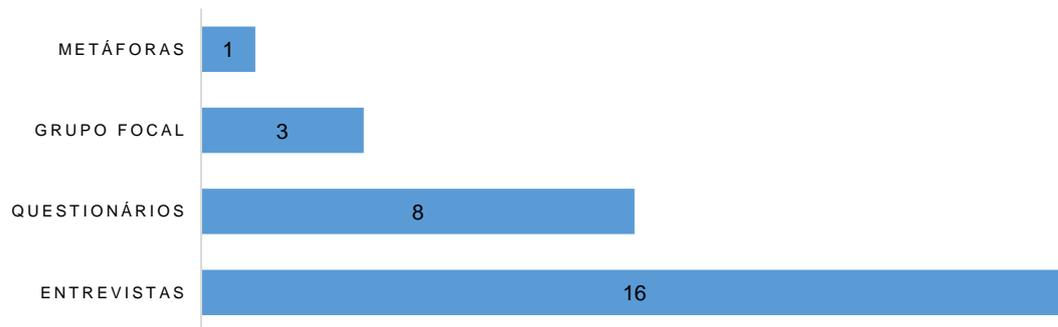
Fonte: GEFPAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

Diferente das pesquisas sobre o professor iniciante, que tendem a metodologias e técnicas que priorizam procedimentos autobiográficos, narrativos, memoriais, etc., instrumentos que “ouvem” diretamente do fenômeno aspectos da historicidade e totalidade dos mesmos, indicando assim uma possível perspectiva epistemológica fenomenológica<sup>10</sup>, os estudos sobre o Coordenador Pedagógico partem para uma metódica análise de documentos que regem a atuação do coordenador, utilizando os instrumentos para corroborar ou criticar essa ou aquela legislação específica. Ou ao contrário, destacar normas, regimentos, leis específicas que não são em sua totalidade explicados nas pesquisas como aspectos de melhoria na atuação do coordenador pedagógico.

Essa predominância da análise de aspectos subjetivos no campo da formação de professores se mostra uma tendência já evidenciada por André (2006) e Papi e Martins (2009), que surge como um revés da preponderância das pesquisas quantitativas até meados de 1970. Essa hipótese, do aumento considerável de pesquisas qualitativas e, principalmente, de uma análise subjetivista, se afirma em sua maioria pela observação analítica dos trabalhos sobre professor iniciante, porém, não é uma totalidade nas pesquisas na área da educação visto que os estudos sobre Coordenador Pedagógico caminham para um exame das políticas públicas através de, principalmente, análises documentais, revisão bibliográfica e análises de estudos.

<sup>10</sup> A epistemologia fenomenológica representa uma tendência dentro do Idealismo Filosófico, e dentro do Idealismo subjetivo. O principal autor dessa teoria é Husserl (1859-1938), teve grande influência na filosofia contemporânea. Suas origens estão em Platão e Descartes. É uma ciência que trata da descrição e classificação de seus fenômenos. (Triviños, 2010, p. 41-42).

**Gráfico 08 - Instrumentos de coletas de dados nas pesquisas sobre Coordenador Pedagógico**



Fonte: GEPFAPe/CARMO, 2016. Organização: CARMO, 2016

Os instrumentos de coleta de dados com grande espaço nas pesquisas sobre o coordenador pedagógico são as entrevistas (16) e os questionários (8), contabilizando em 87% das pesquisas analisadas. Outras técnicas são o grupo focal e as metáforas, utilizadas em três e uma pesquisa respectivamente.

### *1.1.3 – Caminhos que se inter cruzam*

Em meio ao nosso caminhar, buscamos nos artigos, publicações, teses e dissertações algo que nos desse apoio teórico nos estudos sobre a relação do professor iniciante e o coordenador pedagógico e encontramos duas referências interessantes nas quais podemos nos debruçar. Para primeira análise temos a tese intitulada “**O Professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**”, onde Mollica (2014) nos apresenta a seguinte problemática: quais ações o coordenador pedagógico (CP) 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? Como categoria principal temos “**Inserção e atuação**”, além do trabalho ter a peculiaridade de se debruçar sobre professores iniciantes especialistas. A escolha por professores “especialistas” se deu pela constatação da autora que há uma maioria de pesquisas apresentadas em eventos nacionais de grande importância acadêmica na área da Educação, com interesse centrado nos professores iniciantes das primeiras séries/anos do Ensino Fundamental. Para definir os princípios teóricos quanto ao estudo de professor iniciante, desenvolvimento profissional docente e profissionalidade docente a autora se baseia em Huberman (1995, 2007), Day (2001), Garcia (1999), Tardif (2008), Roldão (2011) e Feiman-Nemser (2001). A autora afirma se fundamentar no materialismo dialético apesar de não apresentar um parecer teórico e nem indicar nenhuma bibliografia,

limita-se em dizer que o fenômeno deve ser visto em seu processo, em sua gênese, desenvolvimento e contradições (MOLLICA, 2014). Mas a mesma destaca a preferência por utilizar o foco na dimensão afetiva através das obras de Henri Wallon, argumentando:

Desse modo, acredita-se que a dinâmica do meio escolar interfere nos indivíduos que ali frequentam, dentre os quais se incluem os profissionais da educação, promovendo mudanças em seu pensar e agir. Da mesma maneira, suas ações, emanadas dessa relação com o ambiente escolar, além daquelas vividas em outros contextos, também promovem novas mudanças na escola, havendo um movimento constante e recíproco de transformações. A posição assumida pela autora do presente estudo tem como base a teoria de Henri Wallon (1879-1962), importante psicólogo francês que propôs uma teoria de desenvolvimento para compreender a formação e a transformação do psiquismo humano. Seus estudos confirmam o fundamental papel que o meio tem no desenvolvimento humano, chegando a afirmar que é “o complemento indispensável do ser vivo”. (MOLLICA, 2014, p 28)

A autora utilizou uma abordagem qualitativa, e como instrumento de pesquisa as entrevistas semiestruturadas. Mollica afirma que dada a importância dos processos dinâmicos que circundam o fenômeno educacional, há a necessidade da abordagem qualitativa, pois a mesma implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. A escolha pelo instrumento de coleta de dados deu-se, segundo a autora, pela importância de ouvir separadamente os coordenadores e os professores, buscando analisar as ações descritas pelo CP sobre seu dia a dia de trabalho na escola e os aspectos que os novos docentes relatam que podem atrapalhar ou contribuir para sua atuação. Para corroborar esses fatos Mollica se baseia nos seguintes autores: Chizzotti (2003), Moroz e Gianfaldoni (2006). Após análise das entrevistas a autora destacou três eixos: A) o professor especialista iniciante, o relacionamento com a equipe escolar e a posição do CP; B) o professor especialista iniciante, as características do sistema público de ensino que interferem em sua atuação e a posição do CP; C) professor especialista iniciante, sua atuação na sala de aula e a posição do CP.

Os resultados trazidos pela estudiosa mostram, primeiramente (i) **professor iniciante:** quanto à entrada na escola, o iniciante sente-se confuso, pois não conhece o local de trabalho e os pares, e tem dúvidas acerca de sua profissão, provocando diferentes sentimentos de tonalidades desagradáveis que afetam sua atuação; **coordenador Pedagógico:** o CP pode incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de oferecer informações sobre a escola, apresentá-lo aos colegas e sanar as primeiras dúvidas, tornando-as sistematizadas. Pode, ainda oferecer apoio a esse docente em outros momentos do ano letivo, visto que professores especialistas nem sempre assumem aulas no início do ano; em

outra análise (ii) **professor iniciante**: quanto às atividades cotidianas, o professor iniciante tem dificuldade em integrar-se com os pares, em atuar na sala de aula e lidar com problemas relacionados ao sistema público de ensino, fazendo-o sentir-se desanimado e desmotivado; **coordenador pedagógico**: o CP pode promover a articulação entre a equipe escolar, procurando compreender quais fatores estão impedindo que isso ocorra, pode propiciar atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista e, ainda, as dificuldades pontuais encontradas por ele, não deixando de viabilizar, entretanto, a integração e participação de toda a equipe; em suma (iii) seus resultados apontaram para a necessidade de maior aprofundamento sobre as características que envolvem a realidade do docente especialista no início da carreira com o intuito de vislumbrar novas ações que possam apoiá-lo nessa etapa profissional.

A dissertação de mestrado de Vargas (2016) intitulada “**Gestão Escolar no processo de inserção de professores iniciantes no Trabalho Docente**” nos traz o seguinte problema: como é a atuação da gestão escolar das escolas públicas do Distrito Federal no processo de inserção do professor iniciantes no trabalho docente? A autora destaca a importância do processo de inserção na carreira do professor iniciante por se tratar de um momento ímpar para o mesmo e estabelecer o elo entre o sentido daquilo que se constrói no processo de formação e ao mesmo tempo, por projetar sonhos e ideais no desenvolvimento profissional, consolidando um projeto de vida.

Sobre a perspectiva epistemológica a autora declara a posição de pesquisa a partir do materialismo histórico dialético que, de acordo com Vargas (2016), faz-se necessário pois há a necessidade de ampliar o olhar sobre o trabalho e o contexto das relações de seus sujeitos, identificando a realidade concreta, aprofundando a compreensão sobre esses elementos, processos e relações, num movimento investigativo que tem por objetivo buscar a totalidade do conjunto. A autora concebe ainda, sobre essa perspectiva epistemológica, a educação como elemento numa totalidade social que altera e sofre alterações na sociedade e constitui-se em palco de lutas ideológicas. Como base teórica da epistemologia a autora cita Marx (1986; 1989) e Engels (2007), Cury (2000), Gadotti (2012), Saviani (2012), Curado Silva (2008). Do ponto de vista dos instrumentos metodológicos, a pesquisa emprega uma revisão bibliográfica e documental, utiliza questionários semiestruturados e entrevistas (MOROZ; GIANFALDONI, 2006), adotados para interpretação dos resultados por meio da análise de conteúdo, associada à abordagem analítica do materialismo histórico dialético. Os aportes teóricos para a análise do professor iniciante, a autora utiliza os ciclos de carreira profissional proposto por Huberman (2000).

Vargas (2016), define ainda que o termo gestor, adotado no trabalho foi feita em virtude a perspectiva que em si o termo "gestão" carrega, atribuindo-se um sentido democrático/participativo nos processos decisórios das instituições compartilhando ações e resultados, dando ênfase tanto nas tarefas, como nas relações, rompendo com visões hierarquizadas e unilaterais nos processos administrativos.

Em meio a uma análise da regulamentação do gestor no Distrito Federal e nos questionários e entrevistas com os gestores e os professores iniciantes Vargas (2016) elenca os seguintes eixos de trabalho: função do gestor (a natureza da função do gestor escolar), trabalho escolar (como perspectivas das atividades e rotinas escolares), ingresso profissional (as dimensões do processo de inserção na carreira) e o relacionamento profissional (mediações interativas no desenvolvimento do trabalho docente).

Como resultado de análise dos dados a autora destaca que as maiores dificuldades relatadas pelos professores iniciantes já foram declaradas em outros estudos do campo, como estabelecer o domínio de turma, definir corretamente os conteúdos, realizar a adequada relação entre teoria e prática, controlar a disciplina dos alunos e desenvolver adequadamente o conhecimento didático metodológico dos processos de ensino aprendizagem, se constituem em seus principais desafios. Aliado a estas dificuldades, verifica-se que estes professores são encaminhados por força de portaria normativa local às unidades escolares situadas em regiões periféricas, e estas escolas por sua vez se constituem em locais de trabalho pouco atrativos devido a sua localização geográfica e com público geralmente desprovido nos aspectos econômicos, culturais, sociais, entre outros. Assim, este professor inicia sua atividade profissional em unidades escolares com circunstâncias de trabalho adversas e fragilizadas. E que a partir dessa conjuntura de recepção dos professores, acaba-se por extrapolar as competências do gestor exigindo dele uma perspectiva complexa de sua função, e cabendo a ele uma maior habilidade e conhecimento profissional, administrativo, pedagógico, representativo e harmonizador, que lhe permita auxiliar o professor iniciante junto a estes aspectos desfavoráveis, objetivando o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, o adequado funcionamento da unidade escolar.

A partir do levantamento do “estado do conhecimento”, e considerando a evolução temporal mostrada no gráfico 03, percebemos que apesar dos estudos sobre professores iniciantes e sobre o coordenador pedagógico terem crescido nos últimos 6 anos, o acompanhamento da atuação desses dois protagonistas juntos carecem de um aprofundamento investigativo que possa contribuir com a permanência e apoio a jovens professores e com a atuação colaborativa dos coordenadores pedagógicos. As diversas dimensões de pesquisa sobre

o professor iniciante e sobre o coordenador pedagógico encontradas, mesmo que não sejam discussões que não vão de encontro à temática desse trabalho, trouxeram contribuições importantes: quanto as diretrizes legais e históricas da constituição da função do coordenador pedagógico (FERNANDES, 2014; DOMINGUES, 2009, LIMA, 2016); quanto as especificidades das condições de trabalho do professor (GABARDO e HOBOLD, 2013; PAPI e MARTINS, 2010; ROMANOWSKI, 2014), especialmente se tratando do professor iniciante (LIMA, 2004; BAIOCCHI, 2012; GARIAGLIO, 2015; REIS, 2012) e quanto as concepções acerca do trabalho docente (SANTOS, 2007; OLIVEIRA, 2008, REBOLO e BROSTOLIN, 2015).

O trabalho de Mollica (2014) e Vargas (2016) nos indicam uma direção de pesquisa a ser tomada. Através das visíveis aparências postas na relação entre professor e coordenador caminhamos para uma busca de entendimento de como se dá essa relação e se sua organicidade é de veras única. Nesse caminho teórico retomamos uma totalidade de ações pressupondo o exame das relações entre as condições subjetivas e objetivas, e encarando as contradições marcadas nos sentimentos e sensações na entrada na docência, ao professor, e da sua atuação com professores iniciantes, como coordenador. Com base nessa perspectiva de análise, e observando os possíveis pressupostos quanto uma unidade entre teoria e prática que possam sustentar e dar sentido ao trabalho do professor iniciante, principalmente com a atuação de profissionais da equipe pedagógica, no caso aqui, o coordenador pedagógico, nos é dada a seguinte problemática: **Quais as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante no contexto do trabalho docente?**

Buscamos então compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente. Para isso iremos especificamente identificar os elementos normativos e os possíveis perfis da função do Coordenador Pedagógico no Brasil e Distrito Federal; revelar as perspectivas sob as quais o Coordenador Pedagógico compreende a sua atuação junto ao professor iniciante; apontar as perspectivas do professor iniciante sobre a atuação do Coordenador Pedagógico em seu processo de inserção na carreira e analisar a atuação do Coordenador Pedagógico frente ao trabalho de professores iniciantes/ingressantes na carreira da SEDF no contexto do trabalho docente.

Articulando dialeticamente entre essas determinações postas, expressas por condições subjetivas e objetivas, e o levantamento do estado do conhecimento apresentado, parece-nos favorável se imbricar por uma estrada para a compreensão do início da docência e a atuação do

coordenador pedagógico a partir de alguns caminhos, ou melhor, categorias. Entre as **ações do coordenador pedagógico** frente a **atuação do professor iniciante/ingressante** em meio a um contexto do **trabalho docente**: caminhos que nos guiam através de nosso percurso metodológico até os possíveis desdobramentos de nossa pesquisa. Seguiremos caminhando.

## 1.2 – Método e Metodologia

Para prosseguir, como concepção de análise científica no campo das pesquisas sociais, busca-se uma aproximação em realizar uma investigação da totalidade do objeto em sua realidade histórica, suas contradições estabelecidas por meio de mediações através do movimento dialético presente em um cenário que é pleno de múltiplas determinações, construídos com desafios, dilemas e conquistas constantes, especialmente aos protagonistas nessa pesquisa: o coordenador pedagógico e o professor iniciante.

### 1.2.2 – Caminho Epistemológico

Há a necessidade do pesquisador se distanciar do senso comum e alinhar seu pensamento a um processo metodológico que venha a corroborar o conhecimento, a pesquisa, o pensamento a ser estudado. O estudo de uma epistemologia do conhecimento se torna imprescindível para tanto. Tendo a priori sua visão de mundo, de como se dão as coisas e a construção do ser e de sua realidade (ontologia), o estudo (*logos*) sobre a ciência (*episteme*) se dá como fundamento do conhecimento que se tornarão o sustentáculo da investigação de um problema (CHIZZOTTI, 1991, p 26).

Conhecer a construção dessa práxis pressupõe entender o caminho para chegar até ela. Partimos da análise dos pressupostos de conhecimento epistemológico do Idealismo e do Materialismo, onde um possui uma visão metafísica do mundo, e o outro com a concepção baseada na antecedência da matéria ante a consciência. O Idealismo, a ideia do “algo superior a nós”, parte inicialmente de Platão. Ele definiu o conhecimento como algo superior ao ser humano e que faz parte de seu espírito. Como tal, não pode ser elaborado, é algo inato ao indivíduo, que já nascem portadores do conhecimento (MEKSENAS, 2002, p. 32). O posicionamento idealista pode ser dividido em dois tipos: o Idealismo subjetivo, onde a única realidade é consciência do sujeito, e tem como principal precursor moderno o Positivismo e suas ramificações; e o Idealismo objetivo, que rejeita a ideia de que o primário seja a consciência humana, mas acredita que a base da existência seja a ideia suprema, a consciência

objetiva, o espírito absoluto (TRIVIÑOS, 2010, p.20). Hegel se torna um dos principais pensadores do Idealismo objetivo e que mais tarde, suas ideias fomentam as inquietações em Marx e Engels, que sistematizam o pensamento materialista após o fim da Idade Média e após o surgimento do Humanismo.

As ideias materialistas fortalecidas nos pensamentos greco-romanos em Demócrito, são sufocadas pelo poder crescente da Igreja na Idade Média, mas na Renascença ressurgem com o avanço da ciência e da tecnologia. Logo mais no século XVI e XVII, Thomas Hobbes e Francis Bacon vão acrescentando ao pensamento materialista, além de vários outros pensadores, até chegarem no século XIX em Marx e Engels que evoluem, como processo de construção histórica e a *posteriori* do pensamento hegeliano, para o Materialismo dialético. Nesse movimento, a dialética situa-se no plano da realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos e é outro princípio de suma relevância no processo de pensamento científico (FRIGOTTO, 1991, p.75). A dialética como instrumento de transformação do pensamento, do ir e de-vir-a-ser, através da lente do materialismo histórico se enquadra como uma visão que não considera o mundo um complexo de coisas acabadas, mas um processo contínuo, e pondera-se como uma forma do materialismo se afastar do método hegeliano, e se tornar uma modalidade mais adequada a essa investigação como processo de transformação da sociedade com base na análise de práxis social estabelecida. A visão metafísica do idealismo defende que a concepção a priori do método pela consciência garante à pesquisa critérios de cientificidade, neutralidade e objetividade, como na perspectiva positivista, por exemplo. Já a visão materialista compreende que o método se constitui uma concepção de realidade que mediará o processo de aquisição do conhecimento, e não apenas uma ferramenta para observar os fenômenos. Enquanto a primeira se funda em categorias como a linearidade, harmonia, fator, a-historicidade, a segunda, sob as categorias totalidade, contradição, mediação, ideologia e práxis (FRIGOTTO, 1991, p.96). A concepção materialista se estende além de medir as leis que regem os fenômenos, observa-las e cataloga-as, ela busca o porquê da sua modificação, de seu desenvolvimento, de sua práxis. Ela busca a dinâmica constitutiva da práxis cujos homens são agentes históricos. E em vista desse processo, não é possível compreender imediatamente a estrutura das coisas ou as coisas em si mediante a simples contemplação (idealista) ou com a mera reflexão, mas sim mediante uma determinada atividade (KOSIK, 2002, p. 28), que a práxis se mostra como melhor ponto de convergência para estudo sobre o olhar do método de teoria social elaborada nos escritos de Marx: o Materialismo Histórico Dialético.

Mesmo que a convergência inicial se parta da categoria da práxis, há uma unidade categorial que não pode ser descartada no Materialismo Histórico Dialético. A totalidade, historicidade, a mediação e a contradição serão dadas com o objetivo de que se possa exercer o papel de entender a realidade e o contexto do objeto de forma mais abrangente.

*Como 'dadas' se nada está posto?* Se seguirmos essa indagação como um caminho, talvez encontremos inúmeras, centenas, milhares de intersecções em sua rota. E ainda sim nada estará totalmente posto a nós. Somos cegos em meio a múltiplas causalidades diárias, constantemente em movimento, plenamente cheias de significados e significações. Somos seres multidinâmicos, ininterruptamente em mutação. Seja por dentro, seja por fora. Por fora, por hora, é de onde nascerá nossa consciência. Por dentro, somos transformados pelo poder de nossas mãos. Esse é o trabalho. Marx (1998, p. 202), explica o trabalho como fundamento que:

[...] põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo em que modifica sua própria natureza.

Ele é a ferramenta da humanidade, ou melhor, de ser humanidade. Talvez não de forma tão utilitária como emerge ao termo "ferramenta", mas como o caminho que se faz, com as mãos, machados e pás. Há uma liberdade aí, uma emancipação em se desalienar-se da miséria de nossa situação vivencial. Um pressuposto de libertação revolucionária, criativa e prepositiva: o homem constitui a práxis, a práxis delinea o trabalho, o trabalho constitui o homem. Marx e Engels (1989), definem esse "trabalho" como ato ontológico, onde há a especificidade necessária para o homem, no coletivo, transformar a natureza e transformar a si próprio. Transformar o mundo físico, mas também o mundo do conhecimento.

Entretanto, se nada está posto, a que caminho do conhecer o saber percorreremos? O que nos apetece é mais que um caminho. É uma residência, uma morada aos caminhantes da jornada do saber. É de material firme, posto, criativo, que transmutado pelo homem é parte do sujeito. O nosso conhecer o mundo é como reflexo da realidade objetiva produzida no cérebro, longe de conceitos e definições que existiriam *a priori*, independentes da realidade em si (como pensam os idealistas). A existência objetiva ou *em si* da realidade externa como uma realidade racional *em si* e por si mesma e, portanto, que afirma a existência da razão objetiva (CHAUÍ, 2002, p. 68). As portas em nossa estrutura admitem a possibilidade de uma razão objetiva, que não existe por si, mas como resultado de uma construção sócio histórica em permanente mudança. Essa mudança é movimento, chamado dialético, que é processo incansável de transformação. São micronésimos de segundo como fatos onde sempre existem mudanças. Os

fatos são conhecimentos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético - isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo (KOSIK, 2002, p. 44). E, entre o ontem, o hoje e o amanhã, travejado pelo eclipse da dialética, está a historicidade de nossa morada. Feita das pedras do homem de ontem, linearizada pelo ser que hoje somos e constituída do movimento que seremos amanhã, não a podemos ignorar como processo do nosso caminhar. O caráter histórico de nossa existência, nessa compreensão dialética, exige em seu processo, uma teoria do conhecimento que engendre em seu âmago, como engrenagens, a historicidade e a materialidade da existência humana. Como em “A Ideologia Alemã”, onde Marx e Engels expõem, como a historicidade em seu movimento, transpassado pelas condições materiais de existência, produzem inúmeras formas de interpretar o mundo, onde algumas se antepõem a outras como únicas:

As ideias (Gedanken) da classe dominantes são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual, o que faz com que a ela sejam submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles que aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, a expressão das relações que tornam uma classe a classe dominante; portanto, as ideias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e a distribuição das ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso mesmo, as ideias dominantes de uma época. (MARX; ENGELS, 1989, p. 72)

Não, não é nenhuma coincidência proposital. É a realidade objetiva posta. É a cadeia de elos ligados pelos fios da história. São as bases de nossa morada, a liga que une os tijolos, a segurança dos umbrais das portas - o Materialismo Histórico Dialético, a possibilidade de conhecer o mundo de realidades objetivas. Ele é um enfoque metodológico que tenta compreender a forma que se dá a construção social da existência humana, através de pressupostos que consideram a existência material algo concreto e que pode ser racionalmente conhecido. Ele proporciona uma perspectiva ampla do conhecimento como crítico, transformador da sua realidade e que não se situa estagnado no tempo e espaço. Não é apenas uma análise crítica do mundo, mas uma apreensão dialética dos princípios da práxis transformadora no agir e no pensar. E não devemos observar essa práxis como mera perspectiva de vínculo entre teoria e prática, ou na apropriação de um pelo outro como um mero aspecto

auxiliador. Ela vai além, se encaminha em um prospecto de entender a formação do homem como ser. E o vir a ser.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social), e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 2002, p. 222)

Por essa essência, toda e qualquer formação deve ser encarada como universalidade de construção do ser. O conhecimento dessa essência parte do conhecimento do sujeito que, ao reproduzir o real em suas múltiplas determinações, tem o objetivo de superar a aparência imediata do processo de formação de professores. Entender o desnivelamento entre os fenômenos percebidos diretamente através da pesquisa empírica e a essência percebida indiretamente, possibilita construir ferramentas importantes para a produção de ideias constitutivas de formação para o ser docente. Ir além do homem como produto do capital e partir para uma visão aumentada é essencial para entender o mesmo como ser social e transformador do seu contexto histórico, condicionado pela realidade sócio-econômica-política-cultural que o circunda. A partir daí, encarar a concreticidade da formação como processo constitutivo de uma totalidade humana, na parte da totalidade docente. A formação passa a ser uma perspectiva básica de transformação contínua do professor, de sua constituição como ser ontológico e do processo de criar “humanidade” através do trabalho educativo (SAVIANI, 1997). Enquanto o poeta define que o essencial é invisível aos olhos<sup>11</sup>, para nós, o essencial de um se torna o essencial do outro – a formação e o trabalho educativo – caminham para proporcionar a possibilidade do homem tornar-se ser consciente e responsável pela sua humanização, não de uma maneira idealista e romantizada como Saint Exupéry tenha, talvez, realizado em sua fábula, mas através da investigação, reflexão, indagando em seu processo constitutivo a realidade que o cerca, numa dialética constante e uma práxis inerente.

*Se minhas paredes estão sujas é por que não são protegidas contra o tempo.* Elas têm história para contar. São ventos, chuvas, pedras e granizos. Um todo temporal que se despeja constantemente nas travessas de um todo construído. São como turbas de vândalos descamisados, com fome de justiça, mas em louca fúria por anarquia. Ignoram a si mesmos e o outro. Algo talvez contraditório. Dessas paredes firmes que nós apoiamos epistemologicamente e metodologicamente, caminhamos seguros através das múltiplas determinações que emergem daí: a totalidade, a historicidade, a contradição e a mediação. São categorias postas com o

---

<sup>11</sup> Trecho do livro “O Pequeno Príncipe”, do escritor, ilustrador e aviador francês Antoine de Saint-Exupéry, publicada em 1943 nos Estados Unidos.

objetivo de que se possa exercer o papel de entender a realidade, o contexto do objeto, suas formas abrangentes de existência e transformação. O uso delas nos indicam o modo pela qual se procura entender as interconexões entre dois protagonistas: o professor iniciante e o coordenador pedagógico. É no movimento, na dialética, que buscamos as categorias que auxiliam na compreensão dessa relação (CURY, 2000, p.53). Esse caminho metodológico está posto como parte de um esforço já de alguns anos de ir além de uma visão positivista encontrada comumente em muitas pesquisas educacionais.

Nisso, temos um tudo em um todo. Como todos componentes elétricos de um sistema conectados, interdependentes. Ou como um bioma, com animais, plantas, clima, características geológicas e geográficas, todos com seus próprios sistemas internos, mas ligados interdependentemente com as estruturas externas. Ou os sistemas relacionais sociais. Todos em tudo. Dialeticamente em movimento e transformação. A totalidade não significa apenas todos os fatos. Totalidade significa uma realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido (KOSIK, 2002, p. 43). A totalidade revela, como unidade categorial do materialismo histórico dialético e da realidade, as partes e suas relações complexas, como as relações educacionais, sociais, relações de produção, políticas, pedagógicas, aparentes e não aparentes nos fenômenos. Explicar o todo que nos cerca, como um complexo de fenômenos cognoscíveis e relacionais a si e entre si, e a quaisquer outros fenômenos, essa é a totalidade.

O conceito de totalidade implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenômenos. Isso não quer dizer que se deve conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 2000. P. 36)

Em meio a essa totalidade, nós temos um caminho a trilhar, bases a construir e alicerces a firmar que nos permitam entender como os sistemas estruturais se relacionam, e como os mesmos impactam a vida do ser individual e do coletivo. É uma perspectiva de compreensão dessas estruturas relacionais entre si e para si, que nos levam a um entendimento do objeto ao qual nos debruçamos. Dados isolados não passam de abstrações. A totalidade é concreta. Um concreto que se implica e se explica no conjunto das suas mediações e contradições (CURY, 2000). Em um olhar imediato, quaisquer dados e fatos somam um grupo de percepções aparentes, que só adquirem a concrecência, quando (re)vistos nas essências de suas relações em sua totalidade. Ir do abstrato ao concreto, do aparente a essência. Nesse sentido o concreto, o real e sua totalidade se tornam compreensíveis por meio da mediação do abstrato. O todo por

meio da mediação da parte. Um caminho que explica a verdade através de um desvio, já que o todo não é imediatamente cognoscível. Esse movimento é a negação da imediatez que envolve os homens em suas experiências, representações e opiniões. Esse caminho percorrido do abstrato ao concreto, encontrada à dialética, supera a pseudoconcreticidade posta, e reproduz a realidade idealmente em sua totalidade concreta (KOSIK, 2002).

Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo, etc. (que confundem o concreto com o empírico) o concreto não é o ponto de partida, mas o ponto de chegada do conhecimento. E, no entanto, o concreto é também o ponto de partida. Como entender isso? Poder-se-ia dizer que o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real-concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. (SAVIANI, 1996, p. 5)

O movimento da aparência a essência é a materialização da constituição conjuntural sobre qual a realidade se estrutura. É a realidade empírica posta, refletida e construída, tendo a essência compreendida como a totalidade de movimentos, situações, fenômenos e como se apresentam e se relacionam dialeticamente. Para se entender o fenômeno educativo e as múltiplas determinações que envolvem o coordenador pedagógico e suas relações com o professor iniciante na carreira, demanda-se um movimento de desvio para a descoberta do abstrato para o concreto pensado onde, enfim, se manifesta, se desenvolve e se chega ao conhecimento. Entendendo assim a totalidade nas mediações postas, em um todo envolvido no processo educativo, é essencial que se debruce a compreensão das contradições existentes nas relações do objeto a ser conhecido. Contradições que se põem nas angústias de profissionais que procuram delinear seu espaço de trabalho, mas estão em conflito com a identidade profissional que está posta; docentes que em seus primeiros passos rumo a trabalho docente se encontram em meio a conflitos e descobertas em sua atuação; que se encontram em meio a uma batalha de construções de projetos educativos, programas, sistemas, bases curriculares, mas por dentro estão cheios de dúvidas, anseios e expectativas. Questionamentos que são partes de um todo contraditório e complexo em seus processos relacionais. Uma casa que se volta contra si, não subsiste.

Se há uma coisa que é contraditória é a vida. Nasce-se em meio a dor; sofre-se para conseguir viver. A vida que está posta como materialidade do real, é a constituição de consciência e atividade. A atividade é trabalho, e o trabalho define o ser “homem”. A realidade é formada por forças contrárias, que ao mesmo tempo se unem e se opõem. Se a realidade assim

o é, logo, os fenômenos também assim o são: cheios de aspectos contraditórios e antagônicos. Considerando a dialética da realidade em constante movimento, temos a contradição como motor interno do real, pois em si carrega a determinação e a negação, que em seu antagonismo, movem o agora, o depois, o que era e o que será. A contradição, pois, interpretar o real, captá-lo como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é e o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários (CURY, 2000, p. 44). O método dialético nos encaminha em uma tentativa de pensar o mundo integrando os múltiplos aspectos contraditórios do real. O pensar dialético é trilhar em um caminho de contradições, sendo que, separando-se os aspectos da realidade em fatos por si só, teríamos um empobrecimento da percepção do real, além de fugirmos da totalidade. A integração dos aspectos contraditórios da realidade, em toda sua totalidade, como Hegel (2007) nos descreve:

O botão desaparece no desabrochar da flor, e poderia dizer-se que a flor o refuta; do mesmo modo que o fruto faz a flor parecer um falso *ser-aí* da planta, pondo-se como sua verdade em lugar da flor: essas formas não só se distinguem, mas também se repelem como incompatíveis entre si. Porém, ao mesmo tempo, sua natureza fluida faz delas momentos da unidade orgânica, na qual, longe de se contradizerem, todos são igualmente necessários. E essa igual necessidade que constitui unicamente a vida do todo. Mas a contradição de um sistema filosófico não costuma conceber-se desse modo; além disso, a consciência que apreende essa contradição não sabe geralmente libertá-la - ou mantê-la livre - de sua unilateralidade; nem sabe reconhecer no que aparece sob a forma de luta e contradição contra si mesmo, momentos mutuamente necessários.

Não se debruçar sobre a contradição para entender a realidade, seria desconsiderar o movimento que se dá no real e, conseqüentemente, que a mesma é dialética. Como Saviani (1996) nos traz, o aprofundamento dos fenômenos se liga a essa concepção de realidade, em movimento, em uma totalidade e repleta de contradições, exigindo uma reinterpretação global do modo de pensar a mesma. O modelo positivista da lógica formal, em que os termos contraditórios se excluem, entram em crise, e a lógica dialética, em que os aspectos contraditórios se incluem, se torna a real substituta. A dialética, nos arma de um instrumento, um método rigoroso (crítico) capaz de nos propiciar a compreensão adequada da radicalidade e da globalidade na unidade da reflexão filosófica. A categoria da contradição está aí, em meio ao movimento do devir da realidade, como aspecto que encaminha um desenvolvimento da crítica, da reflexão, do pensamento e da prática transformadora. Na contradição, se relacionam o abrangente ao específico a todos os fenômenos, do universal ao particular. O que se distinguirá no fenômeno é a captação das especificidades entre um fenômeno e outro, ou seja, as diferenças qualitativas em cada forma de movimento.

Então, seguindo as trilhas propostas pela categoria da contradição, compreendemos que a educação é uma ferramenta de ensino de um saber abrangente, porém, que se embate frente as cooptações da realidade aparente, de uma falsa práxis, ou uma liberdade atada as pseudoconcretidades do real. Um caminho de construção coletiva no meio escolar, onde os docentes avaliem, discutam e aprimorem seu trabalho, através de relações propositivas e críticas do coordenador pedagógico, e de toda uma equipe pedagógica, em processos que influam direta e indiretamente na inserção do professor iniciante na carreira, implica em compreender o espaço da escola como essa construção de contradições, que movem o real, e que constroem um todo articulado. Local onde têm-se posto projetos antagônicos de educação, relações dinâmicas e peculiares, condições de individualidades e uma gama de determinações e condições objetivas que seguirão o ser docente em toda a sua carreira. Essas mediações fazem o seguir um processo complexo, mas necessário.

Outrora em meio ao caos, dois olhares se encontram. Dois, três, vários olhares. Infinitos. São intercruzamento de materialidades, ideias, sonhos, complexos de pessoas que aguardam outros complexos no outro. Vivemos em um mundo de mediações, entre tudo e todos. A necessidade da mediação se dá por ela se encontrar em meio de todo o processo dialético. Ao buscar o conhecimento da realidade, de todas as suas facetas, de forma mais explorável possível (percebendo o quão trabalhoso é esse processo), precisamos nos aprofundar em um máximo de determinações e suas relações com o todo. Ir além das aparências e arraigar-se na essência dos fenômenos. É um sem fim de percepções, análises, observações, sínteses, processos, aspectos que nos encaminhem além da dimensão imediata das coisas, mas que nos desvele uma dimensão mediada delas. Em nossa vida somos acometidos por essas realizações: aquilo que de pronto tomamos como certo – o imediato do objeto, cheio de significações que não percebemos imediatamente; e o mediato, que vamos descortinando, construindo ou desconstruindo aos poucos. Olhe para essa pesquisa em suas mãos: impressa, palpável, letras, palavras, cheio de símbolos gráficos, uma realidade imediata. Mas se debruce mais um pouco sobre esse projeto, pense em todo o trajeto feito para esse punhado de papéis estar em suas mãos, além de todo processo de escrita, tudo isso é contemplado por uma série de mediações, mediações humanas, mediado por fatos, situações e relações humanas de todos os tipos possíveis. De onde veio o papel? Onde você está lendo a pesquisa? Em quais circunstâncias? Porque a está lendo? Quais as perspectivas socioeconômicas-culturais que influenciaram o autor em escreve-lo? E a você em sua leitura? Um sem fim de conjunto de situações objetivas e subjetivas que fazem parte das mediações, e que só as levando em conta que poderemos enfim analisar nesse imediato momento, o porquê dessa pesquisa está, nesse imediato momento, nas mãos do leitor

(KONDER, 2008). Essa é a busca pelo concreto pensado, que não está dado em meio ao conjunto de aparências, abstrações e reflexões imediata sobre o objeto.

Concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso, por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 1982, p. 14)

Através dessas múltiplas determinações, o processo de conhecer o concreto vai se constituindo, em meio as sínteses da teoria que está no aspecto do pensamento, entre as imediatividades do abstrato, até se chegar a essência do fenômeno. Podemos inferir que a mediação consiste nesse caminho de apreensão do real através de sucessivas aproximações com o objeto, em suas multideterminações. É mais que um processo reflexivo, vai ao encontro de um processo de práxis-concreta.

Na educação, a mediação possibilita a construção e reconstrução do objeto por um prisma de uma práxis transformadora, galgando uma atuação crítica em busca da essência dos fenômenos, e transformadora às demandas do meio escolar. Um processo que contribuirá para a intervenção profissional na realidade e para a compreensão dos fenômenos educacionais como parte de um complexo social coberto de influências sociais, políticas, econômicas, culturais e ideológicas. Um mundo de totalidades a serem desveladas, mesmo que não se conheça a totalidade por completo, mas que se possa aproximar sucessivamente. Uma casa construída nesse processo de descortinar o real e desviar-se da aparência das coisas. A casa é o método de nossa escolha de busca da essência, o materialismo histórico dialético. A casa é nosso mundo.

Para discutir melhor cada determinação posta nas especificidades do objeto, tendo como “morada” de nosso caminho epistemológico (mesmo com todas as nuances e complexidades que advém de utilizar tal caminho), o materialismo histórico dialético, realizamos uma investigação da realidade escolar, em sua totalidade histórica, contradições vigentes e mediações propostas. Como proposta de eixos de análise temos: o trabalho docente: conceitos e perspectivas; o coordenador pedagógico: breve análise histórico legal; professor iniciante/ingressante: teorias e reflexões.

### *1.2.3 – Instrumentos metodológicos*

Quanto aos instrumentos metodológicos, caminhamos através de uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa possibilitará interpretar a realidade em foco, uma vez que a investigação qualitativa centra sua preocupação no processo, e não simplesmente na obtenção

dos resultados. Entende-se aqui, também, a mesma perspectiva de uma totalidade no conhecimento, onde o mesmo não é somente a soma dos dados empíricos, mas envolve uma compreensão destes dados dentro do todo. A pesquisa qualitativa não se restringe à compreensão aparente do projeto, mas busca conhecer as relações existentes em um contexto maior, no qual o sujeito histórico é integrante (TRIVIÑOS, 2010). Nesse tipo de abordagem, as informações levantadas e interpretadas na coleta de dados são partes de um movimento, contínuo e processual. Não estanque, pragmática ou finalizada. O investigador não dá início em seu trabalho com conclusões rigidamente determinadas, uma vez que suas suposições iniciais podem se desfazer e novas surgirem. A partir de cada nova informação, suas suposições correrão por novos caminhos. O pesquisador tem de, se não quiser se frustrar, estar preparado para alterar suas expectativas frente a seu objeto de estudo (TRIVIÑOS, 2010), e encarar o movimento dialético como parte integrante vital de sua investigação.

A pesquisa utiliza da entrevista para uma aproximação com as realidades vividas dos nossos protagonistas, adotando a partir daí uma interpretação de resultados a partir das categorias do método do materialismo histórico dialético. O campo de estudo se dá no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal, que diferentemente das demais secretarias estaduais de educação das outras unidades federativas do país, abarca toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) em uma única rede. A rede de ensino no Distrito Federal conta com 662<sup>12</sup> (seiscentas e sessenta e duas) escolas oficiais espalhadas por 14 Coordenações Regionais de Ensino – CREs, locais que se articulam em núcleos de apoio, suporte e orientação às escolas e constituem uma ponte junto às demandas da sede da SEDF até as unidades escolares. A pesquisa de campo terá uma delimitação quanto a escolha de regionais para aplicação em um número de quatro (04) unidades escolares, com os seguintes critérios de escolha:

- Coordenações Regionais de Ensino que mais receberam professores iniciantes nos dois últimos concursos (2010-2013);
- Regiões Administrativas<sup>13</sup> com realidades socioeconômicas diferenciadas entre si;
- Escolas com nível do ensino fundamental 1º fase – 1º ao 5º ano e com coordenadores pedagógicos que coordenam equipes de docentes que tenham pelo menos um professor iniciante/ingressante na SEDF, com no máximo cinco anos de carreira.

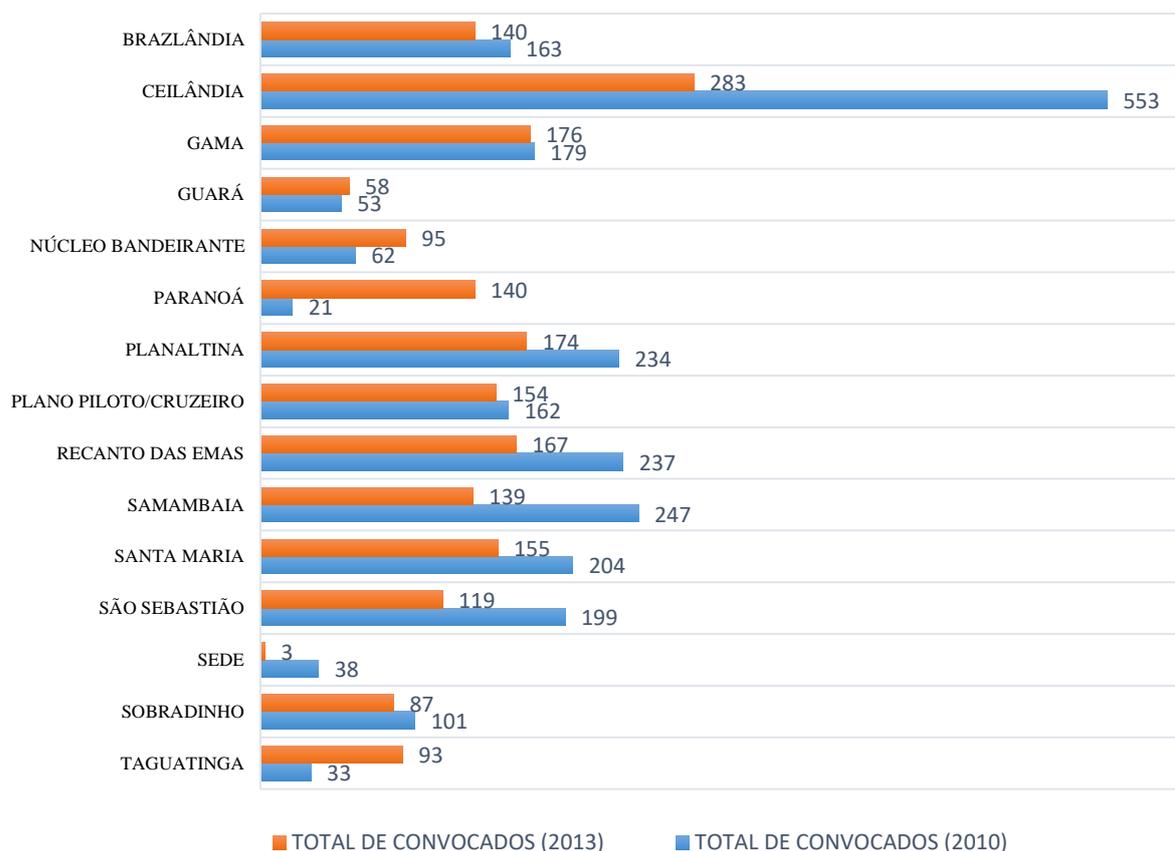
---

<sup>12</sup> Informação constante do site oficial da SEDF < <http://www.se.df.gov.br/> > Acesso em: 16/05/2017.

<sup>13</sup> Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 Regiões Administrativas (RA's) oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília. Informação retirada do site oficial do GDF < <http://www.df.gov.br/index.php/2015/10/21/333/> > Acesso em: 16/05/2017

A escolha das regionais se deu por meio da análise dos dados recolhidos pelo GEPFAPe quanto aos professores iniciantes convocados por regional de ensino. Esses dados são expressos no gráfico abaixo. As regionais de ensino são: Ceilândia, por ter o maior quantitativo de professores ingressos nos últimos concursos seguido pela regional da Samambaia, e uma terceira regional chamada de Plano Piloto/Cruzeiro, que difere substancialmente de condições socioeconômicas das duas regionais anteriores. Essas diferenças se dão pela constituição histórico-geográfica de cada região, onde as duas primeiras se constituem Regiões Administrativas após a criação de áreas de assentamento de famílias que moravam em diversas invasões pelo território do Distrito Federal, enquanto a região administrativa do Plano Piloto/Cruzeiro se constitui projeto fundante da capital através do projeto urbanístico de Lúcio Costa, e que abriga todo corpo de prédios públicos do governo federal e estadual.

**Gráfico 09 – Professores Convocados por Regional de Ensino**



Fonte: GEPFAPe Autoria: CARMO, 2016

Quanto a coleta de dados temos a entrevista, que é um instrumento de pesquisa em que o investigador tem a chance de interagir com o entrevistado, e onde ambos podem expressar as suas opiniões de maneira mais explícita. A entrevista é um instrumento valioso de coleta de dados pois permite correções, esclarecimentos, e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz

na obtenção das informações desejadas (LÜKDE e ANDRÉ, 1986). O tipo de entrevista é a semiestruturada – aquela que se desenvolve a partir de um roteiro prévio, que se encontra nos anexos desse trabalho, e é aplicado de maneira não engessada, permitindo movimento de adequações às necessidades. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. A utilização da entrevista se deu com o seguinte grupo de respondentes:

**Quadro 02 – Perfil dos Entrevistados**

<b>Código/Sexo</b>	<b>Função</b>	<b>Local de atuação</b>	<b>Tempo de Serviço na SEDF</b>
C1 - H	Coordenador	Escola Classe no Plano Piloto	7 anos
C2 - M	Coordenador	Escola Classe em Ceilândia	18 anos
C3 - M	Coordenador	Escola Classe na Samambaia	5 anos
C4 - M	Coordenador	Escola Classe no Plano Piloto	20 anos
P1 - M	Professor ingressante	Escola Classe no Plano Piloto	4 anos e 6 meses
P2 - H	Professor iniciante	Escola Classe no Plano Piloto	6 meses
P3 - M	Professor iniciante	Escola Classe no Plano Piloto	5 anos
P4 - M	Professor iniciante	Escola Classe na Ceilândia	4 anos
P5 - M	Professor iniciante	Escola Classe na Ceilândia	4 anos
P6 - M	Professor iniciante	Escola Classe na Ceilândia	4 anos

Assim como a utilização da técnica da entrevista, a análise documental também se deu para compor aspectos históricos da constituição da função da coordenação pedagógica em vista de alcançar respostas para questões secundárias que nos auxiliem a aproximações do objetivo geral, além de compor método de coleta para a construção do estado do conhecimento das pesquisas sobre o tema. O uso da análise de documentos em uma pesquisa deve ser apreciado, pois permite a visão de uma riqueza de informações que podem ser extraídas, possibilitando uma amplitude do entendimento sobre o objeto cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Outro ponto a levar em consideração é o uso da análise documental para acrescentar a categoria “tempo” à compreensão social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Esses dados coletados em conjunto com as entrevistas serão comparados entre si para caminharmos de encontro a essência da realidade apresentada quanto ao trabalho docente.

## 2 – O COORDENADOR PEDAGÓGICO: BREVE ANÁLISE HISTÓRICO-LEGAL

Para entender a atuação do coordenador Pedagógico na atual conjuntura educacional e suas perspectivas de atuação, se torna necessário situar a trajetória dos professores em torno da construção do espaço da coordenação pedagógica. Apresentar essa estrutura histórica-normativa da rede pública do Distrito Federal tem com objetivo de compreender o processo de construção do perfil da função do coordenador pedagógico, assim como sua atuação especificamente junto ao professor iniciante. A partir de uma análise bibliográfica-documental poderemos ressaltar as marcas deixadas pelo processo histórico da função do coordenador a partir da historicidade por trás da construção da função do supervisor, até chegarmos a estruturação da carreira magistério no Sistema educacional brasileiro, determinadas pela anterior Fundação Educacional do Distrito Federal – FEDEF, bem como pela atual Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF, na constituição da identidade dos coordenadores pedagógicos (CP).

### 3.1 – Síntese da constituição da função do Coordenador Pedagógico: caminho histórico-legal no Brasil.

Encarando primeiramente os caminhos da historicidade da constituição da função do coordenador pedagógico devemos inicialmente percorrer a composição da supervisão escolar cuja possui em suas raízes a carga histórica para entender o processo constitutivo da primeira. A supervisão escolar tem sua origem na supervisão de empresas como atividade de controle e fiscalização para maximizar a produção. No contexto do crescimento do modo de produção capitalista do século XX, no qual surgiu a supervisão, o viés gerencialista é de fato o pontapé inicial como função-meio para garantir o cumprimento/execução das decisões tomadas no nível de planejamento, apesar que a mesma acompanha a ação educativa desde suas origens e assume diferentes formas requeridas pela sociedade em cada momento sócio-político e econômico (ALVES, 2007, p. 104).

O modelo de supervisão escolar estadunidense (que mais em frente se tornará o modelo ao qual o sistema brasileiro se baseará, através de acordos, para criar a função da supervisão) se apoia na inspiração criada pelo modelo de supervisão empresarial e que segundo Alves (2007) surge no processo de industrialização e possui durante os séculos XVIII e início do XIX, como linhas gerais de ação, a inspeção, a repressão e o monitoramento, aspectos para melhoria

da produtividade quantitativa e qualitativa. Pires (2005, p. 20) ressalta que no modelo estadunidense a supervisão educacional nasce como inspeção, tendo como atribuições prioritárias a fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigente e a necessidade de implantação de reformas educacionais para atender às necessidades do modo de produção capitalista. Já no século XX, a supervisão escolar possuía:

[...] a preocupação com a eficiência do ensino [...] a padronização de comportamentos e a definição de critérios de aferição do rendimento escolar, assumindo as tarefas de apresentar explicações, demonstrar, julgar, transmitir modelos, recompensar. Nas décadas de 1920 e 1930, a supervisão foi influenciada pelas ciências comportamentais, ao mesmo tempo em que apresentava a tendência de introdução de princípios democráticos, atribuindo ao supervisor o papel de liderança, de esforço cooperativo, no sentido de valorização das decisões coletivas. A partir de 1960, o currículo tornou-se o objeto da ação supervisora, destacando a pesquisa na busca de novas soluções para o ensino. (ALVES, 2007, p. 104)

No Brasil, a supervisão segue os traços do modelo norte-americano, tendo aspectos de inspeção escolar predominante em boa parte de sua existência e ganhando espaço com os acordos entre Brasil e Estados Unidos quando, na década de 50, a política desenvolvimentista trazia consigo a concepção de educação como mola propulsora da transformação social, e a supervisão, de forma modernizada, refletia o modelo de inspeção cunhado pelas formas de supervisão empresarial. Saviani (2002, p. 20) aponta que a supervisão escolar, entretanto, já se manifestava na educação no Brasil colonial:

Com a vinda dos primeiros jesuítas, em 1549, dá-se início a organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão.

Na educação jesuítica, era o prefeito geral de estudos, apontado no *Ratio Studiorum*<sup>14</sup>, como um assistente do reitor, o responsável pela execução da função supervisora do processo educativo, dando direcionamento didático ao ensino e ao trabalho dos envolvidos. A ideia de supervisão como uma função a ser exercida por agentes específicos toma forma ainda no Império (1837) onde criou-se o Inspetor de Estudos, que deveria auxiliar na supervisão da educação (SAVIANI, 2002). Esse inspetor recebeu como atributo supervisionar todas as instituições educacionais, em todos os níveis, tanto em escolas privadas quanto públicas, além de ter como parte de suas responsabilidades os exames dos docentes, a diplomação, a

---

<sup>14</sup> Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_ratio\\_studiorum.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm). Acesso em: 17 de junho de 2017

autorização do funcionamento de escolas privadas e o direcionamento da revisão dos livros didáticos em geral (PIRES, 2014, p 25). Saviani (2002), ainda destaca que surgia nesse contexto, uma necessidade de articular todos os serviços da educação nacional no panorama do fim da Monarquia. Desse modo, almejava-se organizar um sistema educacional no país, e que por consequência disso tornava-se mais claro o delineamento fiscalizador que se dava para a função do cargo de supervisão.

Seguindo essa direção podemos considerar, de acordo com Alves (2007), que a Supervisão Escolar se originou da Inspeção Escolar, que oficialmente foi introduzida pelas reformas implantadas em 1906, em Minas Gerais, no governo de João Pinheiro, onde atribuía-se ao inspetor funções técnicas nos grupos escolares. Mais a frente, em 1920, surge os técnicos de ensino, constituindo-se como categoria profissional e, via decreto 16.782-A (BRASIL, 1920 apud SAVIANI, 2002, p. 25), instituem-se os cuidados com a educação a órgãos técnicos, abrindo-se o caminho para a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (SAVIANI, 2002). A consolidação da supervisão veio em 1931 com a Reforma Francisco Campos, delineando uma atuação voltada para a implantação dos métodos escolanovistas no sistema educacional mineiro. Minas Gerais se tornava pioneiro ao institucionalizar a supervisão escolar, no qual a mesma tinha como eixo de atuação profissional as escolas e as professoras primárias formadas em cursos de duração de dois anos, em tempo integral, na Escola de Aperfeiçoamento do estado, criada em 1929 (ALVES, 2007, p. 105).

A função do supervisor escolar passar a ser mais valorizada com o Manifesto dos Pioneiros (1932), onde se tem uma valorização do conhecimento científico e a defesa de uma escola pública, gratuita, obrigatória, laica e única (PIRES, 2014). Na ocasião, afirma Pires (2014):

separa-se o técnico do administrativo e entra em cena o supervisor, já que era ele o responsável pelos assuntos educacionais, de acordo com o contexto histórico do período assinalado anteriormente. Delega-se ao papel da supervisão o trabalho com questões mais pedagógicas, aliviando o supervisor das obrigações de controle que anteriormente lhe eram atribuídas. Com isso, esse profissional passa a ser reconhecido, no interior da escola, como a figura que passou a desempenhar um papel predominantemente pedagógico e de estímulo à competência técnica do professor, ao invés de desempenhar papel fiscalizador como antes, de ser aquele que procurava falhas e punia. Isso ocorreu muito particularmente no estado de São Paulo.

A ênfase nos aspectos pedagógicos na atuação do supervisor escolar foi estabelecida na Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), e na criação da CADES – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (1953), onde passou-se a ter uma preocupação com a formação e a fundamentação dos supervisores (ainda chamados de inspetores) realçando o aspecto pedagógico de sua atuação. A alteração da nomenclatura em

âmbito nacional para o termo “supervisor”, veio na década de 1950, com uma “modernização” da função, com a finalidade de “garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social (LIMA, E., 2002 apud ALVES, 2007).

Porém ao abarcar a historicidade da supervisão escolar, Alves (2007) destaca a implementação do Pabae - Plano de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, no final da década de 1950 e início de 1960, como um programa que atuou na formação de supervisores, que introduzia uma orientação que respondia a transformações na organização do trabalho na escola, naquele período histórico, marcado pela desqualificação e pela parcelização do trabalho docente (PAIVA e PAIXÃO, 2003 apud ALVES, 2007). A autora prossegue afirmando que, de uma atuação sobre o trabalho do professor nas escolas, os supervisores passaram a ter os órgãos centrais do Sistema de Ensino como espaço de atuação, responsabilizando-se pela redefinição dos currículos escolares, e tendo o currículo como foco da área atuação, estudos e pesquisas (ALVES, 2007, p. 106).

Mas, contraditoriamente com a perspectiva de uma “concepção de educação como transformação social”, o modelo de supervisão disseminado com a ajuda do Pabae, causa uma supervalorização aos métodos de ensino das disciplinas em detrimento de uma análise mais ampla da causa dos problemas da escola primária. Baseado em uma perspectiva tecnicista, a ênfase foi alocada nos aspectos da discussão curricular retirando-se da escola o papel de agente de seu planejamento e das mudanças que seriam implementadas. A “transformação social” engendrada pela ação norte-americana no campo educacional brasileiro por intermédio da Pabae visou uma disseminação ideológica do capitalismo, resultando numa fragmentação do processo de ensino, excluindo da função docente o necessário e humano no ato de planejar e avaliar sua própria ação, para atribuí-lo ao supervisor escolar. (ALVES, 2007). Uma divisão do trabalho manual e intelectual. O estranhamento com o seu trabalho, como uma peça do metódico quebra-cabeça da hegemonia capitalista moderna.

Ansiando às transformações em torno das questões educacionais desde a Revolução de 1930<sup>15</sup>, e em meio aos processos de urbanização e industrialização desencadeados pelo capitalismo, cria-se o Curso de Pedagogia no interior das universidades brasileiras, com o objetivo de formar docentes e técnicos da educação. Os pedagogos eram denominados de

---

<sup>15</sup> **Revolução de 1930** foi o movimento armado, liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, que culminou com o golpe de Estado, o Golpe de 1930, que depôs o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes e pôs fim à República Velha. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/revolucao1930/acervo>. Acesso: 17 de junho de 2017.

técnicos ou especialistas de educação, o que prevaleceu até o final da década de 1960. Nesse processo foi atribuída à função do supervisor escolar os aspectos do controle de qualidade do ensino e do proporcionamento de condições para uma real melhoria nos diversos sistemas educacionais, passando a ser exigida a formação do supervisor em nível superior, nos cursos de Pedagogia. Contraditoriamente os especialistas eram formados, segundo Alves (2007), sem contemplar os conhecimentos necessários ao exercício da função de professor, em uma modalidade formativa que conduziu:

[...] a uma visão desintegradora do trabalho pedagógico e acabou provocando no exercício profissional embates entre especialistas e professores, porque aqueles, mesmo sem possuir a formação apropriada, desempenhavam uma função que lhes conferia um status 'superior' na hierarquia escolar. Essa posição foi reforçada pela própria regulamentação da carreira do magistério que, por injunções corporativistas, concedeu aos especialistas da educação de diversas unidades da Federação uma remuneração mais elevada do que a do professor, pela mesma jornada de trabalho. [...] As críticas que se colocam contra a coerência tecnicista estão além do modelo de formação do técnico-especialista em si. Sua perversidade está em favorecer o preparo de profissionais da educação mediante estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra e um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola, ao mesmo tempo em que incentiva uma formação sectarizada (BRZEZINSKI, 2004 apud ALVES, 2007)

Com o parecer nº 252 aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1969, os cursos de pedagogia foram reformulados numa tentativa de ajustar a educação às mudanças ocasionadas pelo golpe militar de 1964. A configuração do curso de Pedagogia se mostrava com quatro habilitações centradas em área técnicas individualizadas por funções, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação, além de uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais (SAVIANI, 2002, p. 29). Evidencia-se a questão quanto à educação se ajustar de acordo com as necessidades e anseios políticos, econômicos e sociais, o que entendemos ser atribuído ao papel da educação formal como partícipe incrustado no processo histórico que vai se delineando. Em 1970 as discussões se intensificam quanto aos rumos do curso de Pedagogia iniciadas pela insatisfação com a atuação dos especialistas, parcialmente atribuída à sua formação e contra as indicações propostas pelo Conselheiro Valnir Chagas, no Conselho Federal de Educação, que indicavam uma reestruturação do curso com o teor de uma possível extinção do mesmo (BRZEZINSKI, 2004, SILVA C., 2003). As mobilizações nacionais são constituídas por ações da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que lidera a discussão e formulação de propostas para a redefinição e busca de identidade do curso de Pedagogia no conjunto dos cursos de formação de professores (ANFOPE, 2002).

Esse processo também traz influências da Reforma do Ensino Universitário – Lei nº 5.540, que acontece em 1986 e implanta as especializações no curso de Pedagogia, habilitando o profissional em educação para exercer atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção. Essa orientação legal foi operacionalizada através do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69 que estabelece os currículos mínimos do curso de Pedagogia. A partir de então, a formação do supervisor escolar passa a ser obtida pela graduação no curso de Pedagogia na modalidade específica. O parecer legal conferiu ao curso de Pedagogia a abertura para formar os “especialistas da educação”, e estes por sua vez, começaram a obter titulações cada vez mais específicas e sistemáticas.

Mas a frente, a divisão do trabalho pedagógico em atividades docentes e não docentes é delineada na lei 5,692/71, na qual o supervisor é encontrado entre os profissionais que irão exercer atividades não docentes dentro da escola, segundo os ditames do modelo político vigente, da racionalidade técnica em meio a premissa de um caráter “democrático” e “participativo” na educação. De acordo com Pires (2005, p. 26) o supervisor tinha uma função nas escolas essencialmente técnica, instrumentalizada, orientando, fiscalizando e corrigindo possíveis falhas no processo educativo e ocupava uma posição superior na hierarquia organizacional da escola. A ele estariam subordinados os professores, que seguiriam suas orientações no que tange ao planejamento, implementação e execução de propostas curriculares e metodológicas. Vasconcellos (2008), destaca que essa divisão social do trabalho dentro da escola, se delineia como os que pensam, decidem, mandam e os que executam, expropriando do professor o conhecimento, e colocando entre eles a figura do técnico (apud LIMA, 2016, p. 86), e relata como o processo de divisão social do trabalho trouxe consigo, juntamente com o processo de democratização do acesso à escola pública, a burocratização com viés de controle do planejamento e do trabalho docente (MELLO, 1989 apud LIMA, 2016), estando a figura do supervisor permeado nesse processo. Nesse prospecto temporal e situacional, Lima (2016) ainda nos mostra a necessidade de se definir a função do coordenador pedagógico em meio a associação prévia com a imagem que se desenhou do supervisor pedagógico na década de 70.

Com a redemocratização política no país a partir da década de 80, os grupos de profissionais da educação organizados em um contexto onde diversos movimentos lutavam por eleições diretas e pela promulgação de uma nova Constituição, trouxeram consigo a necessidade de se levar para dentro das escolas novas configurações dos papéis dos seus diferentes profissionais. Ocorreu então, progressivamente, uma abertura entre a função de controle e fiscalização do trabalho docente e a de acompanhamento das atividades pedagógicas de planejamento e avaliação. Essa abertura trouxe consigo o enfrentamento quanto à

especificidade da atuação do supervisor escolar, cuja procura de uma nova identidade levou a reflexão e busca de superação das características alienantes e técnicas de sua prática, para resgatar em sua ação educativa o viés político. Esse embate de visões levou que, em alguns Estados, o supervisor iniciasse um processo de redefinição de suas atribuições para cumprir as novas funções esperadas, enquanto em outros, começasse a se utilizar do termo “coordenador pedagógico”, nome que iria designar o professor que exerceria as novas funções esperadas na organização do trabalho docente em colaboração com o supervisor.

Assim, a partir de 1980, começa a se encontrar em documentos oficiais o uso da expressão “coordenador pedagógico”, sendo que a perspectiva histórica da função é deveras recente e permeada de concepções e pressupostos que a ligam aos referenciais constitutivos da supervisão pedagógica. As dimensões sócio-político pedagógicas para a atuação do coordenador pedagógico foram sendo assinaladas em meio a essa redefinição da função profissional de acompanhamento das atividades docentes, seja ela feita por um supervisor pedagógico ou por um docente especialista escolhido por seus pares. Esse processo entremeado e descontínuo da trajetória constitutiva do coordenador pedagógico e as limitações quanto ao reconhecimento de sua identidade através de políticas públicas educacionais vão se tornando mediações históricas em sua atuação.

Em meio a essa construção identitária do coordenador pedagógico, a diferenciação entre os termos *cargo* e *função* passa a ser verificada no processo organizacional das escolas em diferentes estados brasileiros. Lima (2016) cita o exemplo do estado de São Paulo, onde existe uma distinção entre o cargo de supervisor e coordenador e a função do PCP – Professor Coordenador Pedagógico:

Os *cargos* de supervisor e de coordenador são ocupados por pedagogos admitidos por concurso público e que atuam em instâncias intermediárias e centrais da rede de ensino. Seu trabalho está voltado para o controle das atividades pedagógicas, em uma aproximação maior com a função tecnicista dos especialistas de ensino ainda atuantes na década de 1980, conforme vimos anteriormente. Já o professor coordenador pedagógico (PCP) é uma *função* exercida por um docente, sem a obrigatoriedade de possuir formação técnica em pedagogia e, em tese, com condições de trabalhar em uma perspectiva menos controladora e mais articuladora das atividades pedagógicas exercidas pelos professores (LIMA, 2016, p. 49).

Vai se configurando historicamente no espaço denominado de *coordenação pedagógica* o local escolar que procuraria, através do protagonismo do coordenador pedagógico, fortalecer os princípios efetivos de uma gestão democrática autêntica, horizontal, coletiva e dialógica. Certamente uma luta perseguida pelos docentes desde a redemocratização do país e que acompanharemos em uma breve discussão quanto a construção histórica da função do coordenador pedagógico no Distrito Federal.

### 3.2 – A atuação do Coordenador Pedagógico no Distrito Federal – bases e práticas.

No Distrito Federal, o espaço/tempo da coordenação pedagógica, em seu processo histórico, passou por diversas mudanças. Compreender esse processo implica a construção de um breve panorama que nos permita analisar como surgiu e se desenvolveu o espaço da coordenação pedagógica e a instituição da função do coordenador pedagógico. Entender esse processo histórico possibilitará uma melhor compreensão das mediações que afetam sua atuação hoje, principalmente em relação aos professores iniciantes na rede pública de ensino do Distrito Federal.

Em seu processo constitutivo inicial, o documento “O Ensino Primário no Distrito Federal”, de 1969, destaca a nomenclatura para coordenação pedagógica como “horário complementar”, e a carga horária dos professores de 20 horas semanais em “regência de classe”, sendo o “horário complementar”, em turno contrário, de apenas 4 horas semanais (FERNANDES, 2007). Essa iniciativa da Secretaria de Educação surge como uma estratégia para minimizar os índices de reprovação dentro das escolas públicas do Distrito Federal. O horário complementar inicialmente perpassa a defesa de um trabalho coletivo, articulado e como possibilidade de constituição de uma prática pedagógica fortalecida, entretanto, podemos observar uma visão de uma racionalidade técnica ao analisar as especificações dadas ao horário complementar:

- a) Treinamento de professores para 1ª fase, em cursos especiais e em serviço; b) Treinamento de orientadores e diretores para acompanhamento do trabalho e orientação aos professores. Essa orientação é feita semanalmente em 4 (quatro) horas do chamado horário complementar; c) Organização de uma equipe central para a supervisão dos trabalhos de 1ª fase, com professores de reconhecida experiência no trabalho de alfabetização; d) Estabelecimento experimental de equipes de professores especializados em alfabetização em duas escolas em Taguatinga, para aulas de demonstração e descentralização do trabalho de supervisão da 1ª fase. (ROCHA, 1969)

Percebe-se que o modelo adotado levava em consideração um aspecto pragmático e fiscalizador pautado em um treinamento de professores desvinculado das práticas pedagógicas de sala de aula ainda que tais ações eram consideradas “formativas”. Dava-se prioridade para aspectos de planejamento e avaliação das unidades escolares, tudo isso mediado pelos *Orientadores de Ensino*. Esses orientadores eram professores lotados nas escolas que após um ano de estágio supervisionado exerciam a orientação diretamente com os professores. Atualmente, essa função constitui uma das atuações do coordenador pedagógico da Rede Pública de Ensino do DF. Para a época era uma estrutura de organização do trabalho pedagógico com avanços e que contemplava a articulação do trabalho dos professores, ainda que a

concepção de educação e de orientação estivessem em bases teórico-práticas pautadas no tecnicismo. Os diretores das escolas tinham que acumular a função de orientador de ensino se o mesmo não estivesse disponível na unidade escolar. No caso, o diretor por ter qualificação, estar responsabilizado pelo rendimento escolar e estar mais próximo dos professores e ciente dos principais problemas da escola, acabava por se mostrar apto pela legislação vigente para cumprir a função.

A concepção do horário complementar era de “assistência pedagógica e crescimento profissional pelo intercâmbio de experiências entre professores” segundo Rocha (1969, p.13 apud FERNANDES, 2007, p. 75). Fernandes (2007) ainda destaca a existência de uma Divisão de Orientação e Supervisão, que era composta por especialistas de diversas áreas curriculares. Profissionais dessa equipe em conjunto com o diretor planejavam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido de acordo com o currículo, além de dar assistência indireta aos professores e diretores através de cursos de formação.

Já na década de 1970, é realizado no DF o Projeto ABC<sup>16</sup> – Estudos Experimentais em Alfabetização, um programa que estimulava e avaliava alguns pré-requisitos à alfabetização segundo uma perspectiva do desenvolvimento da prontidão para o êxito do processo, no caso, a leitura e a escrita. Em decorrência desse projeto, foi criado e implantado, somente na década de 80, a organização do ensino em ciclos em toda a rede pública do DF, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). O projeto deu início em 1986 a uma divisão do Ensino Fundamental em três níveis: *Iniciando*, para alunos em início de alfabetização; *Continuando*, para alunos ainda em processo de alfabetização, e o *Concluindo*, para alunos em fase final de aprendizagem da leitura e da escrita. Os níveis tinham como objetivo superar o fracasso escolar por meio de uma sequência e alfabetização contínua percorridos entre dois ou mais anos (ARAÚJO, 2010). A primeira referência ao termo *coordenador* vêm do documento-síntese norteador para a implementação do Ciclo Básico de Alfabetização:

[...] os profissionais atuantes nesse Ciclo fazem parte da “Comissão de professores do CBA/DF”, comissão composta pelo diretor da escola, pelo coordenador pedagógico local, pelo professores do CBA e de 3ª série do ensino de 1º grau e pelo orientador e psicólogo escolar, quando houvesse. Esses profissionais se reunirão em dias pré-definidos pela escola “objetivando atender às necessidades decorrentes do

---

<sup>16</sup> Projeto ABC: desenvolvido após estudos realizados entre 1978 e 1979 na Escola Classe 1 do Núcleo Bandeirante, cidade localizada na periferia urbana do DF, onde se aplicavam os seguintes testes: A – caracterização do aluno quanto ao tipo de percepção; B – investigação da caracterização de pré-requisitos para a alfabetização e C – construção de avaliação do nível de alfabetização do aluno. Dos resultados desses estudos estabelece-se o Projeto ABC, que integra o Plano de Educação e Cultura do Distrito Federal e objetiva aplicar gradativamente os resultados dos estudos experimentais em turmas iniciantes da 1ª série do 1º grau. Ao final de 1984 já constavam 521 turmas atendidas pelo projeto, com possibilidade de expansão para outras classes de alfabetização da rede (BRASÍLIA, 1984 apud ARAÚJO, 2010).

processo ensino–aprendizagem” (BRASÍLIA, 1991, p. 11).

Os Ciclos Básicos de Alfabetização encerraram-se no final da década de 1980 com a justificativa de não cumprimento dos objetivos propostos, entretanto, no Relatório de Avaliação do CBA, são feitas referências ao coordenador local, nos quais citam como um dos benefícios alcançados advindos da implantação do CBA, dentre outros, a criação da função do coordenador pedagógico (BRASÍLIA, 1988 apud ARAUJO, 2010).

Nesse período, em meados de 1970 e 1980, os professores foram alocados em um novo regime contratual, no qual haveria a ampliação da carga horária de trabalho de 20h para 40h/semanais, e também a implementação oficial do espaço/tempo da coordenação pedagógica. Fernandes (2007) destaca que essa nova estrutura veio como resultado de acordos coletivos e de muitos embates entre o Sindicato dos Professores do Distrito Federal – SINPRO/DF e o Governo do Distrito Federal, que estabelecem em 1979 uma carga horária de 32 horas semanais de regência de classe e 8 horas de coordenação pedagógica. A autora ainda nos diz que, com o surgimento do espaço oficial de coordenação pedagógica a função de coordenador pedagógico foi estabelecida para acompanhamento e assessoramento dos professores. Entretanto, em face às condições objetivas (formação continuada aos professores isolada, individual, ou através de aulas-modelo, como uma perspectiva de reprodução de técnicas e didáticas), naquele momento, as possibilidades de se refletir sobre o fazer pedagógico eram mínimas, pois se adotava uma postura técnica em sua essência:

O professor-coordenador pedagógico, nessa época, tinha uma carga horária de trabalho diferenciada: 20 horas semanais de regência de classe (uma turma) em um turno, e 20 horas semanais como coordenador pedagógico no outro turno. Planejava para a turma e se reunia uma vez por semana com os professores das outras turmas para realização do planejamento semanal. Era um trabalho de repasse de material e matrizes para o mimeógrafo, bem como distribuição dos conteúdos por bimestre. (FERNANDES, 2007, p.80)

O coordenador em sua atuação no trabalho pedagógico tinha como principal foco a instrumentalização técnica do profissional docente. A perspectiva da racionalidade técnica para professores e coordenadores perdurou, apesar das críticas pela sua insuficiência em interpretar a prática educativa, até meados dos anos 1980.

Em 1995, a Fundação Educacional do Distrito Federal adotou a proposta intitulada de *Escola Candanga*, lançando o documento norteador *Proposta Escola Candanga: Uma lição de cidadania*. Nesse período, surgiu uma nova organização para o ensino no Distrito Federal, em que a carga horária passou a ser de 25 horas semanais para a regência de classe e 15 horas semanais de coordenação pedagógica, a chamada *Jornada ampliada de aula*. Essa ampliação

foi gradativa, pois a FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal, tinha o objetivo de levantar um debate sobre os novos pressupostos adotados pelo projeto implementado.

Esses pressupostos adotados pelo projeto da Escola Candanga, trazia consigo novas concepções do fazer pedagógico – concebido como trabalho como atividade coletiva, por meio da qual os homens transformam e humanizam, ao mesmo tempo, a natureza e a si mesmos (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 32). A partir dessa perspectiva, o projeto do espaço de coordenação pedagógica que estava se desenhando foi sendo resignificado como um momento essencial da constituição da ação coletiva, de reflexão e troca de conhecimentos e que contribuam para a construção de uma prática pedagógica eficaz (DISTRITO FEDERAL, 1996, p.10). Com a ampliação nos anos subsequentes da discussão das bases teóricas para implementação dessas propostas, foram se alterando as perspectivas do trabalho e do fazer pedagógico, em vista as alterações significativas que vinham ocorrendo no processo educativo. A Coordenação Pedagógica, como parte integrante dessa mudança transitória, tornava-se cada vez mais um espaço de discussão e de planejamento de ações coletivas. Um espaço onde se busca uma investigação conjunta da realidade, a socialização de informações e a avaliação constante dos processos pedagógico e de ensino-aprendizagem nas escolas.

A construção desse espaço de coordenação pedagógica vem ocorrendo a partir de iniciativas que trazem para o centro das preocupações a realidade vivenciada pelos alunos, suas demandas, interesses, dificuldades. O educador vem destacando-se, cada vez mais, como pesquisador e investigador, problematizador de sua prática, tendo oportunidade de construir e reconstruir, em grupo, com base na discussão de referenciais teóricos, o projeto político pedagógico da escola. (DISTRITO FEDERAL, 1997, p. 34)

O espaço/tempo de coordenação pedagógica, nesse momento histórico, ocorria em diferentes momentos e com características e propósitos diferenciados: a coordenação pedagógica por turmas-idade; a coordenação individual para estudo e pesquisa; coordenação pedagógica interescolar, onde havia a socialização de experiências das escolas de uma mesma Regional de Ensino e a coordenação coletiva com a EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, que aconteciam através de palestras, reuniões, seminários, oficinas, debates, cursos, etc. Esses momentos diferenciados eram denominados “momentos facilitadores da coordenação pedagógica”, e proporcionavam o vislumbre do que viria a ser a coordenação pedagógica como se apresenta hoje, imbuída de uma proposta que revele sentido de ações pedagógicas que espelhem as reflexões práticas dos docentes.

Ainda em 1995, foi iniciado em formato experimental no Distrito Federal, a proposta de jornada ampliada para alunos e professores, onde a carga horária passou a ser de 25 horas semanais para regência de classe e 15 horas semanais de coordenação pedagógica. Esse espaço

de formação é uma conquista, fruto de uma luta histórica dos educadores, portanto, é preciso compreender que sua valorização passa pelo comprometimento dos docentes e coordenadores pedagógicos e gestores em dinamizá-lo a partir de um trabalho coletivo, objetivando a construção de uma escola de qualidade para todos.

Em 1999 a Jornada Ampliada foi implementada em toda a FEDF, sendo um momento marcante para todos os segmentos da educação do Distrito Federal. Diversas alterações foram sendo implementadas: novo currículo para ensino fundamental, implementação dos Blocos de Alfabetização (BIA), a instituição do espaço denominado Coordenação Pedagógica e da função do coordenador pedagógico. A concepção de formação continuada defendida no BIA implica, dentre outros fatores, na otimização dos espaços e tempos destinados à coordenação pedagógica, como possibilidade de construção coletiva, de trocas e vivências significativas para o aprimoramento do fazer pedagógico. Porém, essas mudanças não foram amplamente discutidas com os profissionais da educação, principalmente quanto a nova proposta curricular. É de suma importância que houvesse uma intersecção entre aqueles que propõem e os que executam, o que não aconteceu de fato. E mesmo com a estruturação do espaço e formato da coordenação pedagógica, valorizando o trabalho coletivo, a troca de experiências e a construção de práticas pedagógicas diferenciadas, a falta de uma política de formação destinada aos coordenadores pedagógicos revela um descomprometimento inicial com a relação entre professores e coordenadores e a formação continuada.

A partir dos princípios legais, no Distrito Federal, o Coordenador Pedagógico é direcionado para uma perspectiva de trabalho coletivo e reflexivo. De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), em seu artigo 119 define que:

(...) a coordenação pedagógica – CP constitui-se em um espaço-tempo de reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino e de aprendizagem e formação continuada, tendo por finalidade planejar, orientar e acompanhar as atividades didático-pedagógicas, a fim de dar suporte ao Projeto Político Pedagógico. (p. 49)

Neste sentido, no âmbito das unidades escolares, se estabelece que a coordenação pedagógica se caracterize como Coordenação Pedagógica Local – CPL e estruturalmente, conforme versa o artigo 3º da portaria nº 284 de 31 de dezembro de 2014, deve-se formar parte do Projeto Político Pedagógico no que se relaciona às atividades individuais e coletivas, bem como às atividades internas e externas. A forma de escolha do professor também é definida pela portaria e se dá através de eleição pelos pares, e segundo artigo 17, para exercer a função de CPL, o/a professor/a deve ser:

(...) integrante da Carreira do Magistério Público do Distrito Federal; eleito/a pelos/as professores da UE; ter no mínimo, 03 (três) anos de efetivo exercício em regência de classe ou, caso não atenda este requisito, ter sua eleição justificada por seus pares, por meio de registro em Ata; deve atender ao Projeto Político Pedagógico; bem como, ter habilitação compatível com a etapa/modalidade da Educação Básica atendida na unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Destaca-se que nenhuma qualificação na área da Coordenação Pedagógica é requisito prévio, dentre cursos de extensão e/ou formação inicial. Há tanto professores pedagogos quanto outros licenciados atuando como CP em diversas unidades escolares. Ainda a observar os aspectos legais da função, temos as atribuições estabelecidas, segundo o artigo 120 do Regimento Escolar da Rede Pública do DF (2015), o trabalho do Coordenador Pedagógico permanente e continuado junto ao corpo docente que consiste resumidamente em acompanhar, elaborar, estimular, orientar e articular ações com o PPP, com o planejamento curricular, a Coordenação Regional, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a comunidade local e todos os atores da unidade escolar, fomentando atividades formativas dentro e fora do espaço da escola.

No entanto as relações entre corpo docente e SEDF quanto, principalmente, a coordenação pedagógica tem sido permeada por diversos instantes de tensões. Em 2007 o governo vigente cria a Portaria nº 34 de fevereiro do mesmo ano, que alterava o inciso IV dos artigos 19 e 20 da portaria nº 30, de fevereiro de 2006, que colocava em formato legal as substituições<sup>17</sup> a professores ausentes, algo que os docentes já faziam esporadicamente, mas que exerciam com certa resistência (DISTRITO FEDERAL, 2007). A referida portaria veio para consolidar 3 horas em substituição para cada professor em horário de coordenação, caso algum professor regente faltasse. Ainda acrescentava o termo “substituição” como componente obrigatório do trabalho do professor, sendo que os horários do mesmo deveriam ser rigorosamente registrados juntamente com o da coordenação pedagógica.

Essa decisão veio trazer um enorme conflito entre todos os atores do ambiente educativo, sindicato e SEDF. Um espaço conquistado através de muito esforço estava sendo desvalorizado, influenciado pelas ideias de uma flexibilização das relações de trabalho, mas que levavam a uma precarização da mesma. O questionamento e a influência dessa precarização perpassaram esse primeiro momento, onde essa decisão foi invertida em favor dos professores que deixaram de ter obrigação a substituírem no momento de coordenação pedagógica, mas que chega hoje (2016) com a incumbência dos próprios Coordenadores Pedagógicos em substituírem professores ausentes. Em tempo, é importante ressaltar que esse processo foi

---

<sup>17</sup> A substituição em sala de aula é a forma que a Secretaria de Educação do Distrito Federal instituiu para lidar com a falta esporádica de professores. Na instituição da Jornada Ampliada (1999) quem fazia eram os professores do turno contrário, que estavam em período de coordenação, e iam para sala de aula assim que fosse constatado a falta de um professor regente.

oficializado na Portaria nº 445 de 16 de dezembro de 2016, que diz no artigo 38, parágrafo 2, quanto as atribuições dos Supervisores e Coordenadores Pedagógicos:

§2º Em cumprimento às Recomendações nº 003/2014 e nº 001/2016, da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação (PROEDUC), do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), caso falte professor regente na UE, a equipe gestora, em especial, os Supervisores Pedagógicos e os Coordenadores Pedagógicos Locais, nesta ordem, deverão assumir a regência das turmas, de forma a não haver prejuízo para os estudantes.

A fala dos coordenadores C2, C3 e C4, quando questionados sobre a função do coordenador pedagógico e sua rotina, destacam que a influência da política de “substituição” afeta o seu trabalho de modo significativo:

*C2: O grande entrave da CP é o número de substituições por dia, o que impossibilita participar das coordenações dos professores iniciantes.*

*C3: [...] mas só o que tem acontecido de fato é que eu tenho chegado e de repente falta um professor eu tenho que entrar em sala do professor e ficar com os alunos lá e acaba que tem que ver até onde o professor passou e onde mais pode tentar dar continuidade [...] então o coordenador fica servindo para esses apuros aí e desses meses que eu estou, foram muitos momentos apagando incêndio mesmo e não consigo estabelecer uma rotina de fato né então tive dificuldade nisso.*

*C4: o dia que não precisa de substituir professor no turno matutino eu consigo desempenhar minhas funções mais específicas dentro do espaço-tempo da coordenação com os professores. Já o momento que eu tenho que substituir, aí eu já acabo deixando esses professores um pouco né... desassistidos, porque aí eu tenho que estar em sala de aula.*

E não somente esse parágrafo da portaria traz a precarização do trabalho do coordenador pedagógico, como a contradição entre o parágrafo primeiro e a realidade. No parágrafo nº 1 do art. 38 é dito que “os Coordenadores Pedagógicos Locais deverão participar de reuniões e de cursos de formação continuada promovidos pela EAPE e pela SUBEB, recebendo instruções para o desempenho das atribuições específicas de Coordenador Pedagógico Local.” (DISTRITO FEDERAL, 2016). Entretanto a fala dos coordenadores entrevistados quando questionados sobre a valorização da função na rede, dizem ao contrário:

*C1: Tipo, coordenador, você aprende a ser coordenador na rede você se informa por si só, não tem formação específica nenhuma pra coordenador.*

*C4: [...] eu tenho um pouco mais de formação nessa área, mas eu tenho coordenadores que são professores iniciantes e que estão desenvolvendo atividades de coordenação, por falta de pessoas que não quiseram desempenhar esse papel na escola, então para esses professores um apoio por parte da rede, da própria secretaria seria também um aspecto de valorização né, de valorização dessa função e de apoio ao trabalho também. Então eu acredito que vários coordenadores podem*

*estar com mais dificuldades do que eu pra desempenharem as funções, por falta exatamente desse apoio, dessa valorização por parte da secretaria de educação.*

A perspectiva articuladora de planejamento e formação que dá sentido à função e atuação dos coordenadores pedagógicos fica debilitada por haver necessidade de domínio de pressupostos teóricos visto a exigência da intencionalidade na ação pedagógica, levando a necessidade de se pensar que a formação dos coordenadores pedagógicos é aspecto de suma importância e que a iniciativa da SEDF para uma formação aos CPs daria sustentação na proposta do espaço da coordenação assim como sua proposição qualitativa de ação. E também sua debilidade se encontra nas condições objetivas para a atuação do coordenador, que são deveras contrárias a proposição do espaço interativo para debates dos problemas reais enfrentados no ambiente escolar, e para formação coletiva dos pares, em especial dos professores iniciantes.

Como parte da Equipe Pedagógica da escola, o coordenador é um dos profissionais que participam do processo de formação continuada do professor iniciante na carreira. O processo de inserção do professor iniciante pode acontecer de maneiras variadas, e dependendo da forma como ocorra, pode influenciar diretamente em sua motivação e entusiasmo em sua atuação. Tudo isso pode conduzi-lo a ações e atitudes que ecoarão em sua vida profissional.

Encarar entre o legal e o real e estar em posição de Coordenador Pedagógico hoje é perceber o quanto a função está deslocada do centro das atribuições que lhe foram definidas durante anos de crescimento e delineamento do que é ter essa função. Enquanto coordenador, encarar minha atuação na formação docente no espaço da comunidade escolar é procurar entender o quanto preciso proporcionar ao professor iniciante da carreira um ensino-aprendizado constante e interventivo na prática pedagógica e social, consolidada através de reflexões sobre si mesmo, sua prática e seu ambiente, norteadores para um projeto de educação pública de qualidade.

### 3 – AS CATEGORIAS DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO COM O PROFESSOR INICIANTE/INGRESSANTE NO CONTEXTO DO TRABALHO DOCENTE

“*O animal satisfeito dorme*”

Guimarães Rosa

Quando nos propomos a compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente, procuramos tratar dos aspectos das características ou circunstâncias específicas que se dão entre a atuação de dois protagonistas do espaço escolar. Assim, com a análise e caracterização da função do coordenador pedagógico, o balisamento dos dilemas e de sua constituição histórica, o delineamento quanto o perfil do professor iniciante/ingressante e as deliberações epistemológicas quanto ao trabalho docente que veremos a seguir, ponderamos realizar, juntamente com a empiria realizada nesse estudo, uma discussão em busca de identificar e analisar tais categorias.

De forma resumida, podemos destacar os passos que percorremos até chegarmos as categorias de análise que serão apresentadas. O levantamento do “estado da arte” das pesquisas quanto ao descritor *professor iniciante*, levantadas pelo GEPFAPE com a colaboração do pesquisador, assim como o levantamento feito posteriormente quanto ao descritor *coordenador pedagógico*, nos trouxe um vácuo de estudos quase que inexplorado quando relacionado aos dois protagonistas.

Partindo daí, levamos em consideração a aplicação de questionários a professores iniciantes da rede pública do Distrito Federal feita pelo grupo de pesquisa. O questionário contemplou professores ingressantes e iniciantes na carreira docente da SEDF, nomeados pelos editais de 2010 e 2013 e permitiu traçar um perfil dos mesmos a partir de uma visão social, acadêmica e profissional desses docentes. O questionário, um importante instrumento de coleta de dados qualitativos e quantitativos, nos permitiu utilizar questões fechadas e abertas para um melhor aproveitamento de uma fase de exploratória do objeto.

A partir dos dados levantados de 350 questionários aplicados quanto ao perfil dos professores iniciantes/ingressantes na rede, nos foi permitido encaminhar para um aprofundamento por meio de entrevista com alguns desses professores, com coordenadores pedagógicos que atuam em escolas com professores iniciantes/ingressantes. Inicialmente a proposta seria de observação em duas escolas com entrevistas de (1) um coordenador pedagógico

de cada uma e de (1) professor iniciantes/ingressantes de cada uma, sendo que os requisitos para escolha de cada uma das escolas são a) Coordenações Regionais de Ensino que mais receberam professores iniciantes nos dois últimos concursos (2010-2013); Regiões Administrativas com realidades socioeconômicas diferenciadas entre si e escolas com nível do ensino fundamental 1º fase – 1º ao 5º ano . Entretanto, as condições de final de semestre (1/2017), onde as escolas possuem um maior número de atividades (festas, conselhos de classe, período avaliativo), juntamente com mobilidade dos professores iniciantes dentro da rede de ensino fizeram com que os requisitos iniciais fossem contemplados da seguinte maneira:

- a) Escola A – Regional do Plano Piloto: entrevistado um (1) coordenador pedagógico (C1) e três (3) professores iniciantes (P1, P2 e P3);
- b) Escola B – Regional do Plano Piloto: entrevistado um (1) coordenador pedagógico (C4);
- c) Escola C – Regional da Ceilândia: entrevistado um (1) coordenador pedagógico (C2) e três (3) professores iniciantes (P4, P5 e P6);
- d) Escola D – Regional da Samambaia: entrevistado um (1) coordenador pedagógico (C3).

### QUADRO 03: Panorama de entrevistas realizadas

	Regional do Plano Piloto		Regional da Ceilândia	Regional da Samambaia	TOTAL
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	4 Escolas
Entrevistas	C2, P1, P2, P3	C4	C1, P4, P5, P6	C3	4 Coordenadores 6 Professores

Fonte: CARMO, 2017 Autoria: CARMO, 2017

Visto que a empiria realizada contemplava a proposta feito inicialmente, partimos para uma análise tendo como referência os estudos a partir do núcleo de significação dos resultados obtidos. Com base em Aguiar e Ozella (2006), a proposta de Núcleo de Significação busca desvelar o modo de pensar, sentir e agir do sujeito da pesquisa, no movimento dialético de suas atividades. Esse teoria se propõe a ser uma forma de análise das pesquisas que se apoiam em entrevistas, grupos de discussão, entre outros documentos de produção de dados que priorizam a linguagem e que se constituem em espaço que representam não apenas a possibilidade de apreensão dos sentidos e significados que homens concretos, em condições reais de existência, atribuem a um dado fenômeno, mas também a possibilidade de utilizar a própria linguagem

nesta situação como situação de aprendizagem e desenvolvimento (AGUIAR, SOARES e MACHADO, 2015). Os autores ainda destacam a atenção que tiveram no processo de constituição da análise de núcleo de significação, quanto a não transparência da realidade, citando Kosik (2002), eles afirmam que:

[...] o método científico “é o meio graças ao qual se pode decifrar os fatos”. Por isso, entendemos que a compreensão do objeto investigado só ocorre quando o pesquisador se aproxima das determinações sociais e históricas do mesmo, o que exige coerência entre o referencial teórico-metodológico e os procedimentos utilizados para produção de análise dos dados da pesquisa a ser observada.

Dessa forma, utilizando das orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) para os núcleos de significação, primeiro foram feitas “leituras flutuantes” das entrevistas já transcritas, que nos levou a um inventário de frases e palavras que se destacam. Dessas palavras e frases, que são sempre significadas dentro de seus contextos, emergem diversos “pré-indicadores” que vão constituindo a realidade do sujeito. Os pré-indicadores são organizados em grupos de acordo com os critérios de *semelhança*, *complementaridade* e *contraposição* em todo o conjunto de entrevistas com personagens da mesma atividade (professores e coordenadores), conforme propõem Aguiar e Ozella (2006), e que resultará na sistematização de “indicadores” acerca da realidade estudada. Após esse movimento, se dá a sistematização dos núcleos de significação, onde pretende-se articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, indo do que mais se distancia do empírico até o que se mais se aproxima da realidade concreta, em busca dos sentidos constituídos pelo sujeito acerca da realidade na qual atua e da objetividade que se externaliza.

Essa interpretação internúcleos se dará pelo pesquisador, com vista à elaboração de sínteses mais complexas, em nosso caso, de categorias. A partir das categorias, realiza-se uma reflexão sobre as contribuições teóricas que se pôde alcançar, os movimentos dialógicos e dialéticos que destacam (partindo de uma visão das categorias essenciais do materialismo histórico dialético – contradição, totalidade, mediação e historicidade), retomando sempre o objetivo da pesquisa e os principais resultados que permitem responder da melhor maneira a questão formulada (AGUIAR e OZELLA, 2006). Embora todo esse movimento se realize por etapas, a autora destaca que:

[...] o levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e de núcleos de significação, não deve ser entendido como uma sequência linear. Trata-se de um processo dialético em que o pesquisador não pode deixar de lado alguns princípios, como a *totalidade* dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito, as *contradições* que engendram a relação entre

as partes e o todo, bem como deve considerar que as significações constituídas pelo sujeito não são produções estáticas, e sim que elas se *transformam* na atividade da qual o sujeito participa.

Articuladas as entrevistas dentro dos processos de núcleo de significação, constituímos as seguintes categorias: Exercício da função do Coordenador Pedagógico; Cotidiano escolar: necessidades e demandas; Recepção do Professor Iniciante; Relações na inserção a docência. As mesmas serão pensadas com os conceitos imbrincados no contexto do trabalho docente, que começamos a discorrer a seguir.

### 3.1 – Do trabalho à educação: princípios básicos do trabalho docente.

*“Tinha uma pedra no meio do caminho”.*

Em meio a capacidade do ser social transformar sua realidade a partir de fatos cotidianos, como retirar uma pedra em seu caminho por exemplo, temos que encarar a trajetória desse ser através de um princípio básico: ele é social. Ele olha ao seu redor e encara rostos onde se reconhece, seja pelos movimentos, pela linguagem, pela inclusão em um grupo, pela necessidade da troca, do alimento, da vestimenta, da satisfação das necessidades básicas. Tudo com a mais simples das conjecturas: o homem não nasceu para viver sozinho. E mesmo ao escolher a solitude de uma vida eremita, ainda assim é sempre um ser social. As necessidades coletivas e individuais sendo básicas, são satisfeitas pela transformação da natureza, pela processualidade da matéria à sua existência. Mas diferente de como citou Guimarães Rosa (1982), o homem nunca dorme. As necessidades vão se complexificando num emaranhando de novas necessidades que logo são atendidas pela produção de meios de existência, de uma nova e constante vida material pautada na ação contínua a esse modo de viver. Uma atividade que cheia de intencionalidade no antes, durante e depois, o torna fruto de sua própria constituição como ser humano: o trabalho.

Estreitemos essa definição do trabalho: ato ontológico, onde há a especificidade necessária para o homem, no coletivo, transformar a natureza e transformar a si próprio. Transformar o mundo físico, mas também o mundo do conhecimento (MARX e ENGELS, 1989). O movimento que dele (homem), absorto em transformações, parte de uma gênese do ser social, do ato que funda a sociabilidade e caminha para a origem, a natureza e a função social essencial de todo conhecimento científico: o trabalho - elemento fundante, a atividade vital que vai distinguir o homem dos demais seres vivos. A categoria trabalho, além de revelar a essência do ser humano em sua característica imanente de viver em comunidade e de ter uma

existência genérica, é o fundamento da própria comunidade humana [...] em suas relações produtivas, sociais, culturais (COSTA; PAULA; MORAES, 2013, p. 31). A efetivação do trabalho é a expressão da práxis transformadora, uma vez que é pelo trabalho que ocorre o desenvolvimento do ser social, por onde os homens transformam a natureza para satisfazer suas necessidades e desejos, e ao fazerem isso, transformam a si próprios, adquirindo novas habilidades e conhecimentos. Neste processo, o ser humano constrói mecanismos de provisão de suas necessidades, utilizando a sua força de trabalho para tal, pressupondo desde a produção familiar para a subsistência até sua inserção no mercado de trabalho com a venda de sua capacidade de produção de mercadorias, sendo que aí é onde o “ ato de produção e reprodução da vida humana realiza-se pelo trabalho, e é a partir do trabalho, em sua cotidianidade, que o homem torna-se ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas” (ANTUNES, 2006, p.123). O trabalho é, portanto, processo fundamental na constituição da consciência e da sociabilidade humana. E esse movimento contínuo, dialético, jamais cessa. O ser-vir-a-ser.

O trabalho ou todo ato (ou conjunto de atos) em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada e, em sua especificidade e complexidade, experimenta a composição de sua humanidade, foi sendo ao longo da história fragmentado em processos antinaturais, se ausentando de uma totalidade, e dando ao homem uma realidade produtiva fracionada, longe da concepção, na forma mais gestionária que se possa referir, de seu produto final, onde o homem modifica a natureza e esta modifica o homem. O ser humano deixou de pertencer ao fruto de seu trabalho (e quiçá a si mesmo), e passou a lidar de maneira distinta com a atividade teórica que, até então, era indissociável da prática. O trabalho pode-se tornar um ato que humaniza ou desumaniza o homem. Quando o mesmo promove o intercâmbio do homem com a natureza, garantindo a reprodução humana e os meios para sua existência atende à sua humanização. Ao inverso, quando o homem deixa de ser sujeito do processo de trabalho deixa também de se constituir instrumento de libertação para se transformar em instrumento de alienação.

Essa atividade, de uma totalidade separada para cumprir os interesses dos donos dos meios de produção e seu desejo de aumentar o próprio capital, gerou “uma contradição entre o interesse do indivíduo isolado ou da família isolada e o interesse coletivo de todos os indivíduos que mantém relações entre si” (MARX; ENGELS, 2001, p. 28). O dono do meio de produção determina a cada trabalhador sua atividade específica e o trabalhador perde a posse de seu produto que se tornou produto do capitalista, de sua busca intermitente por lucro e capital.

O ir e o por-vir, a ação e a intenção, o meio como um com a totalidade, fatores fundantes da consciência que, a partir desse movimento capitalista, constrói uma emancipação

condicionada ao reconhecimento das contradições entre a força produtiva e as relações produtivas, entre a energia gasta no processo de produção e a forma que os homens se relacionam consigo mesmo, os outros e a matéria. A materialidade tornou-se parte do todo que constitui o homem como ser, propiciando o aparecimento de uma dualidade entre a matéria e a consciência. Consciência essa determinada também pelo homem dono dos meios de produção, homem capitalista, homem classe dominante. O homem como escravo do homem. Isso não significa uma “não consciência” humana, pois quaisquer que sejam as atividades é requerido algum nível de consciência, racionalidade e intencionalidade, entretanto, o processo histórico de reorganização do trabalho pelas mãos daquele que controla os meios de produção, favorável ao aumento da produtividade, cindiu o trabalho colocando o trabalhador numa posição de submissão, de homem reduzido à coisificação, pois “dominado como a natureza o é, em benefício da satisfação das necessidades humanas, o trabalhador deixou de compartilhar igualitariamente a condição de homem com todos os homens” (PARO, 2000). Ser coisificado, cooptado pelas ideologias capitalistas e pelo seu processo hegemônico, o trabalhador encara a relação de dominação como verdade inquestionável, aceita como estado natural ditada pelos intelectuais orgânicos da classe dominante e pelos intelectuais tradicionais interessados na manutenção de seu *status quo* (GRAMSCI, 2000).

O estado das coisas no mundo capitalista, efervescendo após o processo de Revolução Industrial e a inserção das tecnologias no processo produtivo, foi um dos matizes que geraram o processo de desumanização dos indivíduos, garantindo acesso aos conhecimentos mínimos e aos meios de subsistência para os mesmos participarem desse processo produtivo.

Com a extensão do maquinismo e da divisão do trabalho, o trabalho perdeu todo caráter de autonomia e, assim, todo atrativo para o operário. Ele torna-se um simples acessório da máquina. Só lhe exige o gesto mais simples, mais monótono, mais fácil de aprender. Portanto, os custos que o operário gera limitam-se aproximadamente apenas aos meios de subsistência de que necessita para manter-se e reproduzir-se (MARX e ENGELS, 2001, p. 35).

Rompe-se com a natureza, com a sua própria humanidade. O homem estranhou-se em seu processo de venda de sua força de trabalho para aquele que detém os meios de produção, e o trabalho antes constituído em sua totalidade, fragmentou-se tornando alienado ao próprio homem. Estranhou-se a si mesmo, as relações com o outro ser humano, com a sociedade, com o seu trabalho. Estranhou-se por não pertencer mais a si mesmo “como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele” (MARX, 2004, p. 83). Uma ação onde a relação com o produto é estranha, exercendo um poder sobre o homem (MARX, 2004),

propiciando um estranhamento de si por meio da desvalorização de seu trabalho, favorecendo uma liberalidade enganosa, afável e destruidora, no qual são desconsideradas as subjetividades.

Separa-se a materialidade da consciência e apropria-se das verdades dicotômicas, de tal forma que o processo/ histórico modifica o “saber” para o meio de produção, transformando-o em saber científico, metódico e sistemático o que outrora era algo espontâneo e assimétrico. As forças essenciais do homem, com o capitalismo, têm a oportunidade de se objetivar cada vez mais, entretanto, deixando essa objetivação capaz de causar um estranhamento proporcional ao acúmulo de produções que gera em prol da *mais-valia*, compreendida com o capital gerado com trabalho produzido no tempo excedente ao tempo necessário para a produção (PARO, 2000, p. 43). Há de se instaurar nesse processo – da dicotomização do trabalho, a supervalorização da *mais-valia*, a dissociação do trabalho concreto (útil, que tem resultado a matéria-prima) do trabalho abstrato (força humana produtiva, física ou intelectual no qual a generalização é possível e onde é criado o valor das mercadores) uma crise, que inesperadamente dispõe em nossos tempos, também como um caminho para o trabalhador se emancipar por meio da apropriação das contradições entre a totalidade do trabalho e a imposição do capital social e das contradições entre as condições das classes sociais e sua efetiva atuação e percepção como *classe-que-vive-do-trabalho*.

*“E a pedra virou ferramenta em suas mãos”*

É nesse contexto que a educação vai se estabelecendo como uma das formas predominantes de ensino de conhecimentos, saberes e cultura com as especificidades de desígnios diferenciados ao homem proletário e tendo em vista uma divisão social de trabalho cada vez mais acentuada. Segundo Saviani (2012, p.7):

a passagem da escola à forma dominante de educação coincide com a etapa histórica em que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza.

E também é observável que concomitantemente com o estabelecimento de uma educação universalizada e como principal ferramenta de educar os seres, através de um significativo processo de mercadorização da educação, o trabalho docente vem com o passar do tempo sendo desqualificado, reestruturado e modificado para tornar-se um mero ato vocacional, paternalista ou filantrópico. Ou então na perspectiva de escola-empresa, viés do capitalismo crescente, tem sido a justificativa para que o trabalho docente se torne um refém da produtividade e da administração fabril. Deveras o estabelecimento da “ferramenta educação” como transformação, vai sendo minada com ações que escondem o objetivo do trabalho

docente: a possibilidade de aprendizado, pois entende-se que diferente de comprar um produto, ir à escola pressupõe a garantia e não o fato consumado, imediato do aprendizado. O aprendizado é vivência, processo, algo a ser constituído com o tempo, através de relações no qual são projetadas as possibilidades de conhecimento e onde o aluno é objeto e agente do próprio aprendizado não imediato (PARO, 2000). Um trabalho educativo sem perspectiva de criação de produto, mercadoria, *mais-valia*, e que não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessão de ação pedagógica (SAVIANI, 2009).

Esse trabalho educativo realizado pelo professor é uma atividade intencional de transmitir a cultura humana com objetivo de, além de desenvolver formas mais adequadas de produzir humanização no indivíduo, também de se posicionar acerca da historicidade acumulada nos elementos da cultura humana. Aí está a especificidade da atividade docente: a possibilidade de o educando acessar as objetivações para si e constituir uma emancipação humana. Desse modo, a educação enquanto prática social, poderá garantir aos sujeitos do processo educativo caminhos para a recomposição de sua força de trabalho, não mais em forma de trabalho alienado, alheio, estranho, uma vez que a “efetiva transcendência da auto alienação do trabalho é uma tarefa inevitavelmente educacional” (MESZÁROS, 2010, p. 65).

No trabalho educativo é de vital importância considerar que o professor, imbuído da ação de ensinar, tem também grande contribuição na transformação das relações sociais e no processo de humanização dos seres. Através do seu trabalho, o docente – ser dotado de diversas subjetivações e objetivações construídos em seu processo formativo – possuem o potencial para ir além dos conhecimentos do senso comum possibilitando aos seus estudantes o acesso ao saber produzido e acumulado pelo homem e quiçá, encaminha-los a uma percepção maior de seus papéis dentro do processo social. Por meio do trabalho educativo os docentes realizam a função de humanizar os homens. Segundo Saviani (2012, p.13) essa é uma condição do trabalho educativo tendo em vista que esse se configura como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p.13).

Em Marx, cuja categoria trabalho é de ordem vital para a produção e reprodução da vida, o autor destaca que a mesma se compõe a partir de três elementos: “ a atividade pessoal do homem; o objeto em que se exerce o trabalho e o meio pelo qual se exerce” (MARX, 1998,

p. 170). Em uma perspectiva de trabalho docente, e apropriando-se desses três elementos da abordagem marxiana temos: a docência, processo em que o professor está imbuído e que consome forças para tal; o aluno, como sujeito mas que nesta relação com o professor se realiza também como objeto da atuação deste; e a aula, enquanto meio de trabalho a partir de um conjunto de outros procedimentos (organização, planejamento, diálogo, exposição, conteúdos, avaliações, etc.) nos quais o professor coloca entre si e o objeto de seu trabalho como parte de sua atividade. Pensar nesses três elementos que compõem o trabalho nos auxiliam a refletir sobre educação enquanto situação resultante do trabalho docente, contudo perceptível na atividade docente, na cognição de novos saberes pelos estudantes e pelo desenvolvimento de ambos os atores do processo educativo.

Mas educação trabalho imaterial ou material? Produtivo ou improdutivo? Marx (1998) conceitua o trabalho produtivo como “trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho) ainda produz mais-valia para o capitalista” (p.132), e o trabalho improdutivo onde “é o trabalhador que produz mercadoria vendável, mas só até o montante correspondente a sua força de trabalho, sem fornecer mais-valia ao capital” (p. 134). Apenas a critério de elucidação dos conceitos, não entraremos na alçada da discussão de ambos os processos, mas trazendo uma síntese de Hypolito e Grishcke (2013, p. 512) para a questão:

[...] numa sociedade na qual a subsunção do trabalho ao capital é cada vez mais real, de modo que a força de trabalho venha a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital. Em uma sociedade em que é praticamente impossível ficar-se fora das relações capitalistas de produção e acumulação, torna-se difícil distinguir trabalho produtivo de improdutivo. De maneira que, no mundo contemporâneo, toda a forma de trabalho, seja ele trabalho material ou imaterial, intelectual ou físico, produz e reproduz a vida social, e durante o processo é explorado pelo capital.

Encaremos o trabalho como atividade vital para o ser humano social, podendo ser manual e/ou intelectual, material e/ou imaterial, tendo como produto não só bens/mercadorias, mas a transformação do próprio trabalhador e do meio, podendo levar à emancipação (através do trabalho) ocorrendo, de acordo com Marx (1983, p.42), quando:

[...] seu conteúdo social esteja assegurado; revista-se de um caráter científico e apareça diretamente como tempo de trabalho geral; dito de outra forma, deixar de ser o esforço do homem, simples força natural em estado bruto que sofreu um adestramento determinado para chegar a ser a atividade do sujeito que regula todas as forças da natureza no seio do processo de produção.

*“E não era apenas uma pedra, era a si mesmo”*

Tendo, enfim, encarado a educação, pública ou não, a mesma contém reflexos do modo de produção e vivência capitalista, dos interesses da classe dominante e contraditoriamente como espaço de socialização, de democratização do conhecimento, de transformação social, fundamental para o desenvolvimento das classes sociais e, mais especificamente, as menos favorecidas. O trabalho docente se põe a mesma contradição: é influenciado pelo coletivo, para manutenção da construção ideológica dos processos hegemônicos; na perspectiva subjetiva encara a aceitação ou não do capital pelo viés midiático e sofre a influência de capacitações e treinamentos com empresas privadas, pelo currículo encaminhado pelos órgãos internacionais ou pela terceirização de serviços. Nesse ínterim, o professor está imbricado em todas essas alterações em seu trabalho, talvez com alguma certa resistência (ainda que inconsciente), ou movimentando-se de acordo com as propostas capitalistas hegemônicas. Contraditoriamente, todos os movimentos não negam sua natureza nem do trabalho docente: a ação de ensinar.

### *3.1.1 – Condições do Trabalho Docente: mediações na atuação do professor iniciante/ingressante na carreira*

Os objetivos, o objeto, o produto do trabalho docente, se traduzem em especificidades quanto ao trabalho. Para Tardif (2008, p.124):

Os objetivos do trabalho do professor são: ambíguos; gerais e ambiciosos; heterogêneos; a longo prazo; a natureza do objeto do trabalho do professor é: humana; individual e social; heterogênea; ativa e capaz de oferecer resistência; comporta uma parcela de indeterminação e de autodeterminação (liberdade); complexa (não pode ser analisada nem reduzida aos seus componentes funcionais); a natureza e componentes típicos da relação do trabalhador com o objeto são: relação multidimensional com o objeto; profissional, pessoal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.; o trabalhador precisa da colaboração do objeto; o trabalhador nunca pode controlar totalmente o objeto; o produto do trabalho do professor é: intangível e imaterial; pode dificilmente ser observado, medido; o consumo do produto do trabalho pode dificilmente ser separado da atividade do trabalhador e do espaço de trabalho; dependente do trabalhador.

Como expressão de uma posição social, da inserção em um tipo determinada de relações sociais de produção e de um processo de trabalho (ENGUIITA, 1991, p. 163), podemos analisar e definir o trabalho docente como socialmente produtivo, historicamente relevante e economicamente imaterial, dotado de peculiaridades e descobertas únicas, e as vezes dolorosas, para os profissionais do campo - os professores. Essas condições materiais atuam como

elementos presentes na existência dos seres e fazem parte da sua própria constituição como tal, tornando-se por vezes, parte da essência do trabalho do ser professor. Assim entende-se que para que os professores possam se objetivar são necessárias condições concretas de formação, planejamento e atuação. Curado Silva (2008, p. 174) define essas condições como “o conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo, e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, os materiais didáticos disponíveis, quanto os serviços de apoio aos educadores à escola”. A autora ainda destaca que o processo de histórico de novas exigências ao docente assinaladas por políticas educacionais, não tem acompanhado as condições de exercício da prática educativa, destacando-se por:

Novos cenários vêm-se definindo em um mundo globalizado, com o capitalismo mundial integrado, produção de novas tecnologias, aceleração de produção, trabalho e trabalhadores flexíveis e polivalentes, acompanhados de trabalhadores precarizados e excluídos das inovações. Essas mudanças se refletem na reestruturação e reforma dos sistemas educativos, afetando o quadro docente, o trabalho que desempenha e as relações profissionais e sociais em que ele se envolve. Exige-se que os profissionais de educação ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema de massa e deficiente, ainda baseado na competitividade, entretanto os recursos materiais são cada vez mais precarizados e as condições de trabalho também: são baixos salários, com aumento das funções dos professores, contribuindo para um esgotamento e uma contradição quanto à formação que é oferecida. (CURADO SILVA, 2008, p. 174)

Como características que fazem parte do entrave para o trabalho docente como ato social e pressuposto historicamente relevante para a sociedade, as condições de trabalho juntamente com as exigências administrativas legais, as interferências de organismos internacionais e a desvalorização da docência parecem implicar processos de precarização do trabalho docente. O trabalho do professor no cenário das atuais políticas educacionais, foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, que, sem as adequações necessárias favorecem a precarização. Quanto ao termo precarização, Tumolo e Fontana (2008, p 172) nos esclarece sua distinção de proletarização, onde:

[...] é fundamental destacar que profissionais (e também semiprofissionais) e proletários são duas compreensões de planos analíticos e políticos distintos. [...] A discussão sobre profissionais, ou categoria profissional, é referente ao processo de trabalho e que a de proletário diz respeito ao processo de produção de capital. Dessa forma, a compreensão de proletarização como antagonica à de profissionalização [...] fica sem sentido.

O processo de precarização pode ocorrer, especialmente, com o ideário popular de descaracterização do trabalho docente, cujo o trabalhador da educação é encarado como trabalhador não especializado e que sua formação pode se dar sem exigência de nenhum

conhecimento específico, contribuindo para o vislumbrar de uma perspectiva voluntarista onde na verdade deveria haver uma visão de valorização do trabalhador da educação. O trabalho docente, assim, pode ser transformado em trabalho alienado, tornando-se puro fazer técnico para produção de capital, e Marx (1983) ainda acentua que o mesmo se tornando alienado, o trabalhador não se realiza no trabalho, trazendo um sofrimento em vez de bem-estar, esgotando suas energias mentais e físicas levando-o a uma depressão mental e uma exaustão física. Perceber que a precarização de seu trabalho decorre da falta de condições, da competição com as novas tecnologias e as máquinas, que a atualização profissional com o desenvolvimento de novas competências passam a ser constantes e as desigualdades só crescem progressivamente, forçam ao professor a desenvolver um trabalho que “não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades” (MARX, 1983b, p. 93).

Na perspectiva dessas condições, podemos destacar quanto a (des)valorização do trabalhador da educação, os baixos salários e conseqüentemente o baixo poder de compras do mesmo, dificultando os professores à aquisição de conteúdos para atualização e preparo das aulas. Quanto ao salário dos docentes e a implicação dos mesmos para os professores brasileiros:

[...] Os baixos salários acirram a redução do poder aquisitivo dos docentes, não permitindo a eles manter satisfatoriamente seu sustento e de sua família, como também a aquisição de bens culturais necessários para sua atualização e a elevação do seu capital cultural. Além disso, o padrão de remuneração do professor acentua a desvalorização social que dada sua condição de pauperização, passa a se sentir insatisfeito e frustrado por pertencer a uma profissão que não tem reconhecimento financeiro e social. (BARBOSA, 2011, p.184)

Assim para completar os baixos salários e obter melhor remuneração, os docentes buscam jornadas mais extensas de trabalho, assumindo aulas em diversos turnos de modo intenso e desgastante. Essa intensificação do trabalho acarreta um sem número de implicações no dia a dia dos professores, indo do comum ao mais complexo:

[...] desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com a sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (APPLE, 1995, p.39).

A estrada de dilemas e perspectivas do trabalho docente na realidade do professor poderia terminar aqui mas em consideração aos aspectos das mudanças sofridas pelo setor educacional através das reformas educativas nas últimas décadas (à tentativa de adequação da

educação às exigências do padrão de acumulação fordista, a flexibilização do toyotismo e às ambições do ideário nacional-desenvolvimentista ao imperativo da globalização), como foi dito, da incompletude contraditória entre os discursos legais e as condições materiais vividas pelos docentes, ainda há características da flexibilização do trabalho docente. Nesse contexto de novas regulamentações políticas educacionais, tais reformas exerceram grandes interferências sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação. Assim, são marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas (OLIVEIRA, 2004).

As medidas, como expansão da educação básica realizada de forma intempestiva, sobrecarregam o trabalho dos professores, tornando-os resultado de uma combinação de fatores que responsabiliza o docente por todo sucesso do processo escolar. Assim, desempenhando ações relativas a outros profissionais como psicólogo, assistente social, enfermeiro, agente público dentre outras, o docente se inunda de perspectivas negativas, de desprofissionalização, levando a perda de identidade profissional, e até da contestação de que isso não é o mais importante (NORONHA, 2001). Essa situação é reforçada pelos princípios de produção capitalista e pelas questões já mencionadas de voluntariado e na promoção de uma educação para todos. Retira-se a autonomia com cursos de formatos engessados e fórmulas pragmáticas, privando-os de participar da concepção e organização de seu trabalho. A política de “valorização do magistério” atua como aparência de um processo de desvalorização para a carreira, remuneração e capacitação do docente.

Em suma, o trabalho educativo e a educação escolar possuem o objetivo de humanização dos seres, e esse trabalho, caracterizado como trabalho docente, é um processo que em sua essência coaduna a totalidade das dimensões humanas e sociais. Essas concepções contribuem para a compreensão que o trabalho docente e sua realização ao ser humano, levem a uma práxis que possam reagir ao processo de constituição do ser humano como ser emancipado e, conseqüentemente, à integração dos indivíduos como aspecto humanizante de suas condições. A escola assume papel como lócus de realização intencional do trabalho educativo para produzir humanidade. Os professores humanizam e se humanizam em seu trabalho, assim como o fazem em seus alunos. Nesse processo desenvolvem suas individualidades, mesmo envoltos ao processo de contradição, inerentes a nossa sociedade capitalista moderna.

Entendendo essa concepção de trabalho docente, dentro de todos seus dilemas e desafios, e entendendo o trabalhador docente como ser mediado por diversos outras

determinações em sua ação de ensinar, caminhar para procurar compreender o processo de constituição do coordenador pedagógico, como parte integrante e integrada dessas mediações, buscando nas peculiaridades entre sua formação e atuação as relações com o professor iniciante na carreira e o seu trabalho educativo.

## 3.2 – Categorias de análise

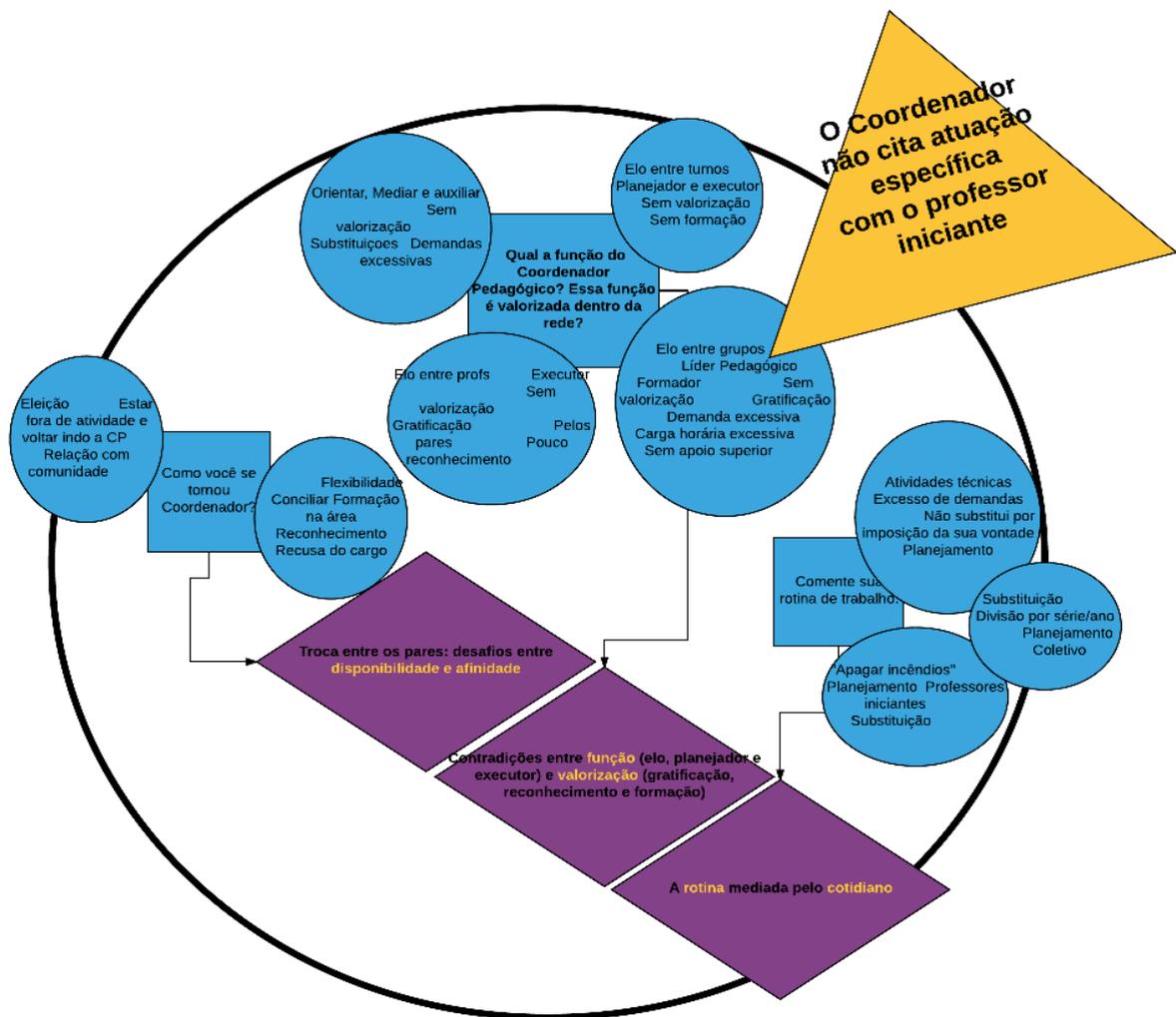
### 3.2.1 – *Exercício da Função do Coordenador Pedagógico*

As discussões acerca da democratização da educação, a reestruturação produtiva e da adequação ao mercado nas últimas décadas, colocaram em pauta toda a formação e o trabalho do professor, ambos como ferramentas importantes na garantia de qualidade requerida no processo educacional. Isso levou a uma reorientação das atividades, cargos e funções dentro das escolas, nesse âmbito também esteve a atuação do Coordenador Pedagógico. Por ser um personagem que está constantemente na escola, ao lado de professores e equipe gestora, o mesmo acaba atuando no sentido de criar e implementar as condições que se fazem necessárias para a concretização, de fato, das políticas públicas de ensino e do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que essa redefinição do papel do coordenador pedagógico levaria o mesmo a deixar de atuar como “inspetor” “gerente” ou “supervisor” de práticas burocráticas e administrativas e passa, no âmbito das políticas educacionais vigentes, a constituir-se um protagonista corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e também, como afirmamos, pelo processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Sua atuação se interpõe entre atividades de articulação de formação, de gestão de projetos da escola e aplicação de políticas, principalmente do Projeto Político Pedagógico.

Entretanto, não obstante essa reorientação da função que foi sendo estabelecida ao coordenador pedagógico, estudos que foram levantados na análise bibliográfica, referentes à sua atuação prática de trabalho (ARAÚJO, 2007; PIRES, 2005; FERNANDES, 2004; PIRES, 2014; ROCHA, 2014), revelam que, em muitas escolas, são demandadas dos coordenadores uma dedicação de quase todo seu tempo a resolução de problemas emergenciais, de atendimentos rápidos e da fiscalização do trabalho dos professores. A rotina do CP ainda se organiza de uma forma que traz uma certa confusão quanto as atribuições de sua função. No Distrito Federal, o coordenador pedagógico não é enquadrado como membro da equipe de gestão escolar, que segundo a legislação vigente, deve ser uma gestão democrática. A função do coordenador pedagógico é tida em processo delimitado pelo Regimento Interno da Secretaria

de Educação do Distrito Federal e o mesmo é escolhido em uma eleição entre os pares. Esse processo, que permeia inicialmente uma visão democrática de gestão, pode por vezes trazer entraves quanto aos diversos interesses imbricados nessa decisão e as vezes conflitantes quanto às funções alocadas e o próprio papel social da escola. Vejamos um esquema da análise das entrevistas quanto a função do coordenador pedagógico.

**Imagem 01 – Exercício da função do coordenador pedagógico**  
**Esquema da análise de entrevistas**



**Legenda**

- Perguntas realizadas na entrevista
- Indicadores
- Núcleos de Significação
- Resultado da análise

A função do coordenador pedagógico associada pelos coordenadores (C) pode ser definida pelo conjunto de indicadores que foram se constituindo nas análises das entrevistas: *orientar, mediar, auxiliar, elo entre grupos e professores, planejador e executor, líder pedagógico e formador*. Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele responsável por viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico, estando sua atuação diretamente relacionada aos professores, alunos e pais. O autor ainda cita que, junto aos professores, o coordenador tem como principal atribuição a assistência didática pedagógica, com um processo de reflexão sobre as práticas, e com o objetivo de construir novas situações de aprendizagem. Nos indicadores encontrados através das falas dos coordenadores, não é feita nenhuma menção a algum tipo de ação para com os professores iniciantes/ingressantes. As atribuições citadas são em sua maioria práticas e relacionadas a um andamento padronizado das ações didáticas-pedagógicas além de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, sendo que não há distinção entre professores mais antigos e professores iniciantes na carreira.

*C1: A função do coordenador é.... tá junto com o professor né ajudando a elaboração de atividade, é fazendo o vínculo entre o turno da manhã e o turno da tarde pra que a escola ande mais ou menos junta né, na questão de conteúdos, de planejamento de projetos, na execução de cada um.*

*C2: A função do CP é orientar, mediar e auxiliar os professores no desempenho de suas funções pedagógicas.*

*C3: coordenador pedagógico é aquele sujeito dentro da escola que faz com que o pedagógico funcione de verdade. [...] as propostas, tudo que foi planejado... tanto os conteúdos que a gente separou para semanas específicas dentro do semestre... toda essa organização, fazer com que isso se cumpra [...] o coordenador essa figura que consegue fazer com que tudo isso aconteça dentro dos prazos e fazer com que as outras turmas também os professores conversem com os outros... que consiga manter umas algumas atividades e ações padronizadas no sentido de caminhar junto né.*

*C4: é coordenar, estar a frente mesmo liderando esse trabalho pedagógico da escola, [...], aquele que está ali sendo elo entre os dois grupos dentro da escola: o que coordena pela manhã e o que coordena pela tarde. Acaba sendo o elo também da direção com o grupo de professores [...] **um formador pedagógico** para o grupo de professores né, então além de coordenar, de estar **liderando esse trabalho pedagógico, planejar junto, coordenar junto, mas eu também eu vejo que é necessário ser um pouquinho de formador pedagogicamente dos professores.***

Nos últimos dez anos o aumento significativo de pesquisas no âmbito da atuação do coordenador pedagógico<sup>18</sup> e do espaço da coordenação pedagógica evoca uma possível preocupação com esta área, ainda mais que em muitos estados brasileiros estava sendo estabelecida e consolidada a sua atuação tanto na prática quanto em relação a legislação. Essa constituição identitária recente da função do coordenador pedagógico demanda ainda um

---

<sup>18</sup> De acordo com gráfico 1

embaralhamento das muitas possíveis atribuições para esse ator do espaço pedagógico. Placco (2012) vai comentar quanto a essa construção de atribuições:

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores.

No Distrito Federal, a constituição historicamente recente dessa função entre todos os embates políticos e teóricos que a acometeram á permite estar ainda carregada de concepções e referenciais que se conectam com práticas antigas, burocráticas e gerencialistas (MATE, 2012). Os entrevistados quando citam as atividades que realizam nos permite notar uma contradição entre função definida por eles em suas falas e o que eles realmente fazem no cotidiano. Entendendo que a constituição do ser social perpassa situações mediatas e imediatas do cotidiano em meio a um processo de reprodução da sociedade ali representada (HELLER, 2008), e que a rotina faz parte desse processo, constituímos o núcleo do **cotidiano mediado pela rotina**.

Destacamos ainda que, de acordo com Duarte (2014), esse cotidiano não é necessariamente alienado apenas por sua estrutura, mas também por determinadas circunstâncias sociais como as condições da sociedade capitalista de divisão social do trabalho; a exacerbação da propriedade privada; a expropriação dos trabalhadores dos meios de trabalho e, principalmente, em função das desigualdades nas condições de apropriação do patrimônio genérico por parte dos seres humanos. Tendo em vista esses pressupostos, observemos as falas dos respondentes quanto a sua rotina no cotidiano escolar.

*C1: Minha rotina é chegar e andar o dia todinho (risos). Minha rotina é, é as vezes, passar em sala de aula, é ta rodando tarefa pra professor, é tá ajudando no planejamento dessas atividades, ajudando na direção também, porque aqui a gente não faz só a parte da coordenação, a gente tem a parte de lá também.*

*C2: Utilizo as coordenações pedagógicas para auxiliar os professores na rotina de planejamento das suas atividades pedagógicas, oferecendo, quando viável, outros recursos e estratégias para melhor elaboração da ação pedagógica.*

*C3: gente tenta estabelecer uma rotina coordenador, mas como é um coordenador só a gente fica meio que apagando incêndio a cada dia que passa. Então no primeiro momento a ideia seria chegar e conseguir deixar estruturados no planejamento da semana... [...] eu tinha já algo estruturado, mesmo porque eu trabalho com muitos professores iniciantes, não tem muita pessoa que não tem experiência nenhuma docência então tem que fazer algumas coisas mesmo... [...] porém essa é a ideia,*

*mas só o que tem acontecido de fato é que eu tenho chegado e de repente falta um professor eu tenho que entrar em sala do professor e ficar com os alunos lá e [...] então até mesmo reuniões na regional, a gente tem que ir bastante, gente tem que ir no lugar da direção, algum representante da escola... então o coordenador fica servindo para esses apuros aí e desses meses que eu estou, foram muitos momentos apagando incêndio mesmo e não consigo estabelecer uma rotina de fato...*

*C4: Bom, minha rotina de trabalho, [...] então as cinco horas no turno matutino eu procuro atender todos os professores regentes, que estão naquele momento de regência, e ao mesmo tempo atender os professores que estão coordenando no período de coordenação no período matutino tá. E no outro horário eu fico mais especificamente para o grupo que está coordenando a tarde, [...]É:::... a rotina é bem essa, o dia que não precisa de substituir professor no turno matutino eu consigo desempenhar minhas funções mais específicas dentro do espaço-tempo da coordenação com os professores. Já o momento que eu tenho que substituir, aí eu já acabo deixando esses professores um pouco né... desassistidos, porque aí eu tenho que estar em sala de aula. (grifo do autor)*

Um dos coordenadores entrevistados citam, quando falam de sua rotina, a atuação com professores iniciantes pela quantidade de professores iniciantes existentes em sua escola. Essa fala está relacionada ao fato de sua escola estar em uma Região Administrativa<sup>19</sup> de localização periférica, com grande extensão demográfica e com uma estrato socioeconômico em desigualdade de condições quando comparado ao centro de Brasília, chamado de Plano Piloto, ou outras Regiões Administrativas como Guará, Taguatinga e Lago Sul.

Essas regiões periféricas dentro da SEDF são consideradas Regionais de Lotação<sup>20</sup> que são regionais em que o professor adquire a lotação, caso ele seja encaminhado imediatamente após a contratação, sendo que o exercício na escola que se chega a primeira vez é provisório, mesmo que a vaga seja definitiva (vaga decorrente de aposentadoria, afastamento ou remanejamento para outra escola). Para regularizar no âmbito da escola é necessário fazer o concurso de remanejamento interno (dentro da própria regional) ou externo (para outra regional) (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Tendo esses fatos em vista, é de se esperar que muitos professores iniciantes estejam nas escolas dessas regionais e que, mesmo que os coordenadores tentem realizar as suas atribuições, os mesmos encontram diversas dificuldades, como eles citam: substituições, atividades técnicas, demandas do cotidiano e realizar tarefas que são de outros personagens, mas que, novamente por causa da rotina do cotidiano escolar, precisam ser realizadas por eles.

<sup>19</sup> Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 Regiões Administrativas (RA's) oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília. Informação retirada do site oficial do GDF < <http://www.df.gov.br/index.php/2015/10/21/333/>> Acesso em: 16/05/2017

<sup>20</sup> Na SEDF existem dois tipos de Coordenações Regionais de Ensino – CREs: regionais de lotação e as de remoção (ou de remanejamento externo na qual, a primeira o professor pode adquirir lotação através de posse do cargo público, em procedimento de remanejamento externo ou permuta, e a segunda apenas por procedimento de remanejamento externo e permuta - Portaria nº 219 de 14 de Outubro de 2014.

Fernandes (2010) vai assinalar que outro fator que influencia a atuação de coordenadores pedagógicos frente a suas atribuições é a descontinuidade na trajetória do trabalho do coordenador e um reconhecimento ainda limitado nas políticas públicas educacionais que afeta diretamente em sua constituição identitária. Essa falta de continuidade no trabalho pode ser observada na fala dos respondentes quanto ao porquê de terem se tornado coordenadores e da relação ao núcleo dos **desafios entre disponibilidade e afinidade**.

*C1: Um dos motivos, o principal deles assim, sem mentira nenhuma (risos), é porque e é:.... quando eu vim a primeira vez, eu tinha saído, tinha saído e voltei em restrição. Como eu ia voltar pra sala de aula no meio do ano, aí eu fiquei com muita dó com a professora que tava na minha turma tadinha (risos) que ela ia ser devolvida né. Eai aqui, aí eu eu assim, já tinha algum tempo aqui na escola, já tava acostumada com todo mundo. Aí eu "eu vou ver qual é né essa de coordenador" e fui.*

*C3: bom eu precisava voltar para escola, eu tava trabalhando na parte administrativa da secretaria burocrática, mas dentro do setor pedagógico mais precisava retornar a escola, pois é que eu estou conciliando com doutorado junto e eu precisava de uma flexibilidade nos meus horários e acabou que a função do Coordenador Foi a que me permitiu essa flexibilidade né...*

*C4: Bom, foi...esse ano foi extremamente pressão, não foi uma escolha assim né, muito fácil. Ninguém na escola queria, eu estava chegando na escola, eu vim pra cá esse ano e:.... realmente ninguém quis ser coordenador, a direção me procurou né...viu minha documentação, viu que eu tinha já uma formação na área né, viu que eu estava retornando de um mestrado, de um afastamento pro mestrado, na área de formação de professores alfabetizadores, e a escola disse que seria muito assim, o meu perfil pra desenvolver, e me pediu muito pra ficar né*

Pode se dizer que, de modo geral, os coordenadores entrevistados se tornaram coordenadores não por vontade de atuar na função ou por formação na área, mas sim por fatores externos a eles. Somente um dos coordenadores (C1) estava na função há mais de 1 ano por escolha própria, os outros estavam a menos de um ano, ou estavam a mais tempo, porém por readaptação por ser PCD (Pessoa com Deficiência). A disponibilidade dos mesmos se relaciona com a proximidade ou não com aquela comunidade escolar, sendo que por vezes isso afeta a escolha de outros professores a tomarem ou não a decisão de se tornarem coordenadores pedagógicos. Com a atuação fragmentada pela forma que se dá o processo de inserção na função do coordenador pedagógico a aproximação com os professores iniciantes/ingressantes fica sujeita a não ter especificidade da ação de um personagem que está lá, de acordo com o Regimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2015), para beneficiar a articulação pedagógica entre planejamento e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, um paralelo com a valorização dessa função é incluído nas falas dos coordenadores e também dos professores nas entrevistas, se constituindo nos seguintes indicadores: *sem valorização, sem formação, demandas excessivas, falta de gratificação, falta*

de apoio superior, carga horária excessiva, inexperiência. Esses indicadores, juntamente com os dados coletados pelo GEFPAPe na aplicação de questionários aos professores iniciantes, nos indicam o núcleo de **contradições entre função e valorização**. Esses indicadores são referentes aos seguintes extratos das falas dos coordenadores respondentes:

*C2: Infelizmente, porém, essa função ainda não é valorizada dentro da rede, pois o volume de demanda de trabalho se depara com o alto nível de substituições em sala de aula por motivos diversos.*

*C3: Eu acredito que não. Se a gente for pensar na questão de salário também não. Se for pensar na questão de carreira também não (risos) porque...porque eu vejo que além da gente eu acho que é não é a gratificação que vai valorizar ou não mas o próprio sujeito dentro da escola, o professor, ele não valoriza essa função. Ele acha que quem é quem assumiu essa papel é quem tá querendo fugir de sala de aula...acaba que há algum preconceito, a gente percebe isso mas também, mas eu penso de uma forma geral mas em outros momentos mais pontuais eu vejo muitas pessoas reconhecendo esse trabalho, pois como é algo que não tem uma remuneração muito boa, a gente deixa de ganhar coisas na verdade, a gente só deixa de ganhar outras gratificações é uma porção difícil também da própria especificidade dela de lidar com os professores e tem que ser alguém que tem estômago para coisa então acredito que seja isso.*

*C4: Eu acho que não. Infelizmente eu acho que não. Claro que depende muito de escola né. Já trabalhei em escola que o coordenador realmente não tinha uma valorização específica como já trabalhei dentro de escola que o coordenador sim, foi muito valorizado. Aqui dentro da realidade que estou vivendo esse ano eu tem sido muito valorizada né, muito valorizada, e não tenho o que reclamar em relação a isso. Tenho sido valorizada tanto pelo grupo de professores quanto também pelo grupo da direção da escola né. [...] Mas eu acho que enquanto secretaria, enquanto rede nós não temos o devido valor. Eu não tenho nenhuma gratificação ao menos que seja, por desempenhar essa função. [...] E eu tenho percebido que isso é um dificultador porque, por exemplo, eu tenho um pouco mais de formação nessa área, mas eu tenho coordenadores que são professores iniciantes e que estão desenvolvendo atividades de coordenação, por falta de pessoas que não quiseram desempenhar esse papel na escola, então para esses professores um apoio por parte da rede, da própria secretaria seria também um aspecto de valorização né, de valorização dessa função e de apoio ao trabalho também. Então eu acredito que vários coordenadores podem estar com mais dificuldades do que eu pra desempenharem as funções, por falta exatamente desse apoio, dessa valorização por parte da secretaria de educação.*

Entender a valorização do trabalhador docente denota entender o conceito de valor. Valor, para Heller (2008, p. 16) é uma categoria ontológico-social; como tal, é algo objetivo; mas não tem objetividade natural (apenas pressupostos ou condições naturais) e sim objetividade social. É independente das avaliações dos indivíduos, mas não da atividade dos homens, pois é expressão e resultante de relações e situações sociais.

O conceito de valorização estará voltado para os determinados fins pelos quais a sociedade impõe como condições de uma realidade social e de um sistema - em nosso caso, o capitalista, do qual herdamos os valores como corretos e incorretos desde o nascimento. Em meio a esses pressupostos, encaramos o valor que está sendo vinculado pelo governo e

condicionado por definição ao trabalho do professor. Podemos destacar na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Artigo 23, cap. III, no inciso V o que o governo compreende como mecanismos de valorização do professor:

V – valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

No Plano Nacional de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009), temos como objetivo para a promoção da valorização docente o empenho mediante ações de formação inicial e continuada. Em todo esse caminho delineado para a valorização do professor, como podemos ver na fala dos coordenadores pedagógico, há um processo de intensificação da função, de péssimas condições materiais de trabalho e de ausência de remuneração adequada, mostrando bastante contradição para com o conceito proposto pelo governo.

É perceptível na fala dos coordenadores uma possível contradição posta entre o legislado e a realidade concreta de sua atuação. Na própria fala dos professores iniciantes também encontramos elementos que demonstram essa contradição entre a função e a valorização. Quando respondem na entrevista quanto a influência dos coordenadores em sua atuação, alguns professores iniciantes relatam que essa influência está na ausência dos coordenadores ou a não atuação coerente com a função que lhes é atribuída.

*P1: Eu acho que assim como que influencia né **influencia a falta como influencia a presença** [...] gente uma escola sem coordenador porque na verdade o papel do coordenador é fazer o elo né...então assim... [...] **o coordenador perde um pouco desse tempo com os professores porque ele fica muito ligado as substituições a apagar fogo né a fazer a escola não [...] um sujeito a mais pensando aquela realidade trocando com você com certeza vai influenciar naquele processo né no processo de ensino aprendizagem não tem como não então assim com certeza o papel dele é fundamental então ele estando ele não estando com certeza vai influenciar no meu trabalho que afinal de contas a gente nunca vai dá conta de tudo né e as vezes com uma dica com um toque com uma troca tudo muda.***

*P3: [...] não, não pelo sentido assim de que não... existe uma troca, um compartilhar, por exemplo de o coordenador chegar e me oferecer, por exemplo, um plano de aula, me oferecer uma ideia. Geralmente é assim, eles são acessíveis no sentido, se eu preciso de alguma coisa eu posso recorrer e eles me atendem, se eu preciso de um material, se eu preciso de uma cópia mas.. [...] Eu penso que... o coordenador é... ele tem a contribuir com a experiência que ele já tem né, não só é... não só na questão de dividir conteúdo ou de separar, de fazer planejamento e tal, mas no compartilhar de ideias a gente troca experiência né. É a pessoa já tem ali um tempo de estrada, as vezes até mais do que a gente, já vivenciou experiências interessantes e pode compartilhar, então eu acho que isso é legal, é válido, é muito válido.*

*P4: em geral não porque eu como te falei né a gente tem pouco... a gente menos esse contato... Ah sim claro que elas também tem que ir atender a nossa turma... sim mas em sala de aula mesmo o que pesa mesmo é o nosso planejamento [...] então*

*assim não tem então não tem tanta interferência das coordenadoras não na sala de aula.*

A atuação dos coordenadores pedagógicos está ainda em frente a dificuldades como uma grande quantidade de tarefas que não fazem parte de suas atribuições, falta de valorização através de remuneração e reconhecimento, uma constituição identitária fragmentada além de pouca ou nenhuma formação específica na área da coordenação pedagógica. Ainda que existam professores iniciantes nas escolas em que atuem, a relação entre esses protagonistas do processo educativo ainda está distante de ser consolidada ou ao menos existente do ponto de vista de uma atuação significativa para o desenvolvimento da inserção à docência. E, ainda que dispositivos legais prescrevam claramente o papel do coordenador pedagógico e outros a valorização quanto o trabalhador docente, é na prática das condições materiais, o cotidiano e nas relações com os pares que são encontradas as contradições reais da totalidade socioeconômica vigente e da ideologia imbuída nos discursos teóricos.

### 3.2.2 – *Cotidiano Escolar: Necessidades e Demandas*

Para trilhar o caminho quanto ao cotidiano escolar, precisamos delinear os percursos teóricos quanto a categoria *cotidiano*. Heller (1991) vai definir o *cotidiano* como o mundo que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento de *objetivações*. O cotidiano está relacionado àquilo que é vivido socialmente por indivíduos sociais, com suas individualidades e diferenças. Ambos se relacionam entre si sendo que, o cotidiano se distingue da nossa rotina diária, que é definida por Heller (2008) como atos que reproduzimos mimeticamente sem darmos conta da sua importância e de seu significado. A nossa existência como seres humanos implica categoricamente uma existência em meio ao cotidiano. Assim como não há como desligar a existência da cotidianidade, o inverso tão pouco é possível (estado de suspensão do cotidiano). Heller (2008) destaca:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Em Guimarães (2002), há o delineamento do que faz parte dessa vida cotidiana e como se constitui o processo de objetivação segundo os pressupostos teóricos de Heller:

[...] a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através de objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas dimensões da vida.

Entretanto essas objetivações não acontecem em um mesmo nível. Guimarães (2002) baseado em Heller, vai destacar ainda que existem *objetivações em si e para si*. As objetivações em si são aquilo que constitui a coisa por si mesma, isto é, ela é aquilo porque não é outra coisa.

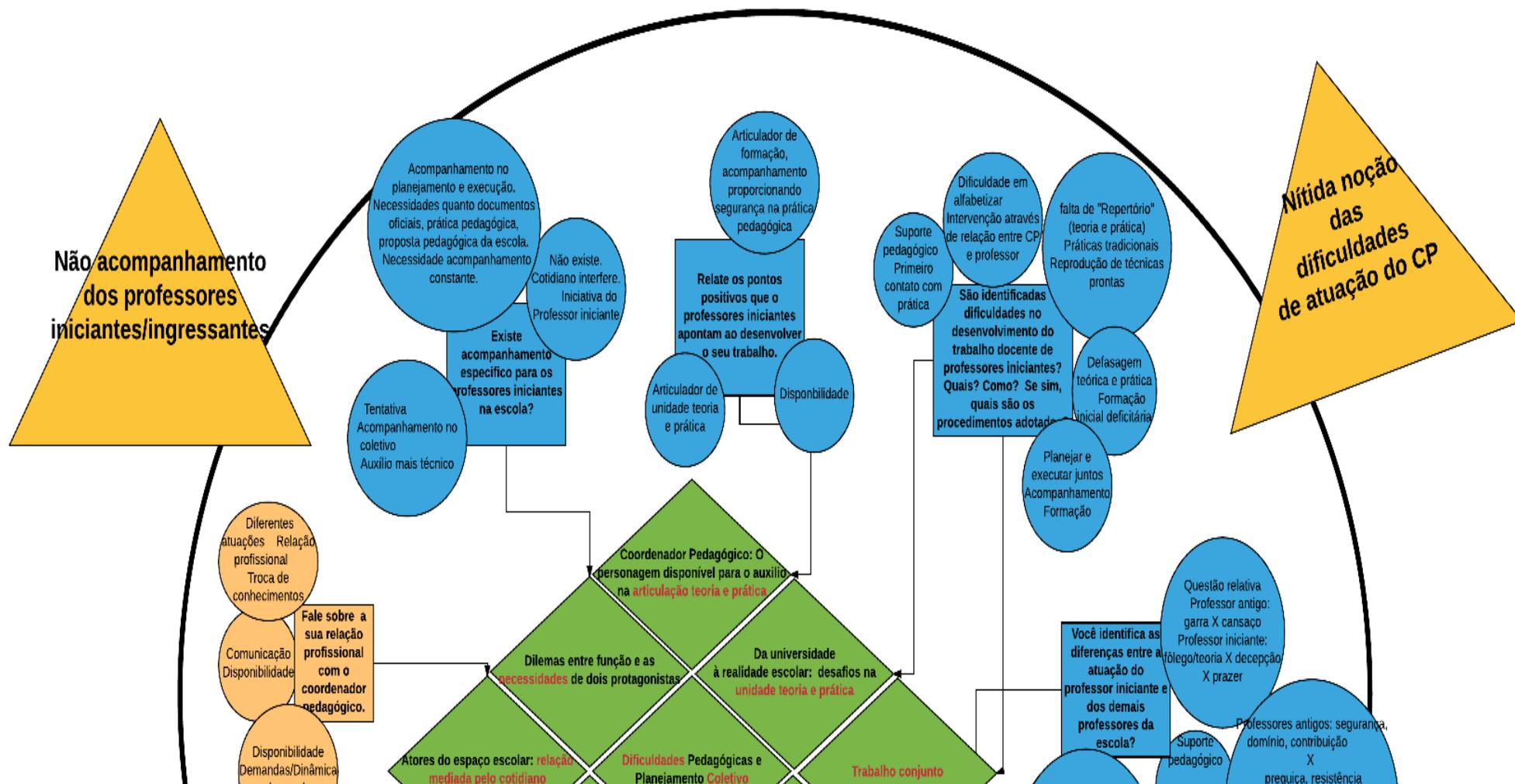
[...] a mesa é mesa porque temos uma representação do que ela significa, tanto em nossa linguagem, quanto em nossa cultura, que lhe dá um determinado uso social. E sabemos que mesa não é armário, assim como não é todas as outras coisas. Logo, a mesa possuiu uma constituição em si que a faz ser mesa independente de seus atributos como forma, cor, textura, volume, densidade, etc. (GUIMARÃES, 2002, p 12)

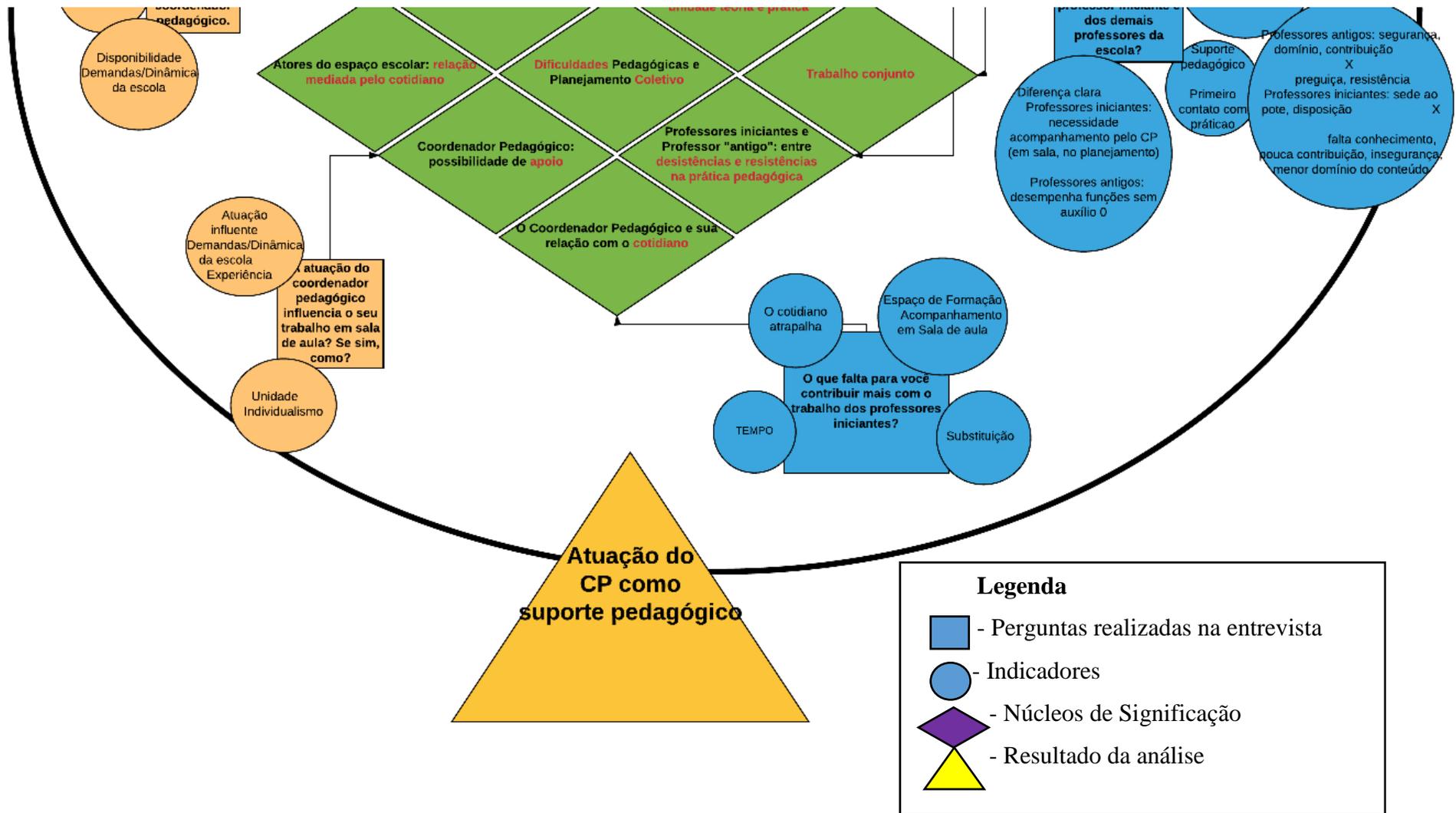
O movimento de objetivação em si está constituído no cotidiano e no senso comum sendo ele o processo que cria as condições para vivermos em determinada sociedade com seus ritos, tradições, etc. Adquirir e dominar a linguagem materna é uma objetivação em si, portanto tudo aquilo que nos rodeia e que é transformado para nosso uso é uma objetivação (GUIMARÃES, 2002). As *objetivações para-si* são processos que pretendem superação do cotidiano, e se direcionar a aspectos do ser humano genérico. Duarte (2001) vai nos esclarecer quanto a categoria da objetivação do gênero humano a partir do desenvolvimento teórico de Agnes Heller. Segundo o autor, as *objetivações para-si* se referem à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana. Nela o homem precisa refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência (DUARTE, 2001).

Assim, a prática pedagógica no âmbito escolar deve instigar nos seres carecimentos da não-cotidianeidade (*objetivações para si*), ou seja, apropriações das objetivações produzidas no campo científico (ciência, arte, filosofia, moral e política) e refletir e produzir sobre e a partir delas. A escola, institucionalmente localizada como espaço histórico e social, cumpre um papel de suma importância nesse movimento, permitindo que o indivíduo construa objetivações, das mais simples, como apropriar-se da linguagem, até as mais complexas.

Tendo esse prospecto teórico como base e a partir das análises feitas sobre os dados coletados, construímos o seguinte esquema quanto à análise do cotidiano escolar em meio a atuação do coordenador pedagógico para com os professores iniciantes/ingressantes na rede:

**Imagem 02 – Cotidiano Escolar:  
necessidades e demandas**  
**Esquema da análise de entrevistas**





A categoria do **cotidiano escolar: necessidades e demandas**, se constitui a partir dos descritores e dos núcleos analisados quanto a algumas das perguntas realizadas na entrevista para os coordenadores e professores, assim como as observações. As questões tendiam a analisar a relação entre esses dois personagens do espaço escolar e as possíveis contribuições das ações do coordenador pedagógico para com os professores iniciantes/ingressantes na rede no contexto do trabalho docente. O grande número de questões e de indicadores nos levaram a constituir nove (9) núcleos de significação que são: *cotidiano, mediação pelo cotidiano, CP como apoio, relação entre professores novos X professores antigos, dificuldades no planejamento coletivo, trabalho conjunto, unidade e articulação teoria e prática e necessidades dos dois protagonistas.*

Agrupando por zonas de aproximação temática temos os núcleos **cotidiano, mediação pelo cotidiano e necessidades dos dois protagonistas**. Quanto as influências do cotidiano na constituição do trabalho docente dos professores e da atuação dos coordenadores<sup>21</sup>, as falas dos mesmos trouxeram dados interessantes quanto ao excesso de demandas exclusivas de um viés corriqueiro e inconstante do cotidiano e que demonstram atrapalhar o processo relacional (sociabilidade e pedagógico) entre ambos. Os Coordenadores de escolas que ficavam em Regiões Administrativas afastadas do centro e com uma realidade socioeconômica diferenciada (C1 em Ceilândia e C3 em Samambaia) sentiram mais dificuldades em tratar com a demandas do cotidiano escolar e as suas atribuições, enquanto os coordenadores que possuíam suas escolas no centro de Brasília (C2 e C4), na Região Administrativa do Plano Piloto, mesmo que tenham destacada em outra perguntas o fator do cotidiano, apresentam uma constituição de trabalho mais centrada naquilo que se referêcia à função do coordenador. Observemos os trechos que relatam isso, quando questionados os coordenadores pedagógicos quanto o acompanhamento específico a professores iniciantes na escola:

*C1: A gente tenta na na coordenação fazer esse acompanhamento, mas assim... não existe na secretaria.. Aí a gente orienta né o que que o outro... quando é início do ano aí não, já faz planejamento todo mundo junto, é no coletivo, porque geralmente são os, ele é os, os professores coordenam por ano né, então são todos os do primeiro, todos os do segundo, aí mistura os novos com os velhos eai... (Quando chega depois?) Aí a gente tem que que... vê até aonde o outro parou né, aí passar todo conteúdo, geralmente elas deixam caderno de planejamento, deixam os conteúdos que já foram dados, e a gente dá seguimento.*

*C2: Sim, pelos coordenadores.*

---

<sup>21</sup> Colocamos aqui uma separação de conceitos “trabalho docente dos professores” e “atuação dos coordenadores” apenas para especificar os prismas que estão sendo analisados dentro da totalidade do trabalho docente que abarca, obviamente, todas as ações dos dois protagonistas.

*C3: não não existe não existe... as pessoas até tentam, eu mesma tentei fazer isso mas a gente não consegue dar continuidade Por que é a gente fica fica apagando fogo tempo todo... então chega um momento que o professor sente que precisa alguma coisa pela própria vontade e por ele está ingressando agora ele precisa de algumas coisas serem instruídas... Às vezes a gente tenta mas não dá conta de tudo né então você acompanha ele como grupo total né em geral é isso.*

*C4: Com certeza. Tanto lá no planejamento, na hora da coordenação, quanto também na hora de executar esse planejamento na sala de aula. Por exemplo, os professores iniciantes eles:... não, não tem muito conhecimento da proposta pedagógica da secretaria, que são as diretrizes pedagógicas da secretariat então, ou seja, como funciona o reagrupamento, como funciona um projeto interventivo. Então são coisas que eu tive que realizar com esses professores, fazer mesmo junto com ele em sala de aula, porque eles não tinham muito conhecimento disso. Então além de eu trabalhar isso em forma de estudo, que foram nas coletivas de estudo, explicando mesmo a proposta pedagógica, as diretrizes pedagógicas dentro dos anos iniciais, como funciona cada uma dessas estratégias é:... como tá organizado o currículo, como trabalhar a gente teve que também que fazer isso lá em sala de aula com os professores, entendeu. Então assim, foi bem complicado no início e eu percebo o tempo todo que eles requerem mais de mim enquanto coordenador né... a presença e o acompanhamento do que os professores mais antigos de secretaria.*

As dificuldades destacadas quanto as escolas em locais com uma desigualdade social acentuada, pior distribuição de renda e condições materiais de subsistência demonstram como essas realidades são afetadas pelos processos nefastos do capitalismo. Apesar dos coordenadores e professores não deixarem claro alguma reflexão sobre a origem das dificuldades encaradas no âmbito do cotidiano escolar, conseguimos estabelecer uma ponte entre as contradições das relações de produção capitalista, as pressões que a educação sofre para se tornar reprodutora de modelos de relações alienadas e as condições que limitam e causam precarização e intensificação do trabalho docente. Nessa relação contraditória, mesmo com uma função clara de manutenção da alienação, a escola surge como mediadora das esferas cotidianas e não-cotidianas da vida, (DUARTE, 2014). A educação está ligada a uma forma dos seres se apropriarem de aspectos simples, imediatos e ligados à reprodução do indivíduo particular (*objetivações em si*), além de forma de apropriação de níveis mais desenvolvidos de produção humana (*objetivações para si*) sendo esse último aspecto parte basilar do processo educativo que ocorre na escola, de caráter essencialmente não-cotidiano e com o objetivo de possibilitar aos indivíduos a apropriação do patrimônio genérico da humanidade.

Entretanto se identifica um processo de alienação “ingênua” nos trabalhadores da educação em não encarar a educação como algo complexo, articulado em outros complexos sociais e que compõem uma totalidade da sociedade capitalista em meio ao seu processo de reprodução<sup>22</sup>. Leontiev (1978, apud FACCI, 2004 ) destaca que quanto maior é progresso da

---

<sup>22</sup> Perspectiva disseminada pelas teorias reprodutivistas da educação onde, a função da escola seria a de manter a estrutura de dominação vigente na sociedade capitalistas, ou seja, reproduzir a alienação do cotidiano.

humanidade mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Em meio a essa visão contraditória entre, contribuir para o processo de humanização dos seres e a reprodução da proposta produtivista do capitalismo, Silva e Sampaio (2015) destacam quanto a intensificação do trabalho do coordenador pedagógico e as influências da mediação da cotidianidade em sua atuação:

Nesse contexto, o trabalho do coordenador perde autonomia porque se limita a orientações pedagógicas que visam a transmissão de conteúdos previamente definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais articulada às demarcações dos sistemas avaliativos. Na prática, há uma intensificação da função reprodutora do trabalho do coordenador pedagógico com vistas ao monitoramento do trabalho dos docentes e controle do desempenho dos alunos, ações submetidas à lógica educacional construída pelas agências nacionais de regulação, em especial o Ministério da Educação, que constituem a estrutura organizacional capaz de vincular recursos financeiros e prestígio social às escolas com melhor classificação nos testes nacionais. Essa lógica, reproduzida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, condiciona o trabalho do coordenador pedagógico em geral, à execução de procedimentos preestabelecidos pelo sistema educacional e ao acompanhamento dos resultados educativos, de modo a reduzir suas possibilidades de autonomia e a submeter o trabalho do conjunto dos docentes a esse enquadramento conservador.

Podemos ver essa atuação mais “conservadora” e suas relações com as demandas escolares tendo reflexos na percepção do trabalho do coordenador pedagógico através dos olhares dos professores iniciantes. Quando os professores são questionados quanto a relação profissional com os coordenadores pedagógicos:

*P1: [...] aqui as experiências que eu vivi em Brasília eu não sei parece me parece que o coordenador ele é parte do grupo diretivo entendeu ele se envolve muito nas atividades de gestão da escola entende? ele tá ali pra prestar aquele socorro quando você precisa na indisciplina dos alunos na organização do ambiente quando você precisa de um recurso é que mas assim de todos que eu vivi aqui no Distrito Federal eu nunca vi ele com isso que eu vivi como leitor crítico do meu plano [...] mas sim como uma pessoa mais um da equipe diretiva pra me auxiliar então assim... [...] eu acho assim eu sinto muito falta aqui e eu percebo que isso não é uma característica dessa escola (é da rede) é uma característica de todas que eu passei do coordenador ser::: do time das funções mais próximas da gestão e não da docência. [...] eu não tô falando dessa escola estou falando de todas que eu passei das três escolas que passei eles dão uma autonomia muito grande pro professor que ela é boa mas em alguns momentos eu sinto falta desse leitor sabe lendo meu plano lendo meus relatórios então assim aqui eles apresentam o discurso da autonomia mas assim será que a autonomia dá autonomia pro professor é isso? eu achar que ele consegue fazer tudinho sozinho? nesse sentido eu dou umas orientações básicas gerais e acredito que ele vai dar conta? entendeu é nesse sentido que eu falo... não sei isso são são questões que a gente precisa pensar então quando ele fala assim "Ah que o CI é prestativo manda ideias" sim perfeito mas assim... eu acho que poderia ser mais amarradinho sabe? é... não sei.*

*P3: Então, aqui na escola eu não tive um momento de sentar com o coordenador pra fazer um planejamento de aula né. E nem planejamento assim, assim de bimestre... até porque eles assumiram a função de coordenação, da coordenação, depois do início das aulas. Então aquele período que eu sentei com as colegas pra fazer, eles não estavam na função, né, foram depois. (Nem no caminhar do ano?) Não:::... não, aqui a gente tem é:::... a gente enfrenta assim uma dificuldade do*

*coordenador não estar sempre disponível pela questão da substituição, então sempre tem um colega aqui que falta e é o coordenador que vai pra sala de aula. [...] Na primeira escola, la no Recanto das Emas...sim, sim, mas é assim, era uma escola muito grande tem muita demanda, eu nem consigo me lembrar direito como é que é que isso acontecia eu sei que eu via os colegas trabalhando muito envolvido com a dinâmica da escola, mas não diretamente com o pedagógico não.*

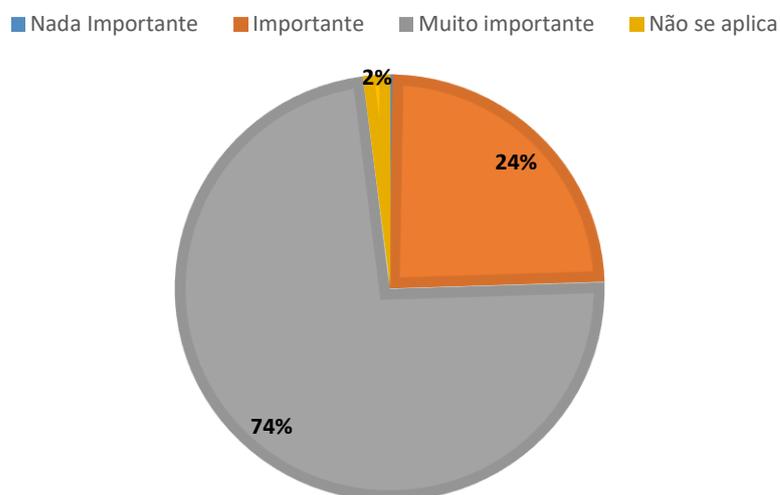
*P4: olha assim a gente não não não tem tanto interferência do Coordenador das coordenadoras né aqui o que para mim não é um problema assim porque eles devem ter outras demandas da escola e eu sempre trabalhei muito individualmente ou com as colegas quando me dei bem com as colegas a gente sempre fazia por nós mesmo assim e assim como tem muita coisa na escola né numa escola que atende a educação infantil e tem as séries de alfabetização quarto quinto ano então tem realidades diferentes e acaba que algumas séries demandam mais atenção do que do que do que outras né acabam por chamar atenção das coordenadoras mas assim eu daqui dessa escola eu não não não lembro de ter tido problemas com coordenadoras pelo contrário eu sempre sempre foram pessoas bastante acessíveis [...] elas vieram de sala de aula nem tão estava em sala de aula há um tempo então elas têm uma compreensão do nosso trabalho das demandas Então quantas vezes alguma coisa aparece excessiva elas mesmas falam que não dá não dá pra ser nesse tempo que não tem necessidade em fim a gente tem mesma linha de pensamento assim eu acho que isso é bom para o trabalho.*

*P6: Bem limitado. Os coordenadores estão na maioria das vezes envolvidos em questões pontuais da direção, supervisão ou outras séries.*

Também no levantamento bibliográfico, alguns estudos citam a influência do cotidiano tanto pelo viés da atuação do coordenador pedagógico (SANTOS, 2012; TAVARES, 2012, LIMA, 2009) quanto pelo prisma do professor iniciante (GARIGLIO, 2015; REIS, 2013; ROMANOWSKI, 2014), destacando também aspectos dessa relação de necessidades e demandas. Os professores destacam em suas falas as demandas dos coordenadores como algo que os levam a atuarem em outras áreas que não o trabalho direto com eles, que para os professores perpassaria uma relação direta com eles, mesmo não sendo pelo prisma da situação de “professores iniciantes. ” Além também de destacarem suas necessidades, como a necessidade de um coordenador com “*olhar crítico*” sobre o trabalho dos professores, do trabalho coletivo, do planejamento em conjunto. Entretanto, as demandas do cotidiano se tornam algo tão “naturalizado” que os professores chegam a destacar que “*não é um problema (P4)*” a ausência do mesmo e que o trabalho dos coordenadores esta mais voltado para o cotidiano do que para com o “*pedagógico*” (P3).

Assim, a relação com os núcleos **CP como apoio, dificuldades no planejamento coletivo e trabalho conjunto** também podem ser identificadas em suas falas. O entendimento da atuação do coordenador pedagógico como “apoio” ou “suporte” das ações do professor iniciante/ingressante visto nas entrevistas também pode ser pelas respostas dadas pelos professores em algumas questões do questionário aplicado pelo GEPFAPe.

**Gráfico 10 – O nível de importância para a aprendizagem da docência – O Apoio da Coordenação**



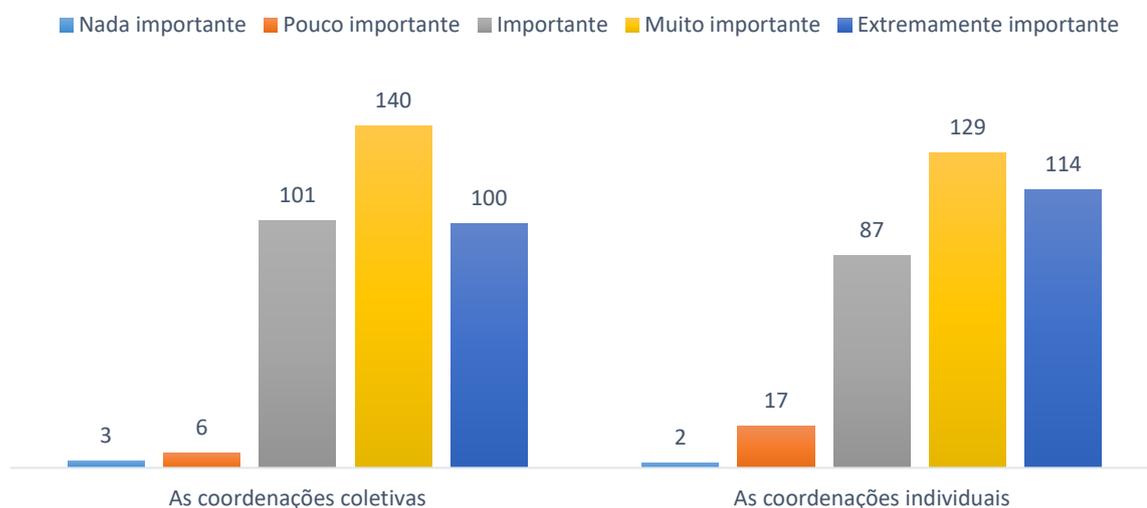
Fonte: GEPFAPe Autoria: CARMO, 2017

Quando questionados<sup>23</sup>, os professores iniciantes quanto a relação com o coordenador pedagógico e o nível de importância para a aprendizagem da docência (questão nº 26), e o nível de importância para seu desenvolvimento profissional (questão nº 38), obtivemos o resultado de que 98% dos entrevistados acham o apoio da coordenação muito importante ou importante na aprendizagem à docência, e quanto ao desenvolvimento profissional 68% e 69 % dos respondentes acharam a coordenação coletiva e individual<sup>24</sup> muito importante ou extremamente importante respectivamente.

<sup>23</sup> Questões nº 26 e 38 do questionário aplicado pelo GEPFAPe a 350 professores iniciantes da rede de ensino do Distrito Federal de todos os segmentos (ensino infantil, fundamental e médio), entre os anos de 2013 a 2015. A questão usa um modelo baseado na escala de Linkert, onde cita vários itens a serem avaliados em NADA IMPORTANTE, IMPORTANTE, MUITO IMPORTANTE e NÃO SE APLICA. São analisadas para essa pesquisa apenas os itens “O apoio da coordenação” e “O contato com professores mais experientes” da questão nº 26 e na nº 38 os itens “A troca com os pares”, “As coordenações coletivas” e “As coordenações individuais”.

<sup>24</sup> Dentro da Jornada Ampliada o espaço/tempo da coordenação pedagógica tem sua carga horária dividida em três dias de coordenação coletiva (9 horas) onde os professores se encontram na unidade escolar, e dois dias de coordenação individual (6 horas) que os professores não precisam necessariamente estar na escola para realizar a coordenação, podendo ser feita em sua casa por exemplo.

**Gráfico 11 – O nível de importância para o desenvolvimento profissional**



Fonte: GEPFAPe A autoria: CARMO, 2017

A análise dos gráficos demonstram uma percepção positiva dos professores quanto ao apoio direto da Coordenação em sua aprendizagem à docência (onde nenhum deles cita como não importante esse apoio) e, apesar de terem em sua maioria destacado a influência das coordenações coletivas e individuais em seu desenvolvimento profissional de modo positivo, alguns deles respondem de forma negativa a esse aspecto (3 – consideram nada importante e 5 – pouco importante a coordenação coletiva, assim como 2 – consideram nada importante e 15 consideram pouco importante a coordenação individual).

Essa visão talvez esteja mais ligada a relação objetiva/subjetiva do professor com a pessoa do coordenador pedagógico, pois a forma de escolha desse profissional, como já dissemos, transcorre por meio de uma eleição entre os próprios pares, algo que de certa forma propicia um reconhecimento no outro, tanto nas dificuldades quanto nas descobertas da sua atuação. Ao mesmo tempo que eles se reconhecem no outro, estranham o trabalho realizado, numa relação dialética entre humanização/alienação, reprodução cotidiana/reprodução não cotidiana.

*P4: mas assim eu daqui dessa escola eu não não não lembro de ter tido problemas com coordenadoras pelo contrário eu sempre sempre foram pessoas bastante acessíveis são as que são hoje as que estão hoje estão hoje **também são tantas que as coordenadoras são eleitos mesmo pelo grupo quantas colegas tem processo de readaptação Ou foram ou adaptadas** eu acho bem tranquilo assim não flui bem trabalho elas vieram de sala de aula nem tão estava em sala de aula há um tempo então elas têm uma compreensão do nosso trabalho das demandas Então quantas*

*vezes alguma coisa aparece excessiva elas mesmas falam que não dá não dá pra ser nesse tempo que não tem necessidade em fim a gente tem mesma linha de pensamento assim eu acho que isso é bom para o trabalho.*

O **núcleo relação entre professores novos e professores antigos**, vai transitar em meio a essas relações, de aspectos do trabalho docente e da ação do coordenador pedagógico, perpassando os núcleos que já foram citados como o **trabalho conjunto** e as **dificuldades com o planejamento coletivo**. A grande quantidade de demandas citadas pelos coordenadores, de acordo com eles e corroborada pelas falas dos professores, dificulta o trabalho coletivo e o planejamento, aspecto que chega a ser citado como algo relevante por um dos professores quando questionado sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho:

*P1: Ah sim, porque eu acho assim nos três espaços que eu trabalhei aqui no distrito federal eu acho que a gente tem muita dificuldade de trabalhar coletivamente...então se você falar assim se eu fui ajudada eu fui quando eu solicitei... entende? quando a gente solicita você tem um amparo agora eu acho que... em relação ao planejamento coletivo eu acho que a gente tem que caminhar muito isso em todas as escolas que eu passei a gente as vezes coletivamente a gente consegue fazer muito:... organizar muito a parte burocrática e:: e também apagar incêndios agora assim o grupo ele não consegue é de modo geral pensar é:: pensar e trabalhar coletivamente mesmo eu me entendendo como parte de um grupo que a minha sala não é uma ilha então assim nessas três essas escolas que eu passei essas escolas tem excelentes projetos que acontecem e elas te dão o amparo quando você precisa de forma emergencial mas eu acho assim que acontece muito no macro no micro entre os anos entre os pares assim eu acho que a gente tem que crescer demais e eu acho que isso poderia ajudar a minimizar esses problemas que a gente costuma ter cotidianamente e que a gente precisa ficar pedindo é:: (frequentemente) é:: esse auxílio entendeu*

O que é contraditório quando se analisa a fala dos outros respondentes para essa mesma pergunta, em que os mesmos sujeitos citam que preferem um trabalho individual também remetem a troca com os pares como um trabalho coletivo razoável, por vezes deixando claro as demandas e as dificuldades realizadas pelos coordenadores e entendendo a ausência dos mesmos. Em todas essas relações o cotidiano se faz marcante, seja tomando frente as demandas a serem realizadas de forma prioritária, seja na forma das necessidades individuais que tomam sentido de urgência. De forma não proposital, mas permeada das mediações de um contexto socioeconômico, histórico e cultural, a escola perde espaço de constituição intencional da transmissão do conhecimento historicamente acumulado no trabalho educativo.

O trabalho educativo é uma atividade dirigida por fins, e por isso se diferencia das formas cotidianas de educação, que mesmo não realizadas de forma sistematizada, podem também contribuir para o processo de humanização. Entretanto é o ato de ensinar através da atividade docente que irá possibilitar ao educando o acesso a *objetivações para si*, o acesso ao não cotidiano, das formas mais adequadas possíveis. Esses aspectos do trabalho educativo que permeiam a ação do trabalhador docente, seja no papel de coordenador pedagógico seja no de

professore iniciante, impõem ao mesmo a necessidade de estabelecer uma relação consciente com sua atividade, isto é, com o a dedicação histórica de preparar as novas gerações de pessoas (estudantes) como indivíduo singular (DUARTE, 2014).

Sendo assim, ao objetivar-se o professor transforma a si próprio e a realidade, onde quanto mais ricas as apropriações, mas possibilidades se dão de prévias-ideações e de proporcionar singularidades e genericidades ricas e autônomas nos indivíduos. Contudo, a atuação do coordenador pedagógico e da própria atividade docente dos professores iniciantes, está tão imbricada em processos de intensificação e precarização das condições de trabalho que acabam se tornando, em todos os núcleos analisados (*demandas e necessidades, trabalho coletivo, relações com pares e com CP, unidade teoria e prática* e demais), caminhos para tornar os elementos da cotidianidade como essência do trabalho do professor e não apenas como aspectos presentes e como parte da constituição da própria existência do ser. E quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se aproximam do cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar e trabalho docente (DUARTE, 1996).

Nesse sentido, entre as análises da atuação do coordenador pedagógico, as relações com os professores iniciantes/ingressantes de suas escolas, os processos de inserção do cotidiano no trabalho educativo num viés de precarização e intensificação do trabalho temos o ser docente que realiza atividades voltadas diretamente para sua reprodução como indivíduo e que indiretamente contribui para a reprodução da sociedade (atividades cotidianas) e que realiza também atividades voltadas diretamente para a reprodução da sociedade e que, indiretamente, contribui para a reprodução do indivíduo (atividades não cotidianas). O movimento de construção de individualidade citado é transitório entre um estado e outro, e há nele a necessidade de suspensões do cotidiano para que a atividade docente se estabeleça em seu ínterim se constituindo o que deve ser de fato, possibilidade de acesso as apropriações historicamente acumuladas aos estudantes.

Duarte (2014) vai destacar que a ampliação de situações de suspensão do cotidiano tem o intuito de elevar-se ao não cotidiano e está diretamente relacionada a uma relação consciente com o trabalho. Como na resposta ao cotidiano imediato, como vimos nos termos *apagar incêndios, socorro emergencial e demandas constantes*, não se demanda um conhecimento aprofundado e amplo para se conseguir resultados eficazes, as práticas acabam por trilhar o âmbito da troca de experiências e na apropriação que ocorre no próprio cotidiano. Quando questionados quanto a influência da atuação do coordenador pedagógico em seu trabalho os professores expressam uma perspectiva de atuação da coordenação como atendimento do imediato. Essa dificuldade de um trabalho coletivo e planejado do CP juntamente com os

professores, destaca um dos entrevistados, leva-o a preferir realizar todo seu trabalho individualmente ou com alguma colega professora:

*P3: Hoje? (Sim, hoje), não, não pelo sentido assim de que não:: existe uma troca, um compartilhar, por exemplo de o coordenador chegar e me oferecer, por exemplo, um plano de aula, me oferecer uma ideia. Geralmente é assim, eles são acessíveis no sentido, se eu preciso de alguma coisa eu posso recorrer e eles me atendem, se eu preciso de um material, se eu preciso de uma cópia mas.. (Nada preventivo é sempre você procura e eles agem?) É, eu procuro, o planejamento é meu, sou eu que faço eu que bolo né, então não vem uma (Mas você gostaria que tivesse uma proximidade?) **Eu penso que seria interessante sim, penso até por conta do que acontece nas, nas conversas que eu tenho com as colegas de trabalho, porque quando a gente ta conversando e uma fala uma coisa e outra fala outra e você tem uma ideia, senão ela mesma te dá a ideia... e as vezes aquilo que ela ta falando é o que você ta precisando que você não pensou. Eu penso que:::... o coordenador é:::... ele tem a contribuir com a experiência que ele já tem né, não só é:::... não só na questão de dividir conteúdo ou de separar, de fazer planejamento e tal, mas no compartilhar de ideias a gente troca experiência né. É a pessoa já tem ali um tempo de estrada, as vezes até mais do que a gente, já vivenciou experiências interessantes e pode compartilhar, então eu acho que isso é legal, é válido, é muito válido.***

*P4: em geral não porque eu como te falei né a gente tem pouco a gente menos esse contato Ah sim claro que elas também tem que ir tem que ir atender a nossa turma sim mas em sala de aula mesmo o **que pesa mesmo é o nosso planejamento o meu da XXXX que a colega que trabalha comigo uma colega do quarto ano que às vezes as coisas são mais voltadas para o quarto e quinto ano então assim não tem então não tem tanta interferência das coordenadoras não na sala de aula. E: Como você acha que deveria ser o trabalho da Coordenação para você?***

*P4: eu acho que a fazer essa ponte **Eu acho que isso ela faz muito bem entre é o que a gente necessita e e com a direção né eu vejo ela muito como intercessora em questão do pedagógico a gente não tem assim tanto essa interferência Mas eu particularmente eu não eu não tenho essa necessidade e não gosto de muito interferência no meu trabalho eu prefiro eu mesma tomar decisões ou com parceria com a com a colega ou até mesmo individualmente eu gosto de ter o máximo de liberdade possível em relação ao planejamento da sala de aula de cumprir fazer as coisas do meu jeito assim fazer os meus materiais fazer as minhas intervenções eu não vejo outra forma.. Às vezes as pessoas gostam que as coordenadoras sejam mais participativas né que façam as coisas mais trabalhos juntos elaboram tudo mas eu particularmente não vejo essa necessidade.***

A atuação do coordenador pedagógico permeada por demandas imediatas do cotidiano vai se tornando evidente ao decorrer das falas. O termo “suspensão do cotidiano” citado anteriormente é caracterizada por Heller (2008) como processo em que há um esforço para a concentração da nossa atenção sobre uma única questão proporcionando uma “suspensão” de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa anterior, empregando assim a inteira individualidade na resolução da tarefa, transformando-nos em “homens inteiros”. É o processo de homogeneização da objetivação, isto é, concentrar toda a sua individualidade na realização de uma única objetivação, em um movimento livre e consciente, em meio a uma objetivação para-si.

O cotidiano é necessário ao processo de reprodução do indivíduo, entretanto a

impossibilidade do movimento cognoscível, livre e consciente não pode se tornar a estrutura final e absoluta dentro do trabalho docente. Quando os aspectos que compõe a estrutura do pensamento cotidiano, tais como a imitação, o pragmatismo, o imediatismo, tornam-se absolutos, deixando de possibilitar essa margem de movimento, o indivíduo está diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2008)

O cotidiano e a estrutura que ele fornece são necessários à reprodução do indivíduo, porém não devem se tornar estruturas absolutas de forma a impossibilitar uma margem de movimento, ou seja, minando as possibilidades de escolha livre e consciente, a partir da elevação ao não cotidiano. Apesar do próprio trabalho docente, por ter como constituição basilar conhecimentos produzidos historicamente, permitir momentos de suspensão os momentos se tornam raros frente a todas as dificuldades elencadas pelos professores iniciantes e pelos coordenadores pedagógicos.

### *3.2.3 – A Recepção do Professor Iniciante/Ingressante*

A análise da recepção dada aos professores iniciantes/ingressantes na rede de ensino do Distrito Federal é um movimento importante pois a mesma é destacada como sendo, por vezes, a primeira experiência docente dentro de uma escola, podendo ter impacto positivo ou negativo na atuação dos professores iniciantes/ingressantes dependendo de como irá ocorrer. Partimos também para identificar as possíveis relações entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante/ingressante nesse momento de recepção. Para isso elencamos perguntas aos dois personagens que nos direcionaram as seguintes respostas e análise.



Sendo assim, é nesse ambiente que o professor iniciante/ingressante deve receber o suporte e as condições que necessita para atuar na docência, desde o momento da recepção.

Ao encarar esses aspectos quanto à definição da importância do espaço escolar e a partir da análise proposta, partimos dos núcleos **recepção pela equipe gestora, rotina da escola e dificuldades e necessidades da recepção** para analisar como foi esse primeiro contato no ambiente escolar.

*P1: assim na chegada na escola também foi algo muito rápido e muito formal eu me lembro que eu cheguei na escola...na escola tava o diretor a diretora e o vice diretor tava na sala dos professores resolvendo umas... demandas porque no outro dia seria escolha de turma...e:... ela falou "seja bem vinda" pegou meu memorando e falou "te espero amanhã tal horário" porque era no fim da tarde..*

*P2: a diretora que tava aqui para me receber foi muito simples ela... foi bem tranquilo ela me falou coisas simples tipo horário...até porque eu tava estagiei em escolas públicas mas não trabalhei então não peguei tanto a rotina...aí ela me explicou os horários coisas internas "[...] administrativas, quantidade de professores e tal o CI me mostrou a salas do coordenador...ele:: me mostrou a minha sala na realidade falou "Ah tem esse probleminha na porta se você precisar você vai ali no...no...chaveiro e comunica a gente não sei o que" falou que um aluno meu tava viajando o outro tava vindo e...mas não era com tanta frequência porque ele tava tendo atendimento fora da escola... eai eu fui pegando o ritmo aí eles hoje os dois estão frequentes e... foi muito simples o acolhimento eu gostei achei muito bom.*

*P3: Nessa primeira escola eu fui recebida pela diretora [...] ela me recebeu me apresentou pro grupo de professores, depois me mostrou as dependências da escola e:... basicamente foi isso.[...] Aqui (nessa escola) eu fui recebida pela diretora da escola, quando eu vim me apresentar pelo remanejamento externo. Era um dia assim... me pareceu assim que eles estavam com muito trabalho é:... com muito papel porque nessa ocasião a secretaria nos pediu pra trazer títulos então, estavam contando pontos do pessoal então estavam assim um pouco até estressados..*

*P4: A diretora me recebeu numa...foi uma sexta-feira [...] E como não daria para eu ficar eu daria aula de manhã não daria aula à tarde aí ela falou que "a gente também não gosta de colocar as pessoas em sala no primeiro dia" não sei o quê.. "Por que o professor vai se sentir mais à vontade de tudo" mas no dia seguinte eu já tinha que entrar e a minha turma eu entrei dia 22 de fevereiro e já tinha alguns dias que tinha começado as aulas só que a turma não tinha Professor contrato temporário antes daí quando ela ela me encaminhou ela me recebeu no sentido de mostrar escola no sentido de como era a turma aí ela me passou para o supervisor administrativo para mexer com documento e tal assinar os papéis e quando foi quando eu fui da Regional Eu já fui com a turma que eu iria ocupar né Aí quando eu cheguei lá você para ele meu contrato Ele olhou assim deu uma risada e disse "boa sorte" aí eu "ai meu Deus que turma é essa" Na verdade era uma turma bem complicada e assim eu fui bem recebida eu gostei das pessoas em se dá a direção das colegas de trabalho mas o mais difícil foi em relação aos alunos mesmo então foi a supervisora que me deu me mostrou a escola tal e as partes mais burocráticas foi o supervisor burocrático-administrativo.*

*P4: foi a própria diretora aí eu já cheguei cheguei da direta Regional vim direto para cá as aulas não tinha começado ainda E aí eles eu cheguei perguntei para quem eu devia me apresentar ela tava aqui na escola arrumandos as coisas e tudo e foi ela que me recebeu e mostrou a escola as turmas disponíveis a gente trocou o celular*

*teve greve no início do ano ela perguntou se eu ia participar e tudo então foi ela que me recebeu*

*P5: Fui recebida pela equipe da direção com uma excelente acolhida.*

*P6: No primeiro dia em que compareci a escola para entregar o memorando só estava a supervisora, pois já tinha iniciado o período de férias. Nesse dia ela somente recebeu o memorando. Ao retornar das férias, todos os professores e demais funcionários foram recepcionados com um café da manhã. Me apresentei para a diretora e ela me recebeu com boas vindas.*

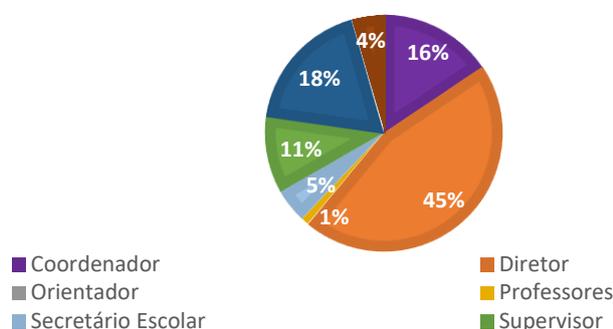
De acordo com as falas dos professores iniciantes/ingressantes entrevistados, houve quase que uma unanimidade quanto a recepção ser realizada exclusivamente pela equipe gestora no papel da direção da escola. O coordenador pedagógico é citado apenas uma vez nas entrevistas quanto a participar do momento de recepção, contudo ele não é o primeiro contato na escola nesse momento. Os professores citam a questão de chegarem em momentos diferenciados e terem que voltar outro dia para serem de fato recebidos; também a questão de as atividades rotineiras que são apresentadas na maioria das vezes; o aspecto documental também é citado, mas pouco comentado. A dissertação de Vargas (2016) pesquisa exclusivamente a relação do gestor com os professores iniciantes na SEDF e afirma que, apesar do diretor ser o personagem que efetivamente recebe e orienta o professor iniciante na rede, o mesmo o faz com ações isoladas, norteadas por condições momentâneas peculiares a cada unidade escolar, tornando o processo de inserção um puro diálogo informal de apresentações pouco técnicas e aligeiradas.

Nos questionários aplicados pelo GEPFAPe<sup>25</sup> para os professores iniciantes também existiam questões que contemplavam a questão da recepção. As questões nº 16, 17, 19 e 20 tratavam sobre a recepção do professor iniciante/ingressante dividida em diversos quesitos. A nº 16 questionava diretamente quem o recebeu na escola quando o mesmo se apresentou, e no universo de todos os que responderam o questionário (350), 45% disse que era recebido pelo diretor, 18% o vice-diretor, 11% o supervisor e 5% o secretário escolar. Sendo esses quatro personagens os componentes da equipe gestora na SEDF, juntos os mesmos somam 79% dos que recepcionam os professores. O Coordenador Pedagógico é cotado como a pessoa que recebe os professores em 16% das respostas.

---

<sup>25</sup> Questões do questionário aplicado pelo GEPFAPe a 350 professores iniciantes/ingressantes da rede de ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2013 a 2015. O Questionário na íntegra pode ser acessado nos Apêndices.

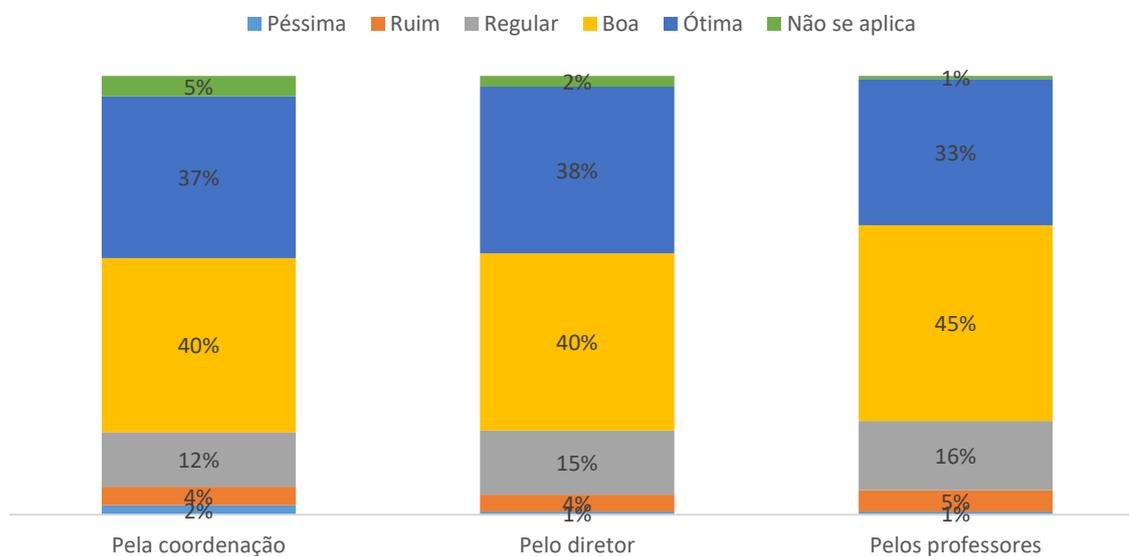
**Gráfico 12 – Quando você se apresentou na escola, quem o recebeu?**



Fonte: GEPFAPe Autoria: CARMO, 2017

Outro dado importante coletado pelo GEPFAPe é quanto a receptividade ao se apresentar nas escolas (questão 17). Quanto a receptividade do Coordenador Pedagógico, do Diretor (que é o que mais recebe de acordo com os dados anteriores) e dos professores das escolas, temos:

**Gráfico 13 – Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola**



Fonte: GEPFAPe Autoria: CARMO, 2017

Os dados trazem uma pequena diferenciação entre professor e diretor, sendo que o segundo tem uma avaliação positiva em sua maioria (Bom e ótimo) que o outro, e quanto aos professores temos porcentagem de “Bom” maior que os outros dois. Contudo o que temos de mais relevante é a porcentagem da avaliação “não se aplica” (5%) e de “péssima” (2%) dada ao Coordenador, uma porcentagem maior que as avaliações dos colocados acima dele, podendo

talvez corroborar isso com o fato do cotidiano influenciar em sua atuação negativamente, como expomos no eixo de análise anterior.

Essa receptividade pode afetar de diversos modos a inserção dos professores iniciantes/ingressantes. Gabardo (2012) vai destacar que a integração com os novos colegas de trabalho e um adequado acompanhamento aos professores iniciantes é um fator para amenizar os desafios do período. Destacamos agora a questão da entrevista que aborda os coordenadores pedagógicos quanto a existência ou não da recepção pelos professores e, existindo, como a mesma é realizada.

*C1: Não. Não, nunca.*

*C2: Sim, eles são recebidos pela direção.*

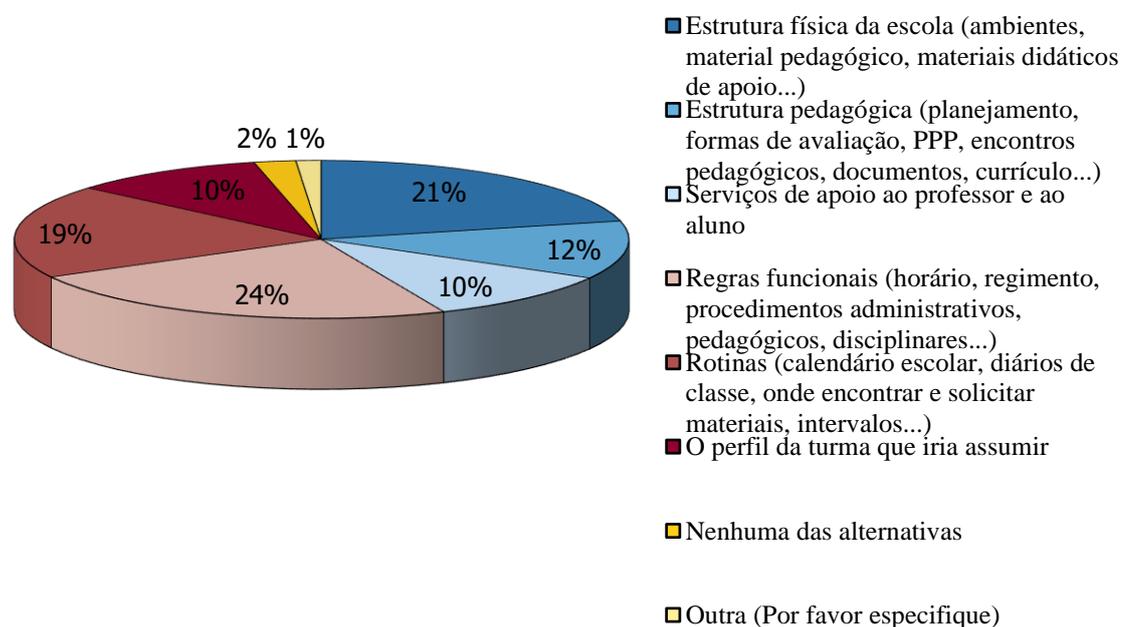
*C3: Bom, enquanto estive lá... porque essa escola que eu estou é a mesma que eu entrei como professora efetiva a quatro anos né.. então assim, quando eu entrei a diretora me fez essa recepção...Aliás foi o secretário da escola, o secretário da escola, Foi ele que me assustou inclusive em relação à comunidade e tudo mais e... mas a diretora que no dia que eu cheguei era dia de Regência no caso né ela tinha dispensado a turma porque não sabia que os professores iriam chegar naquele dia então Ela Sentou com a gente e disse “olha aqui está o PPP da escola dá uma lida e se intera das propostas escola” aí eu peguei aquele documento né fiquei um pouco ali perdida Comecei a ler e não consigo identificar qual era a proposta da escola Vi ali muitas palavras bonitas muitas mas não consegui perceber a identidade da escola então eu fiquei um pouco assim, mas enfim acho que essa recepção né...Isso foi quando eu fui Professor iniciante agora hoje eu não vi nenhuma, as professoras que chegaram a situação estava tão complicada conturbada por não ter coordenador e tudo mais que não acontecia então quando eu percebia isso que não acontecia que a pessoa já tinha chegado a uma semana e ninguém tinha falado com ela direito aí eu ia fazer esse papel chegava falava como era escola realidade Nossa como era a dinâmica dos nossos horários e tudo mais.*

*C4: Olha, específica, específica a gente não teve é:.. até mesmo porque eles chegaram todos no segundo dia, digamos assim, de aula, porque as carências estavam abertas, então teve o primeiro dia de aula que foi numa sexta feira, no segundo dia de aula que foi numa segunda feira todos eles chegarem né, e: e realmente já chegaram tendo que ir para sala de aula, porque os alunos estavam na escola e tiveram que chegar. Então a gente não conseguiu fazer assim, especificamente né, um momento assim único de recepção a eles. O que que eu fiz com esses professores? A partir do segundo dia que eles já estavam aqui na escola, eu fui sentando especificamente com cada um deles, depois especificamente com cada grupo de ano ao qual eles estavam inseridos, e fui ali fazendo a coordenação bem:: específica com eles, e de tudo, de formação, de toda documentação da secretaria, que eles não tinham conhecimento, de currículo, é:.... das diretrizes, diretrizes de avaliação, de pegar o PPP da escola, tive que fazer...fui um a um né, peguei o PPP da escola, fui mostrar, fui apresentar, fui falar sobre os projetos da escola né, apresentar também... é: depois o segundo momento foi esse em sala, então assim uma recepção mesmo específica a gente não, não conseguiu muito realizar, o que eu fiz de específico foi esse atendimento e meio que uma formação específica para eles, porque, por exemplo, o outro eu não fiz tanto isso. Eles já tinham conhecimento, já foi um outro tipo de estudo, tanto é que as primeiras coletivas, eu fiz uma coletiva pra um período, pra um turno, e uma outra coletiva para o outro, porque uns já conheciam o currículo, já conheciam os documentos, já o outros não, teve que ser o início mesmo todo, entendeu.*

Os coordenadores relatam a não existência desse momento, e quando existe é algo relacionado a coisas da rotina da escola e burocráticas, tendo os professores que lidarem com toda a gama de informações novas recebidas e ainda irem, em alguns casos, direto para sala de aula. Mais uma vez destacamos que a realidade de ação do coordenador C4 que conseguiu fazer um momento de recepção mais adequado ao orientar os professores iniciantes/ingressantes mesmo depois da sua chegada imediata, é de uma escola localizada no centro de Brasília. Assim como enfatizamos ao falar do cotidiano das escolas em realidades socioeconômicas diferenciadas, podemos identificar novamente uma possível relação entre essas construções sociais divergentes e sua influência no contexto escolar.

Ainda sobre as informações que são repassadas logo ao chegarem a escola, a questão 19 do questionário aplicado pelo GEPFAPe nos traz as seguintes respostas:

**Gráfico 14 – Marque as respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.**



Fonte: GEPFAPe Autoria: CARMO, 2017

Conseguimos identificar na resposta dos entrevistados que 64% dos itens repassados a eles em sua recepção inicial como professores iniciantes na rede estão relacionados a regras funcionais, estrutura física e rotinas. Os professores entrevistados corroboram em suas falas o mesmo fato.

*P3: Então, eu não tive nenhuma informação a respeito da escola, nada. Na escola antes dessa, é... assim, lá eu entrei, assim, era junho vamos se dizer que a direção estava assim num período mais calmo, me mostraram as dependências da escola, me apresentaram ao grupo de professores e assim, com as minhas colegas de, de ano eu comecei o trabalho. Elas me mostraram que conteúdo estavam trabalhando, a professora que tava deixando a turma também, ela mostrou o caderno de planejamento, o que ela tava fazendo, e a partir dali eu comecei. Aí já aqui, o primeiro dia foi assim então depois eu voltei no... no... nos primeiros dias né, que a gente chama de semana pedagógica, daí a::: diretora falou sobre alguns projetos que a escola tem e::... também... nos sentamos pra conversar sobre alguns projetos para serem feitos durante esse ano. (Mas só com você ou com o grupo?) Não, aí já em nível de grupo, não individual, no coletivo. (Então não teve esse "sentar" pra uma conversa individual?) Não..*

*P5: A equipe fez uma reunião com todos que estavam chegando e passou todas as informações sobre o funcionamento da escola, tanto da parte administrativa como pedagógica.*

*P6: Não me recordo muito, mas nesse primeiro dia foram repassadas informações sobre projetos pedagógicos, calendário escolar, questões administrativas, horário de coordenação, atestados médicos, dentre outras.*

Os entrevistados demonstram em suas falas uma posição clara, assim como no questionário do GEPFAPe – quanto as informações administrativas que são repassadas e do cotidiano que sobressai sobre as mediações pedagógicas ou a direcionamentos quanto a prática de sala de aula. Como parte desse processo de inserção, Vargas (2016) traz quanto ao curso promovido pela EAPE intitulado “Integração e Carreira Magistério Público”<sup>26</sup>, que apenas 01 professor iniciante dos onze (11) entrevistados pela autora, dentro do universo de professores que responderam o questionário do GEPFAPe, citou o mesmo. Em nosso caso, nenhum professor ou coordenador entrevistado citou o referido curso, que na oferta é opcional. Quanto ao curso, Vargas (2016) que:

A referida iniciativa é recente e surge em detrimento da obrigatoriedade estabelecida no artigo 11 da Lei nº 5.105 de maio de 2013, que trata da qualificação profissional e obriga a SEDF a implementar, para os servidores em estágio probatório, curso de integração à carreira Magistério Público e programas de acompanhamento e avaliação. Esta ação se firma como a única prescrição legal em que o termo “Integração à Carreira Magistério Público” aparece. Nos demais documentos

---

<sup>26</sup> Curso de Integração a Carreira Magistério em quatro versões: Educação Infantil/Anos Iniciais, Anos Finais, Anos Finais: Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ensino Médio e EJA – Educação de Jovens e Adultos – Todos tem como objetivo atender a uma exigência legal estabelecida na Lei 5.105 de 2013, que reestrutura a carreira do magistério público o DF, visando assegurar aos ingressantes na SEDF a integração a rede pública discutindo os aspectos norteadores da educação, aspectos referentes à atuação docente, a fim de contribuir para a construção da identidade profissional que favoreça a percepção do sujeito-docente como protagonista de ações e busquem consolidar uma educação pública de qualidade social, coerente com a política educacional vigente. Seu público alvo são professores iniciantes/ingressantes a partir de 2013, sua modalidade é presencial e a distância (p/ Ensino Médio e EJA com apenas 2 encontros presenciais), possui uma carga horária de 60 horas e com 60 vagas para Educação Infantil/Anos Iniciais, 150 vagas para Anos Finais, 60 vagas para Anos Finais (Áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e 30 vagas para Ensino Médio e EJA <<http://www.eape.se.df.gov.br>> Acesso em:10 nov. 2017.

pesquisados a perspectiva apresenta-se no sentido da continuidade da formação para o trabalho e não como processo de inserção.

Esses desacertos no processo de recepção dos professores, assim como a formulação do curso que não possui uma execução unitária, caracteriza um movimento de inserção desigual e assistemático para os professores recém-chegados. Muitas das avaliações dos mesmos feitas quanto a realidade de sua escola, no caso das informações repassadas a eles nessa recepção, ou em momentos posteriores, quando encaminhados para a unidade escolar, constituíram o núcleo **concepções e projeto de escola**. Essas concepções estão relacionadas principalmente a localidade da escola, a comunidade que ela atende e aos pares que trabalham naquela unidade escolar. Ao responderem sobre suas expectativas quanto ao encaminhamento a unidade escolar, os professores não fazem referência a atuação que esperam do coordenador pedagógico, mas citam uma expectativa quanto a “equipe pedagógica” da escola, como podemos conferir em suas respostas:

*P1: Então a expectativa pra chegar aqui foi...era muito grande porque...eu moro aqui no Plano Piloto e eu estava no Paranoá...então assim eu aguardei ansiosamente três anos pra conseguir chegar aqui no Plano Piloto...então assim...quando eu consegui pelo...processo de remanejamento chegar aqui no Plano Piloto nossa...(alívio né) era um alívio né..porque eu tava a quarenta quilômetros da minha casa...[...]*

*"P4: Olha, eu tava preocupada com a localidade.( Porque era onde a escola?) Porque na verdade eu moro no Guará, então:: eu escolhi a regional que eu achava mais próxima e que eu conhecia né. [...]. Tinha um pessoal que que tava voltando falando que tinha vaga nas escolas que conhecia diretora e tal mas a pessoa que atendia na regional dizia que não tinha vaga, que não tava disponível. Eu pensei "Meu Deus, quando chegar a minha vez não vai ter" tanto que a que ela disponibilizou pra mim foram só duas vagas, duas escolas diferentes. Uma ficava próxima a uma zona rural, eu achei que ficava muito distante, e a que eu fui né, que era ESCOLA A. Aí eu optei por essa que, ESCOLA A. Meu medo era esse, da distância, do que eu ia encontrar né, como seria a escola, assim, eu trabalhava em escola mas escola particular e não em sala de aula. Eu entrei eu entrei 2015 (Como foi o ingresso nesta escola) aqui na verdade assim eu trabalhava em outra escola e e não consegui na época remanejamento para esta escola, para a segunda escola que eu trabalhei.. Tinha vontade de sair de lá mas não consegui aí confirmei que ficaria lá mesmo só que no início do ano eu era a última novata aí não tem pontuação, então eu fui a última a escolher eu e uma outra colega foi a penúltima tinha fechado uma turma, na época duas professoras saíram, enfim e eu sobrei eu e a minha colega e aí quando você sobra você voltar para regional pega a escola que tiver aí eu fiquei mais tenso ainda pior ainda porque eu não sabia para mim só ia sobrar escola escola péssima “Nossa deve ser aquelas escolas que ninguém quer que são horríveis e vai sobrar” Eu fiquei muito angustiada aí eu peguei fui para regional foi o tempo de final de semana né ela foi me informando com as pessoas sobre as escolas e tinha ouvido falar bem é... daqui dessa escola... aí quando eu cheguei lá eu perguntei se tinha tinha muitas escolas e tinha vaga para cá é então falei “ah eu vou pegar e vou para lá mesmo” [...]."*

*P5: As expectativas eram muitas, principalmente para conhecer a turma e a comunidade.*

*P6: Escolhi trabalhar nessa escola por causa da boa localização. Minha expectativa também era de trabalhar em um local com uma equipe pedagógica organizada, comunidade escolar com pais presentes e participativos e maior apoio da equipe pedagógica na resolução de problemas de indisciplina e dificuldades de aprendizagem dos alunos.*

Os professores não questionavam o papel da escola em si, como reprodutivista, tradicional, nem tão pouco a função da mesma. Os questionamentos perpassam algumas mediações: a construção subjetiva que se tem da unidade escolar a partir do olhar do outro, no caso dos professores; de acordo com a localidade que está inserida onde, as unidades escolares que se encontravam perto de regiões de vulnerabilidade social e o processo no qual é feito a distribuição de vagas por regional e por escolas. Nesse último ponto, a nota classificatória no concurso vai definir a sua colocação para escolher a Regional de Ensino para onde você será destinado, sem distinção de qualquer outro fator.

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal existem dois tipos de Coordenações Regionais de Ensino – CREs: regionais de lotação e as de remoção (ou de remanejamento externo). A Portaria nº 219 de 14 de outubro de 2014 disporá sobre a diferenciação das regionais dizendo:

CRE DE LOTAÇÃO – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação, quando do seu encaminhamento na posse do cargo público e na efetivação do Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: Brazlândia, Ceilândia, Gama, Planaltina, Samambaia, Paranoá, Santa Maria, São Sebastião e Recanto das Emas.

CRE DE REMANEJAMENTO EXTERNO – Coordenações Regionais de Ensino nas quais o servidor da Carreira Magistério Público adquire lotação somente por Procedimento de Remanejamento Externo ou permuta. São elas: Plano Piloto, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho e Taguatinga. (DISTRITO FEDERAL, PORTARIA Nº 219 de 14/10/2014, Título I)

Sendo que:

2.1 – O servidor que, excepcionalmente, quando da posse, for encaminhado para uma CRE de Remanejamento Externo, será considerado exercício provisório, devolvido ao final do ano letivo e poderá atuar em qualquer CRE onde houver carência definitiva. 2.2 – O servidor que, na data de publicação desta Portaria, encontrar-se em exercício provisório nas CRE de lotação, adquirirá lotação nas respectivas CRE. (DISTRITO FEDERAL, PORTARIA Nº 219 de 14/10/2014, Título II)

Ou seja, o professor iniciante é alocado inicialmente nessas regionais de Lotação, que são Regiões Administrativas periféricas e com condições sociais diversas e por vezes desiguais em algumas delas. Esse processo de entrada na rede intensifica o chamado *choque de realidade* (VEENMAN, 1984) que seria a discrepância entre as expectativas que os novos profissionais possuem e a realidade do trabalho que realizam, nesse caso, as condições reais materiais de

trabalho. Veenman (1984) destaca a realidade escolar que é defrontada pelos professores e o conflito com seus “ideais missionários” que é construído durante sua formação.

Entre as falas dos professores iniciantes e dos coordenadores pedagógicos, é possível identificar que a equipe gestora em sua maioria das vezes é a “figura” presente na recepção dos docentes. Além disso, os coordenadores têm a clareza das dificuldades da sua presença nessa recepção e da realização dela por parte dos personagens da equipe gestora. A presença dos pares no processo também é citada como algo relevante no processo de inserção. Nunes (2002) indica que no período em que o professor está iniciando na escola, há expectativas em relação ao seu desempenho, e a busca aos colegas se torna algo comum nesse processo.

Esse processo de inserção do docente iniciante na carreira é algo deveras problemático nas escolas brasileiras. Alguns autores do levantamento bibliográfico também destacam esse fato do acolhimento nas escolas, das relações com os pares e com a equipe pedagógica (GABARDO&HOBOLD, 2013; ANJOS, 2006; CANCHERINI, 2009; SOUZA, RAMPAZO e ROCHA, 2014). Lima (2004) indica o quanto esse processo não orgânico que se dá nas escolas acaba por responsabilizar apenas o professor por sua inserção e sua sobrevivência. Outros personagens do ambiente escolar, em nosso caso o coordenador pedagógico, se tornam presenças contraditórias e inconstantes, sendo não preponderante, na fala dos professores, no processo, mesmo que a presença de algum profissional na inserção desse professor, seja como os outros docentes ou algum outro profissional da equipe escolar, traz uma mediação relevante para o processo de iniciação na carreira.

#### *3.2.4 – Relações na inserção à docência*

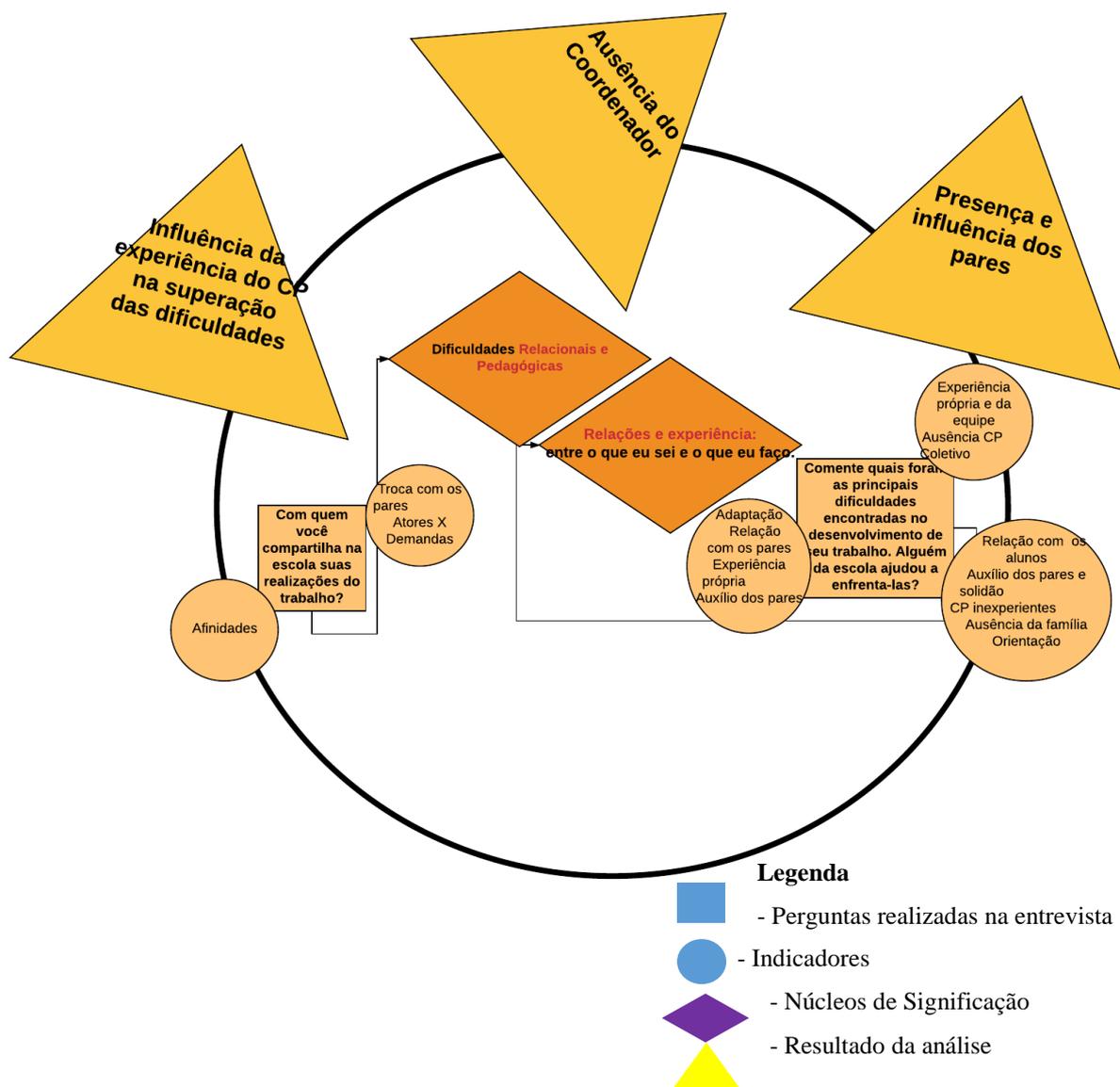
As possíveis contribuições da atuação do Coordenador Pedagógico com os professores iniciantes/ingressantes na carreira se dá permeada pelas relações entre esses dois protagonistas em seus espaços pedagógicos/educativos. Essas relações são imbricadas em tensões e descobertas, que vão caracterizando os anos iniciais do docente no magistério e a atuação do coordenador pedagógico para com esse professor. As constituições subjetivas e objetivas de cada personagem, em meio as condições materiais de trabalho, a divisão de trabalho dentro da escola e os projetos educativos que se perfazem através das políticas públicas e do próprio cotidiano da escola são fatores que compõem uma totalidade de mediações que necessitam de um olhar cauteloso.

Conforme os teóricos que citamos da área do início da carreira (MARCELO GARCIA, 2009, 2010; MARCELO GARCIA, 2012; TARDIF, 2008; PAPI e MARTINS, 2010), esse

momento é uma etapa importante na constituição do ser professor. A entrada no magistério então, se tornará fácil ou difícil de acordo de como se dará as relações do iniciante com as questões que envolvem a sala de aula, o conhecimento pedagógico, o currículo, a prática, o cotidiano escolar e também as relações com os profissionais presentes no ambiente escolar. Em meio a esse movimento, analisando as questões que perpassavam as relações tidas no cotidiano escolar, chegamos aos seguintes indicadores: *afinidades, troca com os pares, experiências próprias e dos pares, atores e suas demandas, adaptação, ausência do CP, inexperiência dos CP, relação com os alunos e pais, coletivo*. Esses indicadores nos auxiliaram a constituir os seguintes núcleos: **dificuldades relacionais e pedagógicas, relações e experiência**. Podemos observar melhor esse movimento na imagem a seguir.

### Imagem 04 – Relações na inserção à Docência

#### Esquema da análise de entrevistas



Buscando caminhos para entender melhor como e com quem se dá essa relação, questionamos os professores quanto ao compartilhamento de suas realizações do trabalho.

*P1: É isso é interessante que por mais que a gente fale que::... que as vezes o trabalho coletivo as vezes falta mas com quem que você:: **acaba trocando é sempre com seus pares né eu acho assim que é com eles que você fica maior parte do tempo além de seus alunos né é com ele que você fica então é com eles acaba fazendo essas trocas entende é... do que aconteceu do que aconteceu do que foi bom do que não foi e tal e acaba acaba sendo com eles porque eles que vão estar ali como sendo os ouvintes assim da sua seus primeiros da sua... da sua angústia né ou da sua alegria porque... os outros atores eles estão em outros espaços com outras demandas e que não tão ali com você tão quanto com quanto eles né então acaba que eles são os que mais é:: partilham disso mesmo os próprios professores né.***

*P2: ...eu gosto muito de conversar com o secretario também quando dá quando é possível né eu acho ele receptivo ele ajuda bastante o CI na minha área ele me manda com frequência no whatsapp coisas sobre o autismo palestra é muito bacana isso gosto disso nele ele tenta ajudar sem eu pedir eu não preciso ir até ele para que ele possa vir até mim é muito bacana isso isso é legal eu não esperava tanto assim uma escola pública mas eu vejo isso é::... A XXXXX, também eu tenho um bom diálogo com a XXXXX... a vice diretora como ta sendo ela a:: chefia direta então é mais com essas pessoas agora é como a P1 falou a gente não tem tanto::... não é tão não é tão unido o grupo da manhã da tarde né P1 parece que não tem muita muita união é::... é como se fosse um... senão se esforçar muito são pessoas isoladas fazendo seu trabalho é::... são bons trabalhos que poderiam ser melhores ainda se fosse feitos juntos.*

*P3: Isso, então assim, o trabalho que eu faço **eu compartilho em geral com as minhas colegas de ano e também com as colegas do quarto ano a gente tem um, assim, a gente tem uma afinidade**, a gente senta muito junto, compartilha, apesar delas estarem fazendo né o trabalho delas por uma outra linha, por ser quarto anos, mas a gente compartilha muita coisa.*

*P4: (risos) **sempre com as colegas é a gente tem essa parceria né as colegas né que são mais mais próxima de turnos de trabalho mesmo ou com outras pessoas que não estão na sala de aula mas que também compartilham das mesmas angústias e mesmos com algumas funcionárias da escola ou com uma das coordenadoras que é mais próxima né mas é sempre assim mais o nível das das colegas mesmo de trabalho***

*P5: **Com os colegas de trabalho.***

*P6: **Alguns colegas mais próximos***

Todos os professores citam o compartilhar como algo comumente feito com os pares, pela proximidade com os mesmos na hora do planejamento, sendo que esse planejamento é feito no espaço tempo da Coordenação Pedagógica, um dos principais espaços de atuação do coordenador pedagógico. Os coordenadores são citados, porém, não como figuras centrais das relações de descobertas e vitórias entre os docentes, mas como coadjuvantes no espaço de desenvolvimento promovido por essas relações.

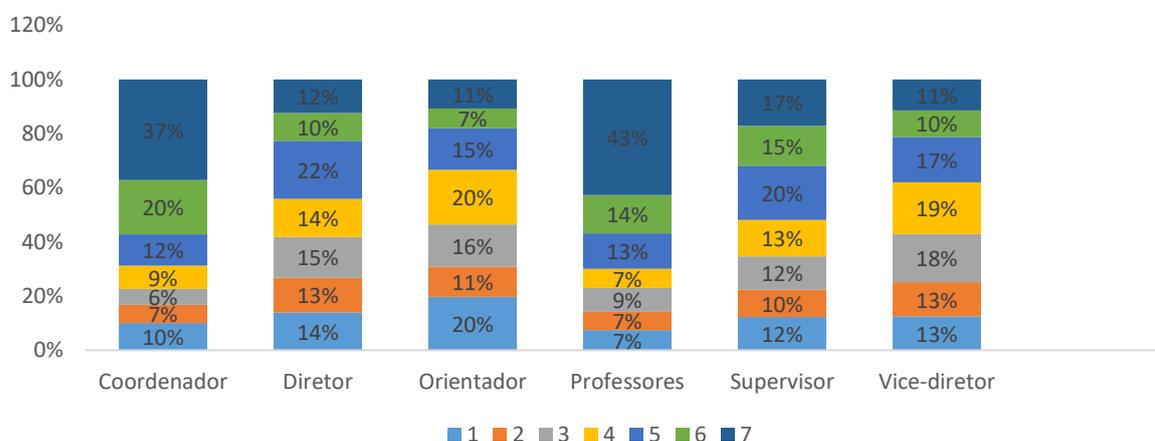
As relações são preponderantes ao atuar dos professores pois o homem é um ser social, e por isso boas relações são valorizadas pelos mesmos. Ao abordar a importância das relações interpessoais na constituição humana, Almeida (2002) ressalta que, sendo elas agradáveis para

os indivíduos e para o seu convívio, contribuirão para a sua permanência na escola, tanto no caso das relações com os profissionais da instituição, quanto com os seus alunos.

Como relatamos no processo de entrada dos professores na rede, o mecanismo de escolha de regional e de posteriormente, escolha de escola e o próprio processo de remanejamento dentro de Regionais de Lotação e de Remoção, também não favorecem o processo de aprofundamento relacional entre os professores iniciantes/ingressantes e os próprios coordenadores pedagógicos.

No movimento relacional entre professores iniciantes e coordenadores pedagógicos, assim como aspectos da afetividade, como relatado pelo trabalho de Mollica (2014), no qual possuía uma perspectiva de objeto semelhante ao nosso, também observamos empiricamente o caráter formativo da relação. O caminho formativo desses professores também é alterado pelas condições materiais externas, políticas e socioeconômicas aos quais eles, a escola e todos os profissionais estão submetidos. Nóvoa (1992) destaca a troca de experiências e a partilha de saberes como processos para consolidar os espaços de formação contínua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. Marcelo Garcia (1999) ressalta que a formação se consolida como um conjunto de condutas, de interações entre formadores e formandos que pode ter múltiplas finalidades explícitas ou não, e em relação às quais existe uma intencionalidade de mudança. Quanto a entender a contribuição dos aspectos relacionais no processo formativo, a questão nº 20 do questionário do GEPFAPe perguntou aos professores iniciantes/ingressantes quais as funções escolares que o auxiliam no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

**Gráfico 15 – Quais as funções escolares que o auxiliam no início da carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor)**



Corroborando as falas dos respondentes, a função que recebeu pontuação maior (7) no questionário quanto ao auxílio no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico foi o professor, seguido do coordenador pedagógico como segundo que mais recebeu a pontuação sete (7). A realidade atual da atuação do coordenador pedagógico está tão incrustada no espaço escolar, que os professores têm o aparente (as relações mediadas pelo cotidiano) como o real, como a essência do processo constitutivo da função do coordenador, apesar de, contraditoriamente acharem que o mesmo participa do seu processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Para compararmos, mais uma análise se deu, dessa vez, questionando quais foram as principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho dos professores, e se alguém na escola os ajudou a enfrentar.

*P1: Então eu acho assim que grandes dificuldades eu não tive porque eu tive experiências anterior (E: Então o fato de você ser ingressante na carreira aqui na secretaria, ter experiência te ajudou muito?) Ah sim, porque eu acho assim nos três espaços que eu trabalhei aqui no distrito federal eu acho que a gente tem muita dificuldade de trabalhar coletivamente...então se você falar assim se eu fui ajudada eu fui quando eu solicitei... entende? quando a gente solicita você tem um amparo agora eu acho que... em relação ao planejamento coletivo eu acho que a gente tem que caminhar muito isso em todas as escolas que eu passei a gente as vezes coletivamente a gente consegue fazer muito [...] (E: E quem te ajudou a enfrentar, se tem alguém específico nessas três escolas de personagens que te ajudaram a enfrentar essas dificuldades?) Então eu eu acho que em cada escola a gente acaba eu tive sujeitos diferentes assim que me ajudaram eu acho assim que na **minha primeira escola os meus principais parceiros eram os meus colegas..** as outras professoras que dividiam o mesmo ano que eu.... **na minha segunda experiência tinha como parceira assim muita próxima o serviço de supervisão** eu acho que o serviço de supervisão ele era muito efetivo porque nessa **minha segunda experiência a gente teve ausência de coordenador por não existir mesmo por ninguém do grupo topar** e por ninguém da regional então assim a gente é não tinha mesmo essa figura e eu acho que a supervisão supria bem isso era um sujeito bem experiente que inclusive me fez crescer muito como profissional [...] então assim eu acho que muda-se os espaços e muda-se as pessoas que você vai:: é:: **entender como sujeito mais experiente um sujeito que você vai recorrer que vai te auxiliar né tendo em vista o que eu falei anteriormente que o trabalho coletivo precisa ser aprimorado** que eu acho que é muita coisa boa muita gente boa junta mas que talvez não consegue é::... articular isso tudo*

*P3: Então, é eu posso dizer assim que eu não tive dificuldade pelo fato de eu já ter experiência, então.. (E em qual turma/ano você tá trabalhando?) Olha, eu esse ano tenho o quinto ano, e sempre basicamente eu trabalhei com quarto e quinto ano, então assim, eu conheço o currículo, eu sei onde procurar, eu sei as atividades, conheço o perfil do aluno, então... já já sabia como fazer, não tive muita dificuldade por já trabalhar com essa faixa etária.*

*P4: o primeiro ano é mais difícil a primeira dificuldade com relação a ao meu estilo de dar aula assim porque como eu não tinha antes entrar na sala então foi a questão de indisciplina dos alunos como explicaria para eles como a linguagem que utiliza porque era uma comunidade muito carente então eu teria que usar uma outra linguagem era uma turma que chamam de CDIS que a Correção da Distorção Idade-Série (professora ao fundo comenta dos problemas que esse tipo de turma*

*acarreta) Sim minha primeiríssima porque ninguém queria pegar essa turma ninguém nunca quer, é a que sobrou na escola então assim eram idades diferentes e séries [...] alunos com muitos problemas de aprendizagem problemas psicológicos familiares seríssimos então foi muito difícil a turma tinha muitos alunos a mais do que o permitido era uma turma muito agitada eram meninos que tinham dificuldades de aprendizagem severas (E: E quem te ajudou a enfrentar essas dificuldades?) [...] Então foi as colegas mesmo assim de trabalho de outras séries que me acolheram e me ajudaram*

*P5: As principais dificuldades foi a indisciplina dos alunos e a ausência da família. O SOE (Serviço de Orientação Educacional) dava um suporte.*

*P6: Dificuldades de aprendizagem dos alunos e participação dos pais (a falta). Essas dificuldades as quais citei, **compartilhei com os demais colegas nos conselhos de classe e obtive ajuda da Orientadora e Pedagoga escolar** no sentido de chamar os pais dessas crianças para alertá-los da importância de um acompanhamento na vida escolar dos filhos, reforço escolar e realização de exames (dependendo do caso).*

Um primeiro fato a se destacar é a relação de professores iniciantes e ingressantes, ou seja, aqueles que não possuem experiência anterior em sala de aula, e aqueles que possuem. Isso é destacado pelos professores como fator diferencial ao se deparar com as dificuldades da realidade escolar. Outro fator relacionado a experiência, é a relação de apoio que os mesmos têm com os professores mais experientes na SEDF. Todos citam em algum momento de sua entrevista, uma relação com os professores mais experientes, e especificamente nessa última pergunta, nenhuma vez o coordenador pedagógico foi citado como alguém a quem os professores iniciantes recorrem. Assim como afirmamos, a decorrência de uma relação mais próxima com os pares no ambiente de trabalho acaba favorecendo a relação profissional e de trabalho pedagógico com os professores iniciantes/ingressantes.

Contudo, essa mesma experiência se torna fator de influência quanto a relação com os coordenadores, pois em alguns relatos de ambos, coordenadores e professores, é citado como marcante na função de coordenador a presença de professores iniciantes na rede que, pelas condições materiais de sala de aula (sala lotada, ausência de materiais), de formação inicial (formação teórica) e de faixa etária (professores novos, com energia, disponibilidade e caráter revolucionário), acabam aceitando o convite para a coordenação onde os professores antigos, agora influenciados também pela faixa etária (já em fases bem posteriores do Ciclo de Carreira), mas também pelas condições materiais da escola e da relação com o cotidiano, se sentem impelidos a não se envolverem na função. Isso se torna outro elemento a constituir o mosaico de mediações que permeiam a função do coordenador pedagógico cristalizando-a como um profissional relacional apenas no aspecto burocrático, administrativo, de apoio e de atividades técnicas dentro da escola.

## CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

Esta investigação buscou compreender as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o Coordenador Pedagógico e o professor iniciante/ingressante na carreira docente na SEDF no contexto do trabalho docente. Questionando inicialmente a atuação do coordenador pedagógico frente as suas atribuições legais e as possíveis contribuições para com o docente iniciante/ingressante identificou-se a necessidade de um grande enriquecimento teórico do pesquisador para analisar além da aparência e do mundo imediato. O trabalho como fundamento ontológico do ser humano e da constituição do que é ser professor nos direcionou ao método materialista histórico dialético para buscar melhor entendimento da realidade posta em meio a totalidade e suas contradições.

Observou-se que era necessário um aprofundamento no contexto histórico da constituição da função do coordenador pedagógico, das mediações de sua existência e atuação, assim como os pressupostos teóricos que são basilares para compreender o aspecto das condições objetivas/subjetivas do professor iniciante na carreira. Constatou-se a partir de sucessivas aproximações em meio ao estado do conhecimento e os dados coletados, que nas possibilidades de atuação do coordenador pedagógico para com os professores iniciantes/ingressantes, quatro categorias se tomam como caminhos de extrema relevância para entender esse movimento dialético: o exercício da função do coordenador pedagógico; as necessidades e demandas relacionadas ao cotidiano escolar; a recepção do professor iniciante e as relações na inserção à docência. Com uma análise direcionada pelos pressupostos da proposta de Núcleo de Significação, analisamos as falas de cada respondente nos quais constituímos núcleos de análise e categorias que compõem a realidade.

A categoria do **exercício da função do coordenador pedagógico** é, para os próprios e para os professores iniciantes/ingressantes, encarada como atitudes práticas relacionadas em sua maioria a um andamento padronizado das ações didáticas-pedagógicas, mediadas pelo cotidiano escolar e sem nenhuma especificidade de atuação para com os professores iniciantes/ingressantes na carreira. Essa falta de especificidade se dá por diversas mediações: rotina mediada pelo cotidiano, contradições entre função e valorização, constituição identitária frágil e historicamente recente permeada pela imediaticidade dos desafios entre a disponibilidade de atuação e afinidade com os pares.

Uma outra categoria que permeia toda a nossa pesquisa é o **cotidiano em suas necessidades e demandas**. O cotidiano está relacionado àquilo que é vivido socialmente por

indivíduos sociais, com suas individualidades e diferenças. A nossa existência como seres humanos implica categoricamente uma existência em meio ao cotidiano. Assim como não há como desligar a existência da cotidianidade, o inverso tão pouco é possível (estado de suspensão do cotidiano).

Os protagonistas de nosso estudo destacaram as mediações do cotidiano em meio a constituição de seu trabalho docente, tanto na atuação dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, trazendo consigo características de intensificação e precarização do trabalho causado pelo excesso de demandas exclusivas de um viés corriqueiro e inconstante da rotina do cotidiano, atrapalhando tanto o processo inter-relacional quanto o pedagógico entre ambos. Escolas que estão em Regiões Administrativas periféricas também possuem a determinação do meio socioeconômico para diferencia-las ainda mais quanto as outras escolas. As condições materiais de trabalho pertinentes a esse fator trazem consigo vínculos contraditórios entre o prescrito na legislação, a atuação dos coordenadores pedagógicos e a realidade no qual ele está inserido. Os coordenadores atuantes em escolas centrada em Ceilândia e Samambaia destacam piores condições de atuação efetiva de acordo com suas atribuições do que os outros os coordenadores.

As relações desses fatores com a atuação dos coordenadores pedagógicos constituem um conjunto de situações objetivas/subjetivas que levam aos coordenadores a não acompanhar de uma forma específica os professores iniciantes, tendo no geral uma atuação conservadora frente as demandas (suspensão do cotidiano), buscando caminhos que se encaixem na construção mediata do cotidiano, sendo caracterizado como “suporte pedagógico” e não mais como um dos atores centrais do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Essa caracterização é o mais próximo que o mesmo chega de atividades pedagógicas, tendo a própria ideia de “apoio” como mais frequente, pois abrange áreas das demandas do cotidiano que não são exclusivamente pedagógicas. Para ambos, professores e coordenadores, o cotidiano e as mediações construídas no seu fazer, se constituem objetos “naturalizados” do trabalho pedagógico dentro da escola, ficando claro como isso encaminha a atuação do coordenador a outras áreas que não a sua área de atuação, tampouco a um planejamento coletivo. O planejamento coletivo se constitui, de acordo com as falas dos entrevistados, em sua maioria com os pares, sendo a experiência dos professores antigos na rede um fator de relevância no processo de inserção e de constituição do trabalho docente dos professores iniciantes/ingressantes.

Na categoria de **recepção ao professor iniciante/ingressante**, entendemos o espaço escolar como local onde o docente irá desenvolver o seu trabalho e, sendo assim, o mesmo

precisará encontrar subsídios desde a sua primeira entrada na escola para que isso ocorra. Corroborando com os estudos de Vargas (2016), a equipe gestora foi destacada como o principal personagem a receber os professores iniciantes, sendo que essa recepção é em sua maioria com ações isoladas, norteadas por condições momentâneas (cotidiano) peculiares a cada unidade escolar, tornando o processo de inserção um puro diálogo informal de apresentações pouco técnicas e aligeiradas.

As necessidades do processo de recepção por parte do professor iniciante (integração com pares, informações específicas, formação continuada) são fatores que podem amenizar os desafios do início da carreira, entretanto a rotina da escola, além de permear a recepção do gestor, traz impeditivos para que o coordenador pedagógico tenha uma parcela nesse preponderante nesse processo. O mesmo não é destacado como protagonista que auxilie o docente iniciante tão pouco o curso que é ofertado pela EAPE, que não é nem citado pelos entrevistados. No núcleo de concepções e projeto de escola, a forma como se dá a posse, escolha de escola e de turmas, tem trazido mediações que estabelecem relações direta com o processo de inserção na carreira dos docentes, dificultando ou facilitando o mesmo.

A temática da inserção nos encaminha para uma última categoria encontrada que são as **relações na inserção à docência**. No mesmo movimento dado nas categorias anteriores, formamos núcleos que se mostram como mediações relevantes ao processo relacional entre coordenadores e professores no processo de inserção. As dificuldades relacionais e pedagógicas entre os dois protagonistas, que perpassam aspectos subjetivos da afetividade, como na pesquisa de Mollica (2014), mas que em nossa investigação também são influenciados pelo próprio processo de remanejamento entre Regionais de Lotação e de Remoção, que desfavorece o aprofundamento relacional entre os trabalhadores do ambiente escolar e pelo cotidiano que desconstrói as atribuições do coordenador pedagógico.

A desconstrução da função do coordenador pedagógico, pelo cotidiano e pelas políticas públicas que esvaziam sua atuação, levam a uma ausência do mesmo na inserção na carreira dos professores iniciantes, entretanto os professores consideram importante a influência da experiência dos CP na superação de suas dificuldades. Outro núcleo encontrado é quanto a experiência (ou falta dela) nos coordenadores e pares. A relação com ambos os personagens e a influência na inserção do professor iniciante, se dará principalmente pela experiência na carreira, sendo que a maior proximidade com os professores antigos da rede, e a ausência do coordenador, faça com que os primeiros sejam mais relevantes no processo do que o segundo.

Desse modo, chegamos ao entendimento que a atuação dos coordenadores pedagógicos está ainda diante de dificuldades como uma grande quantidade de tarefas que não fazem parte

de suas atribuições, falta de valorização através de remuneração e reconhecimento, uma constituição identitária fragmentada além de pouca ou nenhuma formação específica. Ainda que existam professores iniciantes nas escolas em que atuem, a relação entre esses protagonistas do processo educativo ainda está distante de ser consolidada ou ao menos existente do ponto de vista de uma atuação significativa para o desenvolvimento da inserção à docência. E, ainda que dispositivos legais prescrevam claramente o papel do coordenador pedagógico e a valorização quanto o trabalhador docente, é na prática das condições materiais, o cotidiano e nas relações com os pares que são encontradas as contradições reais da totalidade socioeconômica vigente e da ideologia imbuída nos discursos teóricos.

Tendo em vista esse conjunto de determinações que encontramos, reafirma-se a necessidade de políticas públicas de valorização da função do coordenador pedagógico, com gratificação específica e processo de eleição que priorize docentes capacitados, com possibilidade de uma formação específica para a função possa ser posterior a entrada na função, sendo a mesma obrigatória e presencial. Também destacamos que uma construção identitária consolidada através de uma formação específica para a função, tanto inicial quanto continuada (proporcionada pela rede) é imprescindível para suspensões do cotidiano que encaminhem o trabalho pedagógico a um rompimento com as pseudoconcretidades estabelecidas. E no viés dos professores iniciantes/ingressantes na carreira, a proposição de que a rede de ensino do Distrito Federal crie um processo de inserção de professores iniciante/ingressante constante, obrigatório e pautado no trabalho docente com uma perspectiva da práxis emancipadora (concebida como atividade ontocriativa), onde a possibilidade de um processo de mentoria por pares ou de um programa de acompanhamento efetivo por coordenadores pedagógicos pudesse ser realizado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR e OZELLA, Wanda Maria Junqueira e Sergio. **Núcleos de significação como instrumento**. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ddnpgw> Acesso em: Junho/2017.

AGUIAR, SOARES e MACHADO. Wanda Maria Junqueira, Júlio Ribeiro e Virgínia Campos. **Núcleos de Significação**: um proposta histórico-dialética de apreensão das significações. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo, n. 155, v. 45, pp. 56-75. Jan/mar. 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zgwwvqg> Acesso em: Julho/2017.

ALMEIDA, Laurinda Ramanho de. **As Relações Interpessoais na Formação de Professores**. Loyola, São Paulo, 2002.

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

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2006.

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AURELIO, **O dicionário online da língua portuguesa**. Edição Virtual do Dicionário Aurélio. Publicado em: 2016-09-24, revisado em: 2017-02-27 Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/dimensão>>. Acesso em: 12 Nov. 2017

BARBOSA, A. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

BEZERRA, Dagmar D. S. **Formação de professores no Projeto LPPE**: as concepções reveladas nos discursos dos docentes. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ UFG, Goiânia – GO. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1995> Acesso em: Março/2017

BRASIL. Legislação: **Lei 9394/96** (LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: Outubro/2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I: Da Educação. Art 213 à 214. Brasília (DF).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação

inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORSI, A. M. **Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28, 2005, Caxambú. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: Outubro/2016.

COSTA, Frederico; PAULA, Ruth de; MORAES, Betânia. Marxismo, trabalho e ser social. In: SANTOS *et al* (Org.). **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013. Disponível em: [http://www.uece.br/lapps/index.php/downloads/doc\\_download/2042-](http://www.uece.br/lapps/index.php/downloads/doc_download/2042-) Acesso: Agosto/2016

CRISOSTIMO, Ana Lúcia. **Aspectos teóricos sobre a atuação dos formadores de professores em exercício e o processo de autonomia docente**. Revista Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. Vol. 25, Nº 1, 2003. Editora da Universidade Estadual de Maringá (Eduem) - PR. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2202>. Acesso em: Maio/2016

CURADO SILVA, K. A. P. C. **Professores com Formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na Educação Básica da Rede Pública de Goiânia: Realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Revista Linhas Críticas, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE.2011.

CURADO SILVA, K. A. P. C. D.; NUNES, D. F. **Desenvolvimento profissional docente: conceituando o início da carreira**. Brasília, 2015. 1-15.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ed – São Paulo. Cortez. 2000.

DISTRITO FEDERAL (BRASIL). Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica, Projeto Político-Pedagógico e Coordenação Pedagógica Nas Escolas**. – Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 15, Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. 6a Ed – Brasília, 2015.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 284, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2014**. – Brasília, 2014a

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 29 e 30, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006.** – Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 34, DE 07 DE FEVEREIRO DE 2007.** – Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 445, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2016.** – Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.075, de 28 de dezembro de 2007,** dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal. 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 219** de 14 de outubro de 2014. Dispõe sobre normas para lotação, exercício, remanejamento externo e interno de servidores integrantes da Carreira Magistério Público do Distrito Federal. Brasília, DF, 2014b.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Departamento de Pedagogia. “II a III Fase de Educação Básica”. *In: Cadernos da Escola Candanga: uma proposta curricular para a I e II Fases de Educação Básica.* Versão preliminar. DF, brochura, junho de 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Departamento e Pedagogia. **Cadernos da Escola Candanga: Diretrizes operacionais: coordenação pedagógica.** nº 1 – 1996.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. USP, 2009. Disponível em: [http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/publico/Tese\\_Isaneide.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/publico/Tese_Isaneide.pdf) Acesso em: Outubro/2016.

DUARTE, S. M. C. A. **TORNAR-SE DOCENTE: o início da carreira e o processo de Constituição da Especificidade da Ação Docente.** Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16501> Acesso em: Outubro/2017.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1996. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ENGUIITA, M. **A ambigüidade da docência:** entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, n. 4, 1991.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Rosana C. A. **Educação Continuada, Trabalho docente e Coordenação Pedagógica.** Revista EAPE, Vol. 1, Nº 1, 2013. Revista de Estudos sobre Educação Pública - DF. Disponível em: <http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/view/27> Acesso em: Outubro/2016

\_\_\_\_\_. **Educação Continuada de professores no espaço-tempo da coordenação pedagógica:** avanços e tensões. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *A Escola mudou. Que mude a formação de professores.* Campinas: Papyrus, 2010.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional.* São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.

GATTI, B. A. (Coord.). **Atratividade da carreira docente no Brasil.** Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.fcc.com/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> Acesso em: Outubro/2016

\_\_\_\_\_. **B. A. Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GABARDO, Claudia Valéria Lopes. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, SC.

GUIMARAES, Gleny Terezinha Duro (org) . **Aspectos da teoria do cotidiano:** Agnes Heller em perspectiva. Idília Fernandes ... [et al.].- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito.** Tradução de Paulo Meneses. Petrópolis : Vozes, 2007.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Sociología de la vida cotidiana.** Barcelona:Península, 1991.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2000.

HYPOLITO, A. M; GRISHCKE, P. E. **Trabalho imaterial e trabalho docente.** Rev. educação, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

IMBERNÓN, Francisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 7 ed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Emília Freitas de. **Aprendizagens dos professores na fase de entrada na carreira: análises e reflexões**. 2006. Trabalho apresentado no XIII Encontro Nacional, Didática e Prática de Ensino, Recife, PE, 2006. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a6.htm> Acesso em: Outubro/2017.

LIMA, S. M. G. **O coordenador e seu processo formativo**: Perspectivas e limites de trabalho. Dissertação de Mestrado - UnB/Universidade de Brasília - DF. 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21157> Acesso em: Outubro/2016

LIMA; Emília Freitas de. **A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras**. Rev. Educação, Santa Maria, v. 29, n.2, p.85-98, jul./dez. 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA C. **A Identidade Docente**: constantes e desafios. Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação e professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v.02, n.03, p.11-49, ago./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago/dez 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. **Desarrollo profesional docente**: Como se aprende a ensinar? Madrid: Narcea, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO. A. L. S. **A construção do início da docência**: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE. Dissertação de mestrado. . Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, Brasil, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARX, Karl. *O capital*. Tradução Gabriel Deville. Edição condensada. Bauru, SP: Edipro, 1998.

\_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. **Sobre a questão judaica** / Karl Marx ; apresentação [e posfácio] Daniel Bensaid; tradução Nélio Schneider, [tradução de Daniel Bensaid, Wanda Caldeira Brant]. - São Paulo : Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho assalariado e capital. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1983.

MATE, Cecília H. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico? In: GUIMARÃES, Ana A. et al (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 19-23.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. 8 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MESZÁROS, István. **A educação par além do capital**. 2ª edição ampliada. São Paulo: Boitempo, 2010.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. 2014.

MUNDIM, Elisângela D. A. **A constituição do sujeito coordenador pedagógico**: processos e interações. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UnB, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/8857> Acesso em: Outubro/2016.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, M.M.B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros - Minas Gerais. Dissertação de mestrado. UFMG - 2001.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e formação docente**. In: Nóvoa, Antônio. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, J. B. C. **Aprendendo a ensinar**: um estudo desde a perspectiva da socialização docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambú. Anais eletrônicos. Disponível em: <http://www.25reuniao.anped.org.br/joaobatistanunest08.rt> Acesso em: Outubro/ 2017.

OLIVEIRA, Dalila A. **A reestruturação do trabalho docente**: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Dossiê Globalização e Educação: precarização do trabalho docente, nº 89, v. 25, Campinas, SP, CEDES, 2004, p. 1127-1144. Disponível em: <http://ref.scielo.org/nsckkv> Acesso em: Outubro/2016.

PAPI, S. O. G. **Professoras Iniciantes bem-sucedidas**: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional. Tese de Doutorado, PUC-PR: Curitiba, 2011.

PAPI, S.; MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p. 39-56, dez/2010.

PIENTA, Ana Cristina Gipiela. **Aprendendo a Ser Professor**: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. 132 f. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_o\\_bra=78245&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_o_bra=78245&co_midia=2) Acesso: Outubro: 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA (org.) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez 1999.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga Pires. **A Prática do Coordenador Pedagógico: limites e perspectivas.** Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 2005.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.** Cad. Pesqui. vol.42 no.147 São Paulo Dec. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf> Acesso em: Junho/2016

REALI, A. M. de M. R.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. da G. N. Programa de mentoria on-line para professores iniciantes: fases de um processo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p.479-506, maio/ago. 2010.

ROCHA, A.B. da S. **Ensino primário no Distrito Federal.** Prefeitura do Distrito Federal. Secretaria de Educação. Coordenação de Educação Primária. Brasília, 1969.

ROCHA, Deise Ramos. **Os Sentidos Políticos Atribuídos a Educação Escolar pelos Professores Iniciantes: continuidade, utopia, resistência e revolução.** 2016. 205f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem.** Programa de Pós-Graduação em educação: Universidade Metodista de São Paulo, Ano 10, n. 15, jan./jun., p.18-42, 2007.

ROMANOWSKI; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Desafios da Formação de Professores Iniciantes.** Páginas de Educación, v. 6, pp. 75-88, 2013.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão Veredas.** 15º ed. Rio de Janeiro, Liv. José Olympio Ed. 1982.

SAVIANI, D. Filosofia da educação: crise da modernidade e o futuro da filosofia da práxis. In: FREITAS, M. C. **A reinvenção do futuro: trabalho, educação, política na globalização do capitalismo.** São Paulo: Cortez & UNIFRAN, 1996.

\_\_\_\_\_. A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura . Siria. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo, Cortez, 2002. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 40).

SAVIANI, Dermeval.; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação.** Educação e Pesquisa, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006

SILVA e SAMPAIO, Luís Gustavo Alexandre da, César Luis. **Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 6. ed. 18 reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

TUMOLO, Paulo S.; FONTANA, Klalter B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, SP, vol. 29, nº 102, p. 159-180, jan/abr. 2008.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar**. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

VARGAS, Adriana Rezende. **Gestão escolar no processo de inserção de professores iniciantes no trabalho docente**. Dissertação de Mestrado. Unb - Universidade de Brasília - DF, 2016.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEENMAN, S. *Perceived problema of beginning teachers*. Review of Educational Research , v.54, n.2, p.143-178, 1984. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>  
Acesso: Outubro de 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2007.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE PESQUISA DE CAMPO – TERMO DE CONSENTIMENTO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, portador da identidade de n.º \_\_\_\_\_, residente e domiciliado no município de \_\_\_\_\_, fui devidamente esclarecido sobre esta pesquisa e declaro que cedo, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à Leonardo Bezerra do Carmo, brasileiro, portador da identidade de nº 4702826 DGPC/GO, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, matrícula 16/0064759, que pesquisa a **atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante/ingressante na carreira no contexto do trabalho docente**, a totalidade dos meus direitos patrimoniais de autor sobre a entrevista oral prestada no dia \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, que poderá ser utilizada integralmente ou em partes, após passar por um processo de textualização, no qual serão trabalhados, a partir de sua transcrição literal, alguns elementos próprios da conversa informal, como a supressão de palavras repetidas, cacoetes de linguagem e expressões usadas incorretamente, de modo a tornar o texto mais claro e compreensível, obedecendo às orientações da escrita formal, para fins de estudos, pesquisas e publicações a partir da presente data, tanto em mídia impressa, como também mídia eletrônica, Internet, CD-ROM (*compact-disc*), DVD (*digital vídeo disc*), sem qualquer ônus, em todo território nacional ou no exterior. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem nada haja ser reclamado a título de direitos conexos ao som de minha voz, informações e dados por mim apresentados. Nestes termos, assino o presente.

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

Contatos:

**Pesquisador responsável:** Leonardo Bezerra do Carmo – (61) 98222-7942  
leolwa@gmail.com

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (FE-UnB)

## **ÂPENDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO - COORDENADOR PEDAGÓGICO**

1. Qual a função do CP?
2. Como você se tornou Coordenador? (Foi pressionado? Você queria?)
3. Comente sua rotina de trabalho.
4. Existe recepção específica para os professores iniciantes? Descreva.
5. Existe algum protocolo de instruções estabelecido para recepcionar os professores iniciantes. Comente. (dando-lhe as informações básicas sobre a dinâmica da instituição, documentos pedagógicos da escola e funcionamento da coordenação pedagógica)
6. Quando é identificado dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente de professores iniciantes, quais são os procedimentos adotados?
7. Relate algumas dificuldades encontradas por professores iniciantes que você já percebeu durante o seu trabalho de coordenador pedagógico.
8. Relate os pontos positivos que os professores iniciantes apontam ao desenvolver o seu trabalho.

**APENDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA PILOTO - PROFESSOR INICIANTE**

1. Fale sobre suas expectativas quando do encaminhamento para a unidade escolar.
2. Informe quem o recebeu na escola e comente a recepção.
3. Comente quais foram às primeiras informações repassadas a você, quando do momento da sua chegada à escola.
4. Comente quais foram as principais dificuldades encontradas e como você buscou resolvê-las. Quem o ajudou?
5. Fale sobre a sua relação profissional com a equipe da coordenação pedagógica.
6. Relate como você se sentiu nas primeiras aulas em que atuou.
7. Como você se sente hoje em relação a sua atividade profissional e o ambiente escolar?
8. A atuação do coordenador pedagógico influencia diretamente seu trabalho em sala de aula?

## APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES GEPFAPe



Universidade de Brasília  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-graduação em Educação  
 Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores / Pedagogos

Caro(a) professor(a)<sup>1</sup>,

Pedimos a gentileza de colaborar com nossa pesquisa respondendo a este questionário que tem como objetivos identificar e analisar quais são as dificuldades, descobertas e conquistas do trabalho docente dos professores iniciantes no cotidiano das escolas. As informações fornecidas por vocês terão o anonimato garantido e serão fundamentais para o andamento da pesquisa.

Solicitamos que informe seu nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, idade: \_\_\_\_\_ anos, curso de graduação: \_\_\_\_\_, tempo de carreira efetivo Secretaria de Educação: \_\_\_\_\_, a escola em que trabalha: \_\_\_\_\_ e telefone: \_\_\_\_\_, para que possamos entrar em contato posteriormente.

**Esses dados serão restritos e confidenciais.**

Código do questionário: \_\_\_\_\_.

Você poderia nos conceder uma entrevista posteriormente? Sim ( ) Não ( )

Agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva  
 E-mail: [katiacurado@unb.br](mailto:katiacurado@unb.br) Fone: (61) 9879-5649  
 Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz  
 E-mail: [shirleidesc@gmail.com](mailto:shirleidesc@gmail.com) Fone: (61) 9277-0504

<sup>1</sup> Com a finalidade de tornar a leitura mais dinâmica e menos cansativa, utilizaremos a norma padrão-culta da língua portuguesa ao tratar do professor da Educação Básica, cientes de que a maioria do professorado é do sexo feminino.

Código do questionário: \_\_\_\_\_

## QUESTIONÁRIO

### I – IDENTIFICAÇÃO

1. Idade:

<input type="checkbox"/> Até 20 anos <input type="checkbox"/> De 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> De 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> De 31 a 35 anos	<input type="checkbox"/> De 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> De 41 a 45 anos <input type="checkbox"/> De 46 a 50 anos <input type="checkbox"/> Mais de 51 anos
--	--

2. Sexo:

Feminino       Masculino

3. Estado Civil:

<input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/> Divorciado <input type="checkbox"/> Solteiro	<input type="checkbox"/> União estável <input type="checkbox"/> Viúvo <input type="checkbox"/> Outro: _____
---	---

4. Número de filhos: \_\_\_\_\_

5. Você possui algum tipo de deficiência?

Não       Sim

ITENS	Em andamento	Ano de Conclusão	Marque um "X"			
			Pública	Privada	Presencial	A distância
Ensino Médio						
Magistério						
Graduação						
Especialização						
Mestrado						
Doutorado						

7. Você ingressou na profissão docente com qual idade? \_\_\_\_\_

8. Quantos anos você tem de profissão docente? \_\_\_\_\_

9. Quanto tempo você tem como professor efetivo na Secretaria de Educação? \_\_\_\_\_

continua...

10. Identifique sua faixa salarial:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00

	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

11. Identifique sua renda familiar mensal:

	Até 2 salários mínimos	Até R\$ 1.576,00
	De 2 a 4 salários mínimos	De R\$ 1.576,00 a R\$ 3.152,00
	De 4 a 10 salários mínimos	De R\$ 3.152,00 a R\$ 7.880,00
	De 10 a 20 salários mínimos	De R\$ 7.880,00 a R\$ 15.760,00
	Acima de 20 salários mínimos	Acima de R\$ 15.760,00

## II – ESCOLHA PROFISSIONAL

12. Por que escolheu a profissão docente? Marque até duas (2) alternativas.

<input type="checkbox"/> Acessibilidade ao curso	<input type="checkbox"/> Interesse pela profissão
<input type="checkbox"/> Falta de opção	<input type="checkbox"/> Oferta de emprego
<input type="checkbox"/> Gostar de crianças	<input type="checkbox"/> Questão financeira
<input type="checkbox"/> Identidade com a área do conhecimento a ser ensinada	<input type="checkbox"/> Realização pessoal
<input type="checkbox"/> Influência da família	<input type="checkbox"/> Vocação
<input type="checkbox"/> Influência de amigos	<input type="checkbox"/> Outro? _____

13. Possui graduação em outra área?

Não.  Sim. Qual?

14. Deseja fazer outro curso de graduação?

Não.  Não sei  Sim. Qual?

Por quê?

---



---



---

15. Pretende prestar outro concurso público para sair da Secretaria da Educação?

Não.  Não sei  Sim. Por quê?

---



---



---

## III – INGRESSO NA CARREIRA

16. Quando você se apresentou à escola, quem o recebeu?

<input type="checkbox"/> Coordenador	<input type="checkbox"/> Secretário Escolar
<input type="checkbox"/> Diretor	<input type="checkbox"/> Supervisor
<input type="checkbox"/> Orientador	<input type="checkbox"/> Vice-diretor
<input type="checkbox"/> Professores	<input type="checkbox"/> Outro? _____

17. Indique o nível de receptividade ao se apresentar na escola:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima	Não se aplica
Pela coordenação						
Pelo diretor						
Pelo orientador						
Pelo secretário escolar						
Pelo supervisor						
Pelo vice-diretor						
Pelos alunos						
Pelos funcionários administrativos						
Pelos professores						

18. No seu primeiro dia na escola, você assumiu a sala de aula?

( ) Não. O que você fez?

( ) Sim. Foi-lhe repassada alguma instrução ou atividade planejada para execução da aula?

19. Marque um "X" nas respostas que correspondem às informações que lhes foram repassadas no momento da sua chegada.

	Estrutura física da escola (ambientes, material pedagógico, materiais didáticos de apoio...)
	Estrutura pedagógica (planejamento, formas de avaliação, PPP, encontros pedagógicos, documentos, currículo...)
	Serviços de apoio ao professor e ao aluno
	Regras funcionais (horário, regimento, procedimentos administrativos, pedagógicos, disciplinares...)
	Rotinas (calendário escolar, diários de classe, onde encontrar e solicitar materiais, intervalos...)
	O perfil da turma que iria assumir
	Nenhuma das alternativas
	Outros. Qual? _____

20. Quais as funções escolares que o auxiliam no início de carreira no desenvolvimento do trabalho pedagógico? (Enumere de 1 a 7, considerando 1 para menor valor e 7 para maior valor).

	Coordenador		Secretário Escolar
	Diretor		Supervisor
	Orientador		Vice-diretor
	Professores		Outro? _____

21. Sobre o Estágio probatório você pode afirmar que:

ITENS	SIM	NÃO
A avaliação foi realizada anualmente?		
A avaliação foi realizada mensalmente?		
A avaliação foi realizada semestralmente?		
Ainda não foi avaliado?		
Desconhece que foi avaliado?		
Desconhece que será avaliado?		
Esta avaliação foi coletiva?		
Esta avaliação foi formativa?		
Esta avaliação foi individual?		
Esta avaliação foi justa?		
Foi realizada por seu coordenador?		
Foi realizada por seu diretor?		
Foi realizada por seus pares?		
Sentiu-se constrangido de alguma forma?		

22. Como se sentiu no processo de avaliação no estágio probatório?

---



---



---



---

23. Quais os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

<input type="checkbox"/>	Auto Avaliação	<input type="checkbox"/>	Plano de trabalho
<input type="checkbox"/>	Avaliação discente	<input type="checkbox"/>	Questionário
<input type="checkbox"/>	Entrevista	<input type="checkbox"/>	Relatório
<input type="checkbox"/>	Formulário padrão da SEDF	<input type="checkbox"/>	Reunião Colegiada
<input type="checkbox"/>	Não sei	<input type="checkbox"/>	Outros _____

## V – APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

24. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância para a aprendizagem da docência:

ITENS	IMPORTANTE			Não se aplica
	Não Importante	Importante	Muito Importante	
A relação professor-aluno no curso de graduação				
A relação professor-aluno no ensino fundamental				

A relação professor-aluno no ensino médio				
A vivência de extensão no ensino superior				
As práticas de estágio				
As práticas dos professores no Ensino Superior				
Programa de iniciação à docência				
Um professor marcante na trajetória escolar				
A interação com os movimentos sociais				
A avaliação do estágio probatório				
A experiência de docência				
A formação continuada				
A interação com o sindicato				
A relação com a comunidade escolar e os familiares dos alunos				
A vivência de extensão na formação continuada				
O apoio da coordenação				
O contato com professores mais experientes				
O planejamento coletivo				
O Projeto Político Pedagógico				
O trabalho coletivo na escola				
A experiência como monitor				
A formação inicial				
A iniciação científica				
A participação em eventos/cursos acadêmicos				

Continua...

## VI – DIFICULDADES E DESCOBERTAS

25. Escolha a resposta na escala que indica o seu nível de dificuldade na área descrita no respectivo item.

ITENS	Dificuldades			
	Nenhuma	Pouca	Média	Excessiva
Avaliar o processo de aprendizagem dos alunos				
Ensinar os alunos com necessidades educativas especiais				
Estabelecer comunicação com os alunos				
Estabelecer comunicação com os pais dos alunos				
Identificar as necessidades educacionais dos alunos				
Lidar com a indisciplina dos alunos				

Lidar com a realidade socioeconômica e cultural do aluno				
Lidar com as diferenças individuais entre os alunos				
Motivar os alunos				
Realizar atividade extraclasse com os alunos, de trabalho pedagógico				
Descobrir o que se espera de mim como professor				
Dominar termos e linguagens usadas na escola				
Estabelecer a relação teoria-prática				
Estabelecer comunicação com os professores mais experientes				
Estabelecer comunicação com os professores que entraram na escola na mesma época				
Lidar com a insegurança em relação ao domínio dos conteúdos				
Lidar com o estresse da carreira				
Planejar, organizar e gerir as aulas				
Realizar atividades de organização do trabalho pedagógico fora do local e horário de trabalho				
Selecionar os conteúdos a serem ensinados				
Ter conhecimento pedagógico				
Utilizar variedade de métodos de ensino				
Compreender a cultura organizacional da escola				
Compreender a cultura organizacional da Secretaria de Educação				
Compreender o currículo da escola				
Compreender o currículo da Secretaria de Educação				
Conhecer o Projeto Político Pedagógico				
Vivenciar o Projeto Político Pedagógico				
Conhecer a legislação e as políticas públicas educacionais				
Estabelecer comunicação com a comunidade escolar				
Estabelecer comunicação com a coordenação				
Estabelecer comunicação com a equipe administrativa				
Estabelecer comunicação com a equipe gestora				
Lidar com o aspecto sociocultural da comunidade				
Obter recursos e materiais pedagógicos				
Participar das assembleias e ações do sindicato				
Participar das discussões de grupo com os pares				
Preencher os formulários e fichas administrativos				
Trabalhar com a estrutura física disponível				

26. Como você enfrentou suas dificuldades?

---



---



---

27. Quais foram suas maiores descobertas/satisfação no início da carreira docente? (Escolha a resposta na escala que indica o seu nível em cada área descrita no respectivo item)

ITENS	Descobertas			
	Nenhuma	Pouca	Média	Excessiva

A equipe de trabalho				
A relação professor-aluno				
Autonomia				
O carinho dos alunos				
O prazer de lidar com o conhecimento				
O prazer em ensinar				
O reconhecimento social				
O trabalho coletivo				
Participação dos eventos da comunidade				
Participação dos eventos escolares				
Planejamento das aulas				
Possibilidade da criatividade pedagógica				
Possibilidades de formação continuada				
Realização Pessoal				
Relação com a gestão				
Relação com o saber/aprender				
Relação com os outros funcionários da escola				
Relação com os pares				
Rotina da escola				
Direitos trabalhistas				
Flexibilidade da carga horária				
Oferta do mercado de trabalho				
Participação política				
Plano de carreira				
Salário				
Teor político da profissão				
O reconhecimento social				

28. Quais sugestões você daria para a recepção do professor em início de carreira?

---



---



---



---

29. Quais sugestões você daria para quem está iniciando a carreira?

---



---



---



---

## VII – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

30. Marque um “X” na classificação que se aproxima do nível de satisfação nos itens abaixo:

ITENS	Péssima	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Dinâmica da sala de aula					
Seu trabalho docente					

Sua escola					
Sua relação com a equipe gestora					
Sua relação com o sindicato					
Sua relação com os pares					
Suas atividades pedagógicas					

31. Quais os instrumentos utilizados no processo de avaliação?

<input type="checkbox"/>	Autonomia	<input type="checkbox"/>	Realização Pessoal
<input type="checkbox"/>	Carga horária	<input type="checkbox"/>	Relação interpessoal
<input type="checkbox"/>	Flexibilidade da carga horária	<input type="checkbox"/>	Rotina
<input type="checkbox"/>	Oferta do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	Salário
<input type="checkbox"/>	Plano de carreira	<input type="checkbox"/>	Outros _____

32. Qual(is) é(são) o(s) aspecto(s) negativo(s) do seu trabalho?

<input type="checkbox"/>	Competição entre os pares	<input type="checkbox"/>	Plano de carreira
<input type="checkbox"/>	Desgaste emocional	<input type="checkbox"/>	Produtividade
<input type="checkbox"/>	Desgaste físico	<input type="checkbox"/>	Relação interpessoal
<input type="checkbox"/>	Falta de autonomia	<input type="checkbox"/>	Rotina
<input type="checkbox"/>	Flexibilidade da carga horária	<input type="checkbox"/>	Salário
<input type="checkbox"/>	Oferta do mercado de trabalho	<input type="checkbox"/>	Outros

33. Como você percebe o nível de reconhecimento social em relação ao profissional professor?

<input type="checkbox"/>	Muito bom	<input type="checkbox"/>	Ruim
<input type="checkbox"/>	Bom	<input type="checkbox"/>	Muito Ruim
<input type="checkbox"/>	Médio		

34. Sobre sua experiência profissional:

- a) Você atuou (ou atua há) quantos anos no Ensino Público? \_\_\_\_\_
- b) Você atuou (ou atua há) quantos anos no Ensino Privado? \_\_\_\_\_
- c) Qual o nível de ensino em que atua? \_\_\_\_\_
- d) Qual a modalidade de ensino? \_\_\_\_\_
- e) Qual a carga horária de trabalho? \_\_\_\_\_

### VIII – ESPAÇO ESCOLAR

35. Escolha, para cada item, a resposta que indica o nível de importância e satisfação para cada respectivo item.

ITENS	Importância	Satisfação
-------	-------------	------------



A formação na pós-graduação (doutorado)								
A participação em atividades da comunidade								
A troca com os pares								
As atividades diárias de planejamento, avaliação e docência								
As coordenações coletivas								
As coordenações individuais								
As reuniões coletivas da escola								
Cursos de extensão								
Cursos livres								
Encontros e congressos científicos								
Estudos individuais								
Os eventos e cursos promovidos pela escola que atua								
Os eventos e cursos promovidos pela Secretaria de Educação								
Os eventos e cursos promovidos pelo sindicato								
Participação em grupos de estudos e pesquisas								

## X – VIDA SOCIAL

37. Enumere as atividades culturais das quais participa. Sendo 0 para nenhuma frequência e 4 maior frequência.

Assistir a filmes				
Assistir programas de televisão				
Escrever				
Frequentar bares				
Frequentar biblioteca				
Frequentar cafés				
Frequentar livraria				
Ir a concertos				
Ir a espetáculos de dança				
Ir a exposições				
Ir a museus				
Ir a shows				
Ir ao cinema				
Ir ao circo				
Ir ao teatro				

Ler jornais e/ou revistas				
Ler livros e outros não relacionados ao trabalho				
Navegar na internet				
Ouvir música				
Realizar atividades esportivas				
Viajar				
Outros _____				

## XI – VIDA POLÍTICA

38. Participa de atividades político-sociais:

Não.  Sim. Qual(ais)?

---



---

39. Quando exerce o direito/dever do voto há uma tendência partidária? Marque-a na lista abaixo:

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Partidos conservadores<br><input type="checkbox"/> Partidos de esquerda<br><input type="checkbox"/> Partidos vinculados a religiões<br><input type="checkbox"/> Partidos de centro<br><input type="checkbox"/> Partidos ligados à ecologia | <input type="checkbox"/> Vota na pessoa do candidato<br><input type="checkbox"/> Vota em branco<br><input type="checkbox"/> Vota nulo<br><input type="checkbox"/> Não vota<br><input type="checkbox"/> Outro? |
|---|---|

40. Você é sindicalizado? Justifique sua resposta.

Não  Sim

---



---

41. Você participou de alguma atividade de recepção aos professores ingressantes promovida pelo sindicato? Comente.

Não  Sim

---



---

42. O que você considera importante na atuação do sindicato na categoria de professores? (Enumere de 1 a 9, considerando 1 para menor valor e 9 para maior valor).

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Apoio jurídico<br><input type="checkbox"/> Apoio médico-psicológico<br><input type="checkbox"/> Atividades culturais<br><input type="checkbox"/> Espaço de lazer<br><input type="checkbox"/> Outro | <input type="checkbox"/> Formação política<br><input type="checkbox"/> Formação continuada/pedagógica<br><input type="checkbox"/> Luta por carreira condições de trabalho e remuneração<br><input type="checkbox"/> Políticas de descontos em serviço<br><input type="checkbox"/> Mediação na relação entre os pares |
|---|--|

43. Você percebe o sindicato como entidade representativa dos professores? Justifique.

---

---

44. Você considera que as ações desenvolvidas pelo sindicato têm contribuído com a formação e profissionalização de professores?

Não  Sim

Justifique.

---

---

## **XI – ASSUMIR A PROFISSÃO DOCENTE**

45. Como foi o momento que você se viu assumindo a profissão docente?

46. Ser professor é \_\_\_\_\_

Muito obrigado(a) pela participação!

## ANEXOS

Quadro 04 - Levantamento Bibliográfico				
CATEGORIA	ANO/TIPO	REFERÊNCIA	SUBCATEGORIA	METODOLOGIA
<b>COORDENADOR PEDAGÓGICO</b>				
<b>FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	2005/Periódico Qualis A2	CUNHA, Renata C. O. B. <b>O Coordenador pedagógico e suas crenças.</b> Educação Unisinos, volume 9, número 3, set/dez, 2005.	Formação Professor reflexivo Desenvolvimento Profissional	Revisão bibliográfica
	2014/Periódico Qualis A2	CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. <b>Formação continuada de professores coordenadores: entre preocupações e proposições.</b> Educação Unisinos volume 18, número 3, setembro • dezembro 2014- RS	Trabalho Coletivo Formação Continuada	Pesquisa Participante
	2014/ Periódico Qualis B1	LEITE, Vânia Finholdt Ângelo. <b>O papel da coordenação na formação continuada na Escola de Leitores.</b> Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 19(1):47-55, jan./abr., 2014	Alfabetização coletivo	Análise bibliográfica-documental Pesquisa qualitativa
	2014/ Periódico Qualis B1	ALMEIDA e TASSONI, Camila dos Santos e Elvira C. M. <b>O Coordenador Pedagógico e a formação continuada no programa Ler e Escrever.</b> Linhas Críticas, Brasília, DF, v.20, n.43, p. 665-686, set./dez. 2014.	Praticismo	Análise bibliográfica Entrevistas Semi-estruturadas
	2013/ Periódico Qualis B1	DOMINGUES, Isaneide. <b>O Coordenador Pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas.</b> Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 18(2):181-189, maio/ago., 2013	Mediação, Políticas Públicas	Pesquisa Qualitativa Entrevistas
	2013/ Periódico Qualis B1	FRANCO e GONÇALVES, Maria Joselma do Nascimento e Leiliane da Silva Micena. <b>Coordenação Pedagógica e formação de professores: caminhos de emancipação ou dependência profissional.</b> Psic. da Ed., São Paulo, 37, 2º sem. de 2013, pp. 63-71	Formação. Dependência	Pesquisa Qualitativa Entrevistas
	2006/ Periódico Qualis B1	CANEN e SANTOS, Ana e Angela Rocha dos. <b>Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação</b>	Identidade, Multiculturalismo	Pesquisa-Ação

FORMAÇÃO CONTINUADA		<b>continuada de coordenadores pedagógicos.</b> R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006.		
	2014/ Periódico Qualis B1	MORAES e OLIVEIRA, Alessandra Cardoso de, Rosa M. M. A.. <b>A experiência de formação em serviço em escolas de um município do interior paulista.</b> Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 19(1):35-46, jan./abr., 2014	Ensino fundamental de 9 anos	Análise bibliográfica-documental Entrevistas
	2013/ Periódico Qualis B2	GARCIA e ALMEIDA, Marilene e Laurinda Ramalho de. <b>Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?</b> Educação & Linguagem • v. 16 • n. 1 • 205-220, jan.-jun. 2013.	Teoria de Desenvolvimento	Abordagem Qualitativa
	2012/ Periódico Qualis B2	VOGT e MOROSINI, Grasiela Zimmer e Marília Costa. <b>Formação continuada de professores e reunião pedagógica: construindo um estado de conhecimento.</b> Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.20, n1, p.24-37, jan./jun.2012	Reunião Pedagógica Políticas Educacionais	Revisão Bibliográfica
	2015/ Evento – Anped	ASSUNÇÃO e FALCÃO, Ozélia H. Gonçalves (UFC) e Rafaela de Oliveira (UNIFOR). <b>O Coordenador Pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de fortaleza.</b> 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.	Atuação Formação	Pesquisa-Ação
	2006/ Evento – Endipe	BRUSSELMANS, Izilda. <b>Constituição de Professor Coordenador Pedagógico e Formação Continuada: Concepções, práticas e dilemas em uma parceria colaborativa.</b> (Izilda Aurichio Brusselmans – UNIMEP)	Práticas Colaborativas	Abordagem Histórico-Cultural
	2012/ Dissertação	SILVA, Adalberto. <b>O Papel do Coordenador Pedagógico na formação dos professores.</b> 2012, Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo.	Compromisso político e social	Estudo de Campo
	2005/ Dissertação	PAIXÃO, Maria do Socorro Estrela. <b>Formação Continuada de Coordenadoras e Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Luís – MA.</b>	Representações	Estudo de Caso

FORMAÇÃO CONTINUADA		2005, Dissertação de Mestrado, UFMa.		
	2012/ Dissertação	SANTOS, Vania Ida Malavasi dos. <b>Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: o caso da região do vale do Ribeira/SP.</b> 2006, Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.	Relações Interpessoais Cotidiano	Pesquisa de Campo
	2009/ Dissertação	NASCIMENTO, Andréa Silva do. <b>A Ação do Coordenador Pedagógico e as suas contribuições a vivência compreensiva sob a perspectiva conscienciológica.</b> 2009, Dissertação de Mestrado, UFRGN.	Autoformação pedagógica	Autopesquisa
	2014/ Dissertação	MOYANO, Jozina Alves. <b>O Coordenador Pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche: possibilidades e desafios.</b> 2014, Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.	Ensino Infantil	Análise de Conteúdo
	2013/ Dissertação	MOLLA, Sandra Regina Petrone. <b>O Coordenador Pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.</b> 2013, Dissertação de Mestrado, Universidade Nove de Julho – SP.	Formação Teoria	Pesquisa Bibliográfica
	2016/ Dissertação	LIMA, Simone Moura Gonçalves de. <b>O Coordenador Pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.</b> 2016, Dissertação de Mestrado, UnB.	Políticas Públicas	Análise documental Materialismo Histórico Dialético
	2009/ Tese	DOMINGUES, Isaneide. <b>O Coordenador Pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.</b> 2009, Tese de Doutorado, USP.	Formação Contínua	Pesquisa Empírica
POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS	2012/ Periódico Qualis A1	PLACCO, SOUZA E ALMEIDA, V. M. N. S, V. L. T e L.R. <b>O Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.</b> Revista Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012 - SP	Formação Cotidiano Legislação	Análise documental Questionários Entrevistas

POLÍTICAS PÚBLICAS E PROGRAMAS	2012/ Periódico Qualis A1	FERNANDES, Maria José da Silva. <b>O professor coordenador pedagógico na escolas estaduais paulistas:</b> da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. Revista Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 799-814, out./dez. 2012.	Reformas Educacionais	Análise Documental
	2013/ Periódico Qualis A1	ABDALLA e TAVARES, Maria de Fátima Barbosa e Luana Serra Elias. <b>Do controle estatal às formas de responsabilização:</b> a autonomia do professor coordenador. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 125, p. 1287-1303, out.-dez. 2013	Estado; Programa Educacional.	Análise de Conteúdo Pesquisa Exploratória
	2015/ Periódico Qualis A1	SILVA E SAMPAIO, Luís Gustavo Alexandre da e César Luis. <b>Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás.</b> Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.	Políticas Públicas; Gerencialismo	Análise documental Questionários
	2009/ Periódico Qualis A2	FERNANDES, Maria José da Silva. <b>O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente.</b> Estudos em Avaliação Educacional, v. 20, n. 44, p. 411 a 424, 2009. - SP	Reformas Educacionais	Análise bibliográfica-documental
	2016/ Periódico Qualis A2	ALMEIDA, SOUZA E PLACCO. L. R., V. L. T. e V. M. N. S. <b>Legislado versus executado:</b> análise das atribuições formativa do coordenador pedagógico. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 64, p. 70-94, jan./abr. 2016	Formação Cotidiano Legislação	Análise documental
	2012/ Dissertação	TAVARES, Luana Serra Elias. <b>Autoria ou Reprodução? O Cotidiano Pedagógico de Professores Coordenadores no Contexto do “Programa Ler e Escrever” – SEE/SP.</b> 2012, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos – SP.	Autonomia Alfabetização	Pesquisa Exploratória Análise de Conteúdo Entrevistas
	2012/ Dissertação	PIMENTA, Cláudia Oliveira. <b>Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista.</b> 2012, Dissertação de Mestrado, USP.	Gestão Pedagógica	Análise Documental

RELAÇÕES INTERPESSOAI S	2013/ Periódicos Qualis B2	RAMOS e WATERKEMPER, Daniela Karine e Sandra Regina Hoepers. <b>O Coordenador Pedagógico e as relações interpessoais no contexto escolar:</b> entre percepções e ações. Dialogia, São Paulo, n. 17, p. 159-171, jan./jun. 2013.	Mediação Conflitos Trabalho Coletivo	Análise de Conteúdo
	2008/ Periódicos Qualis B2	ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. <b>O Corpo na perspectiva do coordenador pedagógico.</b> Educação & linguagem • ano 11 • Nº 17 • 117-133, Jan.-Jun. 2008.	Afetividade Cognição Movimento	Análise de discurso Metáforas
	2015/ Periódicos Qualis B2	SILVA e FACHINI, Alice Felisberto da e Maria Ângela Bariani de Arruda. <b>Relação escola-família e o papel do coordenador pedagógico:</b> estado do conhecimento. Horizontes, v. 33, n. 1, p. 53-62, jan./jun.2015.	Multifacetado	Revisão Bibliográfica
	2006/ Dissertação	AGUIAR, Lucia Gusson. <b>A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência.</b> 2006, Universidade Presbiteriana Mackenzie. SP.	Relação CP X Professor	Questionário
	2006/ Dissertação	REYES, Rose Helena. <b>Entre áreas, atos e atores:</b> O papel do Coordenador Pedagógico na construção de uma ética dialógica na escola. 2006, Dissertação de Mestrado. UFB	Atuação Relação	Análise de Discurso
	2010/ Dissertação	CRESPO, Dinah Carolina Borges. <b>O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos.</b> 2010, Dissertação de Mestrado, UNESP.	Respeito	Entrevistas
	2014/ Tese	FERRI, Maricia da Silva. <b>Conhecimentos implicados na tomada de decisão do Coordenador Pedagógico em relação à indisciplina.</b> 2014, Tese de Doutorado, PUC-RS.	Indisciplina	Grupo Focal
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	2013/ Periódico Qualis B1	MIZIARA, RIBEIRO e BEZERRA, Leni Aparecida, Ricardo e Giovani Ferreira. <b>O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico.</b> Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014.	Formação	Levantamento e análise bibliográfica.

	2013/ Periódico Qualis B2	MACHADO e CARVALHO, Laêda Bezerra e Daniele Farias de. <b>Violência escolar:</b> concepções e ações do Coordenador Pedagógico. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.05-24, jan./jun.2013.	Concepções	Questionários
	2014/ Dissertação	PIRES, Edi Silva. <b>Coordenador Pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar.</b> 2014, Dissertação de Mestrado, UnB.	Histórico Cultural	Análise de Documentos Entrevista
	2014/ Dissertação	ROCHA, Soraia da Silva. <b>Atuação dos Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo:</b> implicações políticas e sofrimento no trabalho. 2014, Dissertação de Mestrado, UNICamp.	Políticas Atratividade Carreira	Análise documental Entrevistas
	2012/ Dissertação	OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. <b>A qualidade na atuação do Coordenação Pedagógico da Educação Infantil:</b> um estudo em Barreras-BA. 2012, Dissertação de Mestrado, UnB.	Educação Infantil Histórico Cultural	Grupo Focal
IDENTIDADE	2013/ Periódico Qualis A2	SOUZA, SEIXAS e MARQUES. F. J., G. O e T. G. <b>O Coordenador Pedagógico e sua identidade profissional.</b> Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 9, n. 15 p. 39-56 jul./dez. 2013	Formação Modelos curriculares	Análise documental Entrevistas

	2010/ Eventos – Endipe	ALMEIDA E PRANDINI. <b>Desenvolvimento da Identidade Profissional de Coordenadores Pedagógicos.</b> (Almeida e Prandini – PUC/SP e Colégio Rio Branco/SP)	Sentido do Trabalho	Análise Documental
	2009/ Dissertação	LIMA, Marcos Nogueira. <b>O professor coordenador na rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano.</b> 2009, Dissertação de Mestrado, UNESP.	Representação Social Prática Profissional Cotidiano	Análise Documental Entrevistas
	2013/ Dissertação	NOGUEIRA, Simone do Nascimento. <b>Coordenador Pedagógico: uma identidade em construção.</b> 2013, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos.	Subjetividade	Questionário Análise Documental
TRABALHO DOCENTE	2013/ Periódico Qualis B1	CUNHA, OMETTO e PRADO, R. C. O. B, C. B. C. N e G. V. T. <b>Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores.</b> Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 18(2):171-179, maio/ago., 2013	Sentidos Formação	Análise do Discurso
	2014/ Periódico Qualis B2	VENANCIO e CORDEIRO, Aline Oliveira e Aliciene Fusca. <b>Coordenador Pedagógico, trabalho docente na SAP e as dificuldades no processo de escolarização.</b> Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.41, p.<189-205>, jul./dez. 2014.	Descaracterização	Análise de conteúdo Entrevistas Semiestruturadas
	2007/ Dissertação	ARAUJO, Sâmara Carla Lopes Guerra de. <b>Ser professor Coordenador Pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia.</b> 2007. Dissertação de Mestrado. UFMG	Profissionalidade	Revisão Bibliográfica e Entrevistas
	2005/ Dissertação	PIRES, Ennia Débora Passos Braga Pires. <b>A Prática do Coordenador Pedagógico: limites e perspectivas.</b> 2005. Dissertação de Mestrado. UNICAMP.	Cotidiano Relações de Poder Trabalho	Pesquisa de Campo
	2009/ Periódico Qualis B2	RIVAS, Selena Castelão. <b>A mediação na prática cotidiana da coordenação pedagógica.</b> Revista FACED, Salvador, n.15, jan./jul. 2009.	Prática Pedagógica Princípios e Formas	Revisão Bibliográfica
MEDIAÇÃO				

	2015/ Periódico Qualis B2	MARCONDES e OLIVEIRA, Maria Inês e Jane Cordeiro. <b>A Atuação mediadora do coordenador pedagógico frente às atuais políticas curriculares no cotidiano de escolas municipais na cidade do Rio de Janeiro.</b>	Políticas Curriculares  Cotidiano Escolar	Análise de Conteúdo
	2013/ Dissertação	PATTARO, Rita de Cássia Ventura. <b>O Coordenador Pedagógico como mediador da Práxis Docente em escolas de Educação e de tempo integral.</b> 2013, Dissertação de Mestrado, PUC – Campinas.	Mediação	Estudo de Caso
	2010/ Tese	BEZERRA, Edneide da Conceição. <b>A Tecitura da ação do Coordenador Pedagógico da EJA: saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização.</b> 2010, Tese de Doutorado, UFRGN.	Mediação Alfabetização	Estudo de Caso Análise de Conteúdo
EDUCAÇÃO INFANTIL	2010/ Dissertação	PALLIARES, Neli Regina. <b>Sou CP na Educação Infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do Coordenador Pedagógico como Formador de Professores.</b> 2009, Dissertação de Mestrado, UMESSP.	Formação Continuada Educação Infantil Formação de Formador	Análise de Conteúdo Questionário
	2008/ Dissertação	WALTRICK, Rose Elaine de Liz. <b>O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática.</b> 2008. Dissertação de Mestrado. UFSC.	Gestão Democrática	Análise Documental Materialismo Histórico Dialético
	2011/ Dissertação	GOMES, Regina Gabriela. <b>Concepções, princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Nova Hamburgo.</b> 2011, Dissertação de Mestrado, UFRGS.	Cotidiano Educação Infantil	Grupo Focal
CONDIÇÕES DE TRABALHO	2004/ Dissertação	FERNANDES, Maria José da Silva. <b>Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas.</b> 2004, Dissertação de Mestrado. UNESP.	Reformas Educacionais Cotidiano	Revisão bibliográfica

	2007/ Dissertação	DUARTE, Rita de Cássia. <b>O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político pedagógico.</b> 2007, Dissertação de Mestrado. UNESP.	Práticas Democráticas Projeto Político Pedagógico	Análise Documental Questionário
AVALIAÇÃO	2008/ Dissertação	NOVAES, Elaine Zipoli Martinez. <b>O Coordenador Pedagógico em Escolas Públicas da Rede Municipal de Santos/SP.</b> Contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do Ensino Fundamental. 2008, Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Santos.	Ensino Fundamental	Análise documental Questionário, entrevista
	2013/ Dissertação	RICHTER, Josiane. <b>A construção intersubjetiva da Avaliação Escolar: um estudo enunciativo das dramáticas de uso de si na atividade do coordenador pedagógico em Conselho de Classe.</b> 2013, Dissertação de Mestrado, UNISINOS- RS	Subjetividade	Ergologia
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	2008/ Dissertação	ARRIBAS, Noemi Cathia Andrade Lira de. <b>A função coordenadora nas representações sociais dos coordenadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Recife.</b> 2008, Dissertação de Mestrado. UFPE.	Prática Pedagógica	Análise de Conteúdo Questionário
	2011/ Dissertação	FRANCISCO GOMES, Selma Veiga. <b>Representações sociais de coordenadores pedagógicos sobre seu próprio trabalho.</b> 2011, Dissertação de Mestrado, Universidade Metodista de São Paulo.	Profissionalidade	Revisão bibliográfica Pesquisa de Campo Entrevistas
COTIDIANO ESCOLAR	2012/ Dissertação	BAIOCCHI, Juliana Cristina Chaves Buldrin. <b>Formação do Coordenador Pedagógico na construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Hortolândia: desdobramentos de uma história.</b> 2012, Dissertação de Mestrado, UNICamp.	Gestão Democrática PPP Cultura Escolar	Análise Documental Entrevistas
	2006/ Eventos – Endipe	ARAÚJO, Sâmara C. L. G de. <b>O Professor Coordenador Pedagógico e os desafios cotidianos: análise da gestão pedagógica na escola plural.</b> FAE/UFMG.	Professor Coordenador Gestão Coletivo Cotidiano Escolar	Revisão bibliográfica

TRABALHO COLETIVO	2011/ Dissertação	RODRIGUES, Larissa Goulart. <b>Psicólogo escolar e Coordenador pedagógico: uma parceria necessária.</b> 2011, Dissertação de Mestrado. UnB.	Coletivo Parceria	Entrevistas
HISTORICIDADE	2015/ Tese	VENAS, Ronaldo Figueiredo. <b>Transformações ocorridas na função do Coordenador Pedagógico, na Rede Estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.</b> 2015, Tese de Doutorado, UFB.	História Socioeconômica ou Legislação	Análise documental Estudo de Caso

### Quadro 05 - Levantamento Bibliográfico

CATEGORIA	ANO/TIPO	REFERÊNCIA	SUBCATEGORIA	METODOLOGIA
<b>PROFESSOR INICIANTE</b>				
EXERCÍCIO PROFISSIONAL	2013/ Periódicos Qualis B1	TOSCANO, Carlos. <b>A elaboração da experiência da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.</b> In: Rev. Educação. UFSM: v. 38, n. 1, jan –abr, 2013	Profissionalidade docente	Análise de Discurso
	2005/ Eventos – Anped	CORSI, Adriana. <b>Professoras iniciantes: situações difíceis enfrentadas no início da prática docente no ensino fundamental.</b> (Adriana Mª Corsi – UFSCAR)	Descobertas, desafios e dificuldades.	Diário Reflexivo Entrevista
	2005/ Eventos – Anped	LIMA, Ana Carla R. E. <b>Aprendizagem da docência: dilemas profissionais dos professores iniciantes.</b> (Ana Carla Ramalho Evangelista Lima– UNEB)	Descobertas, desafios e dificuldades.	Abordagem Qualitativa Entrevistas semi-estruturadas Memorial
	2006/ Eventos – Anped	NONO, Maévi Anabel. <b>Processos de formação de professoras iniciantes</b> (Maévi Anabel Nono – UNESP)	Desenvolvimento profissional e Descobertas, desafios e dificuldades.	Narrativas
	2011/ Eventos – Anped	PAPI, Silmara de O. Gomes. <b>Professoras iniciantes bem-sucedidas: elemento de seu desenvolvimento profissional</b> (Silmara De O. Gomes Papi - UEPG )	Desenvolvimento profissional.	Enfoque qualitativo Grupo Focal Entrevista semi

EXERCÍCIO PROFISSIONAL	2013/ Eventos – Anped	NOGUEIRA, Eliane. <b>A docência expressa nas visões e nas vozes de professores iniciantes e acadêmicos: revelações na/da pesquisa-formação</b> (Eliane Nogueira - UEMS )	Desenvolvimento profissional e Descobertas, desafios e dificuldades.	Pesquisa-Formação
	2004/ Eventos – Anped	ROCHA, Gisele Antunes. <b>O início da carreira docente e a formação inicial: problematizando esta relação.</b> ( UFSCAR)	Desenvolvimento profissional e Descobertas, desafios.	Diário Reflexivo Entrevista
	2015/ Eventos – Anped	GARIGLIO. José Angelo. <b>Dilemas e Aprendizagens profissionais de professores iniciantes de educação física.</b> 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.	Desenvolvimento Profissional Cotidiano do trabalho	Entrevistas Análise de dados
	2006/ Eventos – Endipe	MONICA, Maria. <b>A prática pedagógica do professor iniciante: um estudo das dificuldades enfrentadas no início da carreira</b> (Mônica Mª – UniMontes)	Descobertas/ Desafios/dificuldades Aprendizagem da docência Necessidades formativas	Abordagem qualitativa Questionário
	2006/ Eventos – Endipe	LIMA, Emilia Freitas de. <b>Aprendizagens dos professores na fase de entrada na carreira: análises e reflexões</b> (Emília Freitas de Lima – UFSCAR)	Aprendizagem da docência	Revisão Bibliográfica
	2012/ Eventos – Endipe	MELIN. <b>Diálogos e acompanhamento: a escrita de professores iniciantes a serviço da formação docente.</b> Livro 2 – 004780 (Melin)	Acompanhamento/ Desenvolvimento Necessidades formativas	Pesquisa-Formação Narrativas
	2012/ Eventos – Endipe	CALIL E ALMEIDA. <b>Desafios enfrentados por professoras iniciantes no processo de docência</b> Livro 2 – 000989 (Calil e Almeida - UNITAU)	Descobertas/ Desafios/dificuldades	Estudo Exploratório Grupos de Discussão
	2014/ Eventos - Congreprinci	MACENHAN e TOZETTO. <b>A inserção na carreira docente</b> (MACENHAN, Camila – UEPG; TOZETTO, Susana Soares – UEPG)	Saberes docentes Descobertas/ Desafios/ Dificuldades / Desenv. Prof.l	Entrevistas Semi
	2014/ Eventos - Congreprinci	SILVEIRA e RAUSCH. <b>Desafios de professores iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais da educação fundamental</b> (SILVEIRA, Marco Aurelio – FURB; RAUSCH, Rita Buzzi – FURB)	Saberes docentes Descobertas/ Desafios/ Dificuldades	Abordagem qualitativa Questionário aberto
	2014/ Eventos - Congreprinci	LAWALL E BAUMER. <b>Professores em início de carreira: concepções sobre inovação curricular e implementação de física moderna e contemporânea em</b>	Professor iniciante por especialidade Saberes docentes	Abordagem qualitativa Questionário

EXERCÍCIO PROFISSIONA L		sala de aula (LAWALL, Ivani Teresinha – UDESC/CCT; BAUMER, Ana Luiza – UDESC/CCT)		
	2014/ Eventos - Congreprinci	VOLTARELLI E MONTEIRO. <b>Professores iniciantes e seus saberes para o trabalho em creches</b> (VOLTARELLI, Monique Aparecida - USP/SP; MONTEIRO, Maria Iolanda - UFSCAR)	Saberes docentes	Análise documental Abordagem qualitativa Entrevista semi
	2014/ Eventos - Congreprinci	LEIRIAS. <b>Professores iniciantes no ciclo da alfabetização: algumas reflexões acerca da ação supervisora</b> (LEIRIAS, Cláudia Martins - PUC RS)	Acompanhament o/ Desenvolviment o Necessidade formativa	Abordagem qualitativa Estudo de Caso Entrevistas Semi Análise de Documentos
	2014/ Eventos - Congreprinci	MONTEIRO, CARDOSO, CARVALHO E MARIANI. <b>Professores principiantes e o desenvolvimento profissional da docência nos anos iniciais</b> (MONTEIRO, Filomena M <sup>a</sup> de Arruda; CARDOSO, Lilian A. Maciel; CARVALHO, Sandra P. Tavares; MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda De – UFMT)	Desenvolviment o profissional	Revisão Bibliográfica Análise Documental
	2014/ Eventos - Congreprinci	NASCIMENTO E REIS. <b>Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional: percepções de professores iniciantes da rede municipal de ensino do RJ</b> (NASCIMENTO, Maria Das Graças C. de Arruda Nascimento – UFRJ; REIS, Rosemary Freitas Dos – EDEM)	Descobertas/ desafios/dificuld ades	Entrevistas Questionário
	2014/ Eventos - Congreprinci	CARTAXO E MIRA. <b>Professores principiantes e seu desenvolvimento profissional: o caso dos professores alfabetizadores</b> (CARTAXO, Simone R. Manosso; MIRA, Marília Marques - PUC-PR/SME)	Desenvolviment o profissional	Questionário
	2014/ Eventos - Congreprinci	COSTA E IAOCHITE. <b>Professores principiantes: percepções a partir da autoeficácia docente</b> (COSTA Filho, Roraima Alves Da – UEP/IB/SP; IAOCHITE, Roberto Tadeu - UEP/IB/SP)	Descobertas/ Desafios/Dificul dades Desenvolviment o Profissional	Revisão sistemática
	2014/ Eventos - Congreprinci	ZUCOLOTTI E COCO. <b>Docência da educação infantil: desafios no início da carreira</b> (ZUCOLOTTI, Valéria Menassa; CÔCO, Valdete – UFES)	Descobertas/ Desafios/Dificul dades	Entrevistas Dialogia

EXERCÍCIO PROFISSIONA L	2014/ Eventos - Congreprinci	MACHADO. <b>A formação inicial do professor de educação infantil e alguns impasses no exercício da docência</b> (MACHADO, Ilze Maria Coelho – PUC/PR)	Saberes docentes	Abordagem qualitativa Exploratória Estudo de Caso
	2014/ Eventos - Congreprinci	BOLOGNANI E BERNARDO. <b>Narrativas de professores sobre o início de carreira</b> (BOLOGNANI, Marjorie Samira Ferreira; BERNARDO, Renata – USF)	Experiências	Narrativas Entrevistas
	2014/ Eventos - Congreprinci	CAMPOS E DINIZ-PEREIRA. <b>Aprendizagem da docência entre professores iniciantes: desafios e problematizações</b> (CAMPOS, Alessandra Bernardes Faria; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio - FAE/UFMG)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades Desenvolvimento profissional	Narrativas
	2014/ Eventos - Congreprinci	VASCONCELLOS. <b>Diploma nas mãos e contrato profissional: de que modo professoras iniciantes enfrentam os desafios que emergem da escola?</b> (VASCONCELLOS, Mônica – UFF)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades	Entrevistas Semi Registros Diário de Campo
	2014/ Eventos - Congreprinci	ROSA E NADAL. <b>Professores iniciantes na educação infantil</b> (ROSA, Adriana Aparecida da – UEPG; NADAL, Beatriz Gomes – UEPG)	Desenvolvimento profissional	Abordagem qualitativa Estudo bibliográfico Pesquisa Exploratória Questionário aberto
	2014/ Eventos - Congreprinci	SIGNORELLI E MATSUOKA. <b>Transformando as dificuldades do início da carreira em desafios para permanecer no magistério</b> (SIGNORELLI, Gláucia; MATSUOKA, Sílvia; ANDRÉ, Marli - PUC-SP)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades Condição do trabalho docente	Grupo Focal
	2014/ Eventos - Congreprinci	RIBEIRO, FIDELIS E NOGUEIRA. <b>Os professores da educação infantil e sua inserção profissional: desafios e contribuições.</b> (RIBEIRO, Lindalva Souza; FIDELIS, Sandra Novais, NOGUEIRA, Eliane Greice – UEMS)	Educação Infantil	Narrativas Autobiográficas
	2013/ Dissertação	REIS, Marciane Aparecida Santos. <b>Tecendo os Fios do Início da Docência: a constituição da professora iniciante.</b> UNICAMP, 2013. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência e cotidiano escolar	Narrativa

EXERCÍCIO PROFISSIONA L	2014/ Dissertação	LOTUMOLO, Thais Elena. <b>Professores iniciantes: como compreendem o seu trabalho?</b> UFSCAR, 2014 Dissertação de Mestrado.	Sentidos Desenvolvimento Profissional	Entrevistas Análise de Conteúdo
	2004/ Dissertação	SOARES, CRISTIANE M. G. <b>A Prática Docente do Professor Iniciante.</b> UFPE, 2004. Dissertação de Mestrado.	Prática	Estudo de Caso
	2004/ Dissertação	PIZZO, Silvia Vilhena. <b>O Início da Docência e a trajetória Profissional Segundo a Visão de Professoras em Final de Carreira.</b> UFSCAR, 2004. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência	Entrevistas Semi
	2006/ Dissertação	LIMA, Ana Carla R. E. <b>Caminhos da Aprendizagem da Docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes.</b> UNEB, 2006. Dissertação de Mestrado.	Dilemas	Abordagem qualitativa Estudo de Caso Entrevistas semi
	2007/ Dissertação	PIENTA, Ana Cristina G. <b>Aprendendo a Ser Professor: dificuldades e iniciativas na construção da práxis pedagógica do professor iniciante.</b> PUCPR, 2007. Dissertação de Mestrado.	Práxis	Abordagem qualitativa Grupo Focal Entrevistas Semi
	2010/ Dissertação	LICHTENECKER, Margarete Schmoel. <b>Desenvolvimento Profissional de Professores Principiantes e os Movimentos para a Assunção da Profissão Docente.</b> UFSM, 2010. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento profissional, necessidades formativas e condição de trabalho.	Questionário Abordagem qualitativa Entrevista Análise de Conteúdo
	2011/ Dissertação	MORAES, Lidia Juliana R. <b>Imaginários da Formação e as Dificuldades do Professor Ciclo II em Início de Carreira.</b> UNINOVE, 2011. Dissertação de Mestrado.	Professor por especificidade.	Entrevistas Semi
	2013/ Dissertação	ANTUNES, Adriana Guimarães. <b>O Linguajar e o Emocionar no Diário de uma Professora Iniciante.</b> FURG, 2013. Dissertação de Mestrado.	Professor Iniciante por especialidade, saberes docentes.	Narrativa
	2013/ Dissertação	VIEIRA JUNIOR, José Marcos. <b>A Construção do Processo de Aprendizagem Profissional de Professores Iniciantes.</b> UFV, 2013. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência, cotidiano escolar.	Questionário Entrevista semi
	2009/ Tese	PALOMINO, Thais Juliana. <b>A Aprendizagem da Docência de uma Professora Iniciante: um olhar com foco na intermulticulturalidade.</b> UFSC. 2009. Tese de Doutorado.	Intermulticulturalidade	Entrevistas

	2013/ Tese	SIMON, Marinice Souza. <b>Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na Escola Básica.</b> 2013, Tese de Doutorado, PUCRS.	Escola	Estudo de Caso
PROFESSOR INICIANTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional: alguns dilemas enfrentados por professores iniciantes nas aulas de matemática</b> (CIRÍACO, Klinger Teodoro - FCT/UNESP; MORELATTI, Maria Raquel Miotto - FCT/UNESP)	Desenvolvimento profissional Descobertas/ Desafios/Dificuldades	Pesquisa-ação
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Experiências formativas de uma professora iniciante de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental</b> (COSTA, C. Silvana; MONTEIRO, M <sup>a</sup> Iolanda – UFSCAR)	Experiências formativas	Observação Participante Análise Documental Entrevistas semi
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O início da docência de professores de educação física: dilemas e enfrentamentos</b> (COELHO, Fabio Da Penha – UFMT; MONTEIRO, Filomena M. De Arruda – UFMT)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades	Narrativa
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O início da docência: vivências e conflitos de professoras de química</b> (PENA, Grazielle Borges De Oliveira Pena – UFMT; GUILARDI, Silvana – UFU; SILVEIRA, Hélder Eterno – UFU)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades	Etnografia Entrevista autobiográfica
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física</b> (MANFIOLETI, Ramires Mendes; ROSA, Silvio Nunes Da; BLASIUS, Jaqueline; CARDOSO, Viviani Dias; MEDEIROS, Camila Da Rosa – UESC)	Programa de formação	Pesquisa-Ação
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O início de carreira nos anos iniciais do ensino fundamental e o ensino da matemática</b> (PEREIRA, Cristiane Cardoso Maia – USF; NACARATO, Adair Mendes – USF)	Exercício profissional	Questionário Entrevistas semi Notas de Campo
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Os (des)caminhos dos professores iniciantes de química nas escolas públicas da rede estadual do Piauí: dificuldades e desafios enfrentados para torna-se um bom professor</b> (MENDES,	Descobertas/ Desafios/Dificuldades	Abordagem qualitativa Análise de Conteúdo
	PROFESSOR INICIANTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO			

	Luciana – IFPI; NEVES, Rayssa – IFPI)		
2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Memórias das minhas primeiras experiências como docente de música no ensino regular</b> (ANDERS, Fernanda – UFRGS/UERGS)	Experiências	Método Autobiográfico (Narrativa)
2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Professor iniciante de educação física: valorizando trajetórias e conquistas a partir do memorial descritivo</b> (AMORIM FILHO, Mário Lucio de – EECPM/SP; FERREIRA, L. Aparecida – UNESP; RAMOS, Glauco N. Souto – UFSC/SP)	Valorização	Memorial descritivo
2008/ Dissertação	AZEVEDO, Maria Nizete. <b>Pesquisa-Ação e Atividades Investigativas na Aprendizagem da Docência em Ciências</b> . USP, 2008. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento profissional, aprendizagem da docência e saberes docentes.	Abordagem qualitativa Pesquisa-Ação
2010/ Dissertação	CUNHA, Renata Cristina. <b>Os Professores de Língua Inglesa em Início de Carreira e a Produção da Profissão Docente: um estudo com diários narrativo</b> . UFPI, 2010. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência.	Abordagem qualitativa Narrativa
2010/ Dissertação	MOLLICA, Andrea J. Paiva. <b>Tornar-se Professor da EJA: um estudo priorizando a dimensão afetiva</b> . PUSP, 2010. Dissertação de Mestrado.	Necessidades formativas.	Abordagem qualitativa Entrevistas reflexivas
2010/ Dissertação	PENA, Grazielle B. O. <b>O Início da Docência: vivências, saberes e conflitos de professores de Química</b> . UFU, 2010. Dissertação de Mestrado, 2010	Socialização escolar, Saberes docentes e identidade.	Abordagem qualitativa Etnográfica Entrevista Análise documental Observação Participante
2010/ Dissertação	RODRIGUES, Heloiza. <b>O Peão Vermelho no Jogo da Vida: o professor iniciante de história e a construção dos saberes docentes</b> . UNISINOS, 2010. Dissertação de Mestrado.	Saberes docentes.	Abordagem qualitativa Entrevista semi Análise documental
2012/ Dissertação	COSTA, Amanda Luiza Aceituno. <b>Construindo Saberes a Partir do Exercício da Docência: o processo de aprendizagem do professor iniciante de educação física</b> . UEL, 2012. Dissertação de Mestrado.	Saberes docentes e aprendizagem da docência.	Análise documental Entrevista

PROFESSOR INICIANTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO	2013/ Dissertação	GAULKE, Tamar Genz. <b>Aprendizagem da Docência de Música: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica.</b> UFRGS, 2013. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência.	Narrativa
	2013/ Dissertação	COSTA, Cátia Silvana. <b>Práticas Pedagógicas de uma Professora de Educação Física de Início de Carreira: um estudo de caso.</b> UFSCAR, 2013. Dissertação de Mestrado.	Saberes docentes.	Abordagem qualitativa Entrevistas
	2014/ Dissertação	ROCHA, Leandro Oliveira. <b>A Política Pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado.</b> UFRGS, 2014. Dissertação de Mestrado.	Trabalho Docente	Abordagem qualitativa Etnografia
	2014/ Dissertação	FILHO, Roraima Alves da Costa. <b>Professores Iniciantes de Educação Física: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente.</b> UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento Profissional	Abordagem qualitativa Pesquisa Exploratória Entrevista Semi
	2014/ Dissertação	KAEFER, Rita de Cássia Lindner. <b>A construção das identidades profissionais de quatro professores de educação física iniciantes da Rede Municipal de Educação de Novo Hamburgo/RS.</b> UFRGS, 2014. Dissertação de Mestrado.	Identidade Docente	Etnografia Entrevistas Semi Observação Participante Análise Documental Diário de Campo
	2005/ Tese	FERREIRA, Lilian Aparecida. <b>O Professor de Educação Física no Primeiro Ano da Carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.</b> UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado.	Aprendizagem da docência e Programa de iniciação à docência.	MHD
	2007/ Tese	GAMA, Renata Prenstteter. <b>Desenvolvimento Profissional com Apoio de Grupos Colaborativos: o caso de professores de matemática em início de carreira.</b> UNICAMP, 2007. Tese de Doutorado.	Programa de iniciação à docência, Desenvolvimento profissional e Socialização escolar.	Abordagem qualitativa Entrevistas Diário de Campo
PROFESSOR INICIANTE POR ÁREA DE CONHECIMENTO	2015/ Tese	CEREZER, Osvaldo Mariotto. <b>Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes.</b> 2015, Tese de Doutorado, UFU - MG	Formação História Cultura Afro-indígena	Abordagem Qualitativa Multiculturalismo Análise Documental Entrevistas

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	2010/ Periódicos Qualis A1	PAPI e MARTINS, Silmara de Oliveira Gomes e Pura Lúcia Oliver. <b>As pesquisas sobre professores iniciantes:</b> algumas aproximações. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.39-56, dez. 2010	Formação de Professores	Revisão Bibliográfica
	2003/ Periódicos Qualis A1	BEJARANO e CARVALHO, Nelson R. Ribas e Anna Maria Pessoa. <b>Tornando-se professor de ciências:</b> crenças e conflitos. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 1–15, 2003	Formação Inicial	Análise documental Entrevista
	2004/ Periódicos Qualis A2	JESUS E SANTOS, Saul Neves de e Joana Conduto Vieira. <b>Desenvolvimento profissional e motivação dos professores.</b> Educação, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 39 – 58, Jan./Abr. 2004.	Percurso Profissional	Questionários Entrevistas
	2014/ Periódicos Qualis A2	REALI, TANCREDI e MIZUKAMI, A. M. M. R, R. M. S. P. e M. G. N. <b>Desenvolvimento profissional de professores iniciantes em um programa de mentoria online:</b> experiências de ensino e aprendizagem (EEA) como ferramentas investigativas e formativas.	Conhecimento profissional Autonomia Docente Mentoria Educação à distância	Pesquisa-Intervenção
	2014/ Periódicos Qualis A2	ILHA E HYPOLITO, Franciele Roos da Silva e Álvaro Moreira. <b>O trabalho docente no início da carreira e sua contribuição para o desenvolvimento profissional do professor.</b> Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 10, n. 17 p. 99-114 jul./dez. 2014.	Trabalho docente Ser professor	Revisão Bibliográfica MHD
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O Processo de inserção profissional de uma tutora virtual iniciante.</b> (VOLTARELLI, Monique Aparecida; CESÁRIO, Priscila Menarin – UFSCar)	Tutoria	Abordagem qualitativa Entrevista semi
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Inserção de professores iniciantes no campo profissional: um estudo de caso na escola básica.</b> (SIMON, Marinice Souza – PUCRS.)	Inserção	Abordagem qualitativa Observação sistemática Entrevistas semi
	2015/Periódicos Qualis B2	ZUCOLOTTO e CÔCO, Valéria Menassa e Valdete. <b>Processos formativos de professoras iniciantes na Educação Infantil.</b> Horizontes, v. 33, n. 1, p. 85-96, jan./jun.2015. SP	Saberes docentes Formação	Abordagem Qualitativa Exploratória.
	2007/Periódicos Qualis B2	SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da (ORG). <b>Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela.</b> Como?	Formação de professores	Revisão bibliográfica Análise de resultados

		Por quê? O que dizem alguns estudos. Educação & Linguagem • ano 10 • nº 15 • 138-160, jan.-jun. 2007. SP		
	2004/Periódicos Qualis B2	LIMA, Emília Freitas de. <b>A construção do início da docência:</b> reflexões a partir de pesquisas brasileiras. Rev. Educação, v.20, n.2, p.85-108, 2004, Santa Maria. Disponível em: < <a href="http://www.ufam.br/ce/revista">http://www.ufam.br/ce/revista</a> >	Trabalho Coletivo-Colaborativo Reflexão	Revisão Bibliográfica
	2013/Periódicos Qualis B2	ZANCHET, FELDKERCHER e SOUZA. Beatriz M. B. A., Nadiane e Helena B. M. E. <b>Relações com os estudantes e preparação para o magistério superior:</b> visões dos docentes iniciantes. Revista Educação em Questão, Natal, v. 47, n. 33, p. 155-177, set./dez. 2013	Relações Protagonismo	Análise de Conteúdo
	2006/Periódicos Qualis B2	NONO e MIZUKAMI, Maévi Anabel e Maria da Graça Nicoletti. <b>Processo de formação de professoras iniciantes.</b> R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.	Práticas Docentes Trajetória Profissional	Revisão Bibliográfica Estudos de Caso
CONDIÇÕES DE TRABALHO	2013/ Periódicos Qualis B2	GABARDO E HOBOLD, Cláudia Valéria e Márcia de Souza. <b>Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho.</b> Atos de Pesquisa em educação - PPGE/ME v. 8, n. 2, p.500-549, mai./ago. 2013. SC	Dificuldades	Abordagem Qualitativa Survey (Levantamento amostral)
	2009/ Eventos – Anped	COCO, Valdete. <b>Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação</b> (Valdete Côco – UFES)	Adaptação, apropriação, desenvolvimento profissional e acompanhamento.	Questionário
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>O bem e o mal estar dos professores iniciantes: um estudo com professores do ensino fundamental</b> (GABARDO, Claudia V. Lopes; HOBOLD, Márcia De Souza - UNIVILLE)	Aprendizagem da profissão Descobertas/Desafios/Dificuldades	Abordagem qualitativa Questionário Entrevista
	2006/ Dissertação	ANJOS, Daniela D. <b>Como Foi Começar a Ensinar? Historias de professoras, historias da profissão docente.</b> UNICAMP, 2006. Dissertação de Mestrado.	Trabalho docente	Análise Histórico-Cultural Questionário

	2012/ Periódicos Qualis A2	MELO e VALE, Marilândes Mól Ribeiro de e Ione Ribeiro. <b>Professoras catarinenses:</b> razões para escolher e permanecer na carreira. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 199-228, set./dez. 2012	Memória Docente	Análise documental
	2015/Eventos - Anped	REBOLO e BROSTOLIN, Flavinês (UCDB) e Marta Regina (UCDB). <b>Os encantamentos da docência na voz de professoras iniciantes na educação infantil.</b> 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.	Totalidade Trabalho Docente Cotidiano Fazer pedagógico	Pesquisa-Formação
PROGRAMA DE INSERÇÃO PROFISSIONAL	2012/Periódicos Qualis A1	ANDRÉ, Marli. <b>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.</b> Cadernos de Pesquisa v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.	Políticas Públicas	Análise documental Revisão bibliográfica Estudos de Caso
	2013/Periódicos Qualis A1	ANDRE, Marli. <b>Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros:</b> dilemas na formação de professores. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.	Políticas Públicas Formação Continuada	Revisão bibliográfica Entrevistas
	2015/ Periódicos Qualis B1	SAMPAIO, Marisa Narciso. <b>Inserção de professoras iniciantes em escolas públicas:</b> um olhar sobre as práticas na Espanha. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 36-60, maio/ago. 2015.	Complexidade	Entrevistas e Visitas
	2010/Periódicos Qualis B1	GOMES e EITERER, Maria de Fátima Cardoso e Carmem Lúcia. <b>A inserção no mercado e trabalho dos egressos do curso de Pedagógica da FaE/UFMG: 2003 a 2005.</b> Educ. foco, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 187-208, set 2009/fev 2010.	Formação Inicial Transformação Social	Entrevistas Análise de conteúdo
	2006/Eventos - Anped	<b>Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo</b> (ROCHA, Gisele Antunes – UFSCAR)	Desenvolvimento profissional e Descobertas, desafios e dificuldades.	Narrativas Entrevistas
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Políticas públicas de inserção de professores iniciantes: elementos para reflexão</b> (ROMANOWSKI, Joana Paulin – PUCPR; Soczek, Daniel - UNINTER)	Programa de formação Desenvolvimento Profissional Condições de Trabalho Descobertas/Desafios/	Análise documental

			Dificuldades/Cotidiano Escolar	
	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Processos de inserção profissional de professores iniciantes na rede municipal de ensino de Curitiba</b> (MIRA, Marília Marques – Sme/ Curitiba/Pr; CARTAXO, Simone Regina Manosso - PUC-PR; ROMANOWSKI, Joana Paulin - PUC-PR; MARTINS, Pura Lucia – PUCPR)	Necessidades formativas Acompanhamento/ Desenvolvimento	Análise Documental
PROGRAMAS EDUCACIONAIS	2010/Períodos Qualis A1	REALI, TANCRED e MIZUKAMI, A. M. M R., R. M. S. P. e M. G. N. <b>Programa de mentoria online para professores iniciantes:</b> fases de um processo. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. 2010.	Mentoria Formação de Professores Ensino à distância	Pesquisa-Ação
	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Formadores de professores do ensino fundamental: orientação e supervisão dos professores iniciantes</b> (MAGALHÃES, Elisa Gomes; OLIVEIRA, Rosa Mª M. Anunciato – UFSCAR)	Acompanhamento/ Desenvolvimento Experiências Formativas	Método Autobiográfico
	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Programa de mentoria online da ufscar: a perspectiva de uma professora iniciante à experiente</b> (MASSETTO, Débora Cristina – UFSCAR; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues – UFSCAR)	Desenvolvimento Profissional	Questionário Entrevista Semi
	2006/Tese	LONGHINI, Marcos Daniel. <b>Ensinando a Ensinar ou Vivendo para Aprender? a interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante, como subsídio para aprendizagem da docência.</b> UFSCAR, 2006. Tese de Doutorado.	Desenvolvimento profissional e Saberes docentes e exercício profissional.	Método Autobiográfico
	2010/Tese	MIGLIORANÇA, Fernanda. <b>Programa de Mentoria da UFSCAR e o Desenvolvimento Profissional de Três Professoras Iniciantes.</b> UFSCAR, 2010. Tese de Doutorado.	Aprendizagem da docência, Desenvolvimento profissional e Necessidade formativa.	Estudo de Caso
	2016/Tese	MARCATO, Daniela Cristina Barros de Sousa. <b>Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar.</b>	Aprendizagem da docência	Abordagem qualitativa Narrativas

		2016, Tese de Doutorado, UNESP.		
NECESSIDADES FORMATIVAS	2006/ Eventos – Endipe	<b>Professoras iniciantes e grupo colaborativo de trabalho: avaliando as primeiras contribuições a partir da ótica das participantes</b> (Eliza C. Montalvão – M <sup>a</sup> da Graça N. Mizukami – UFSCAR)	Acompanhamento/ Desenvolvimento	Abordagem qualitativa Pesquisa descritivo analítica
	2012/ Eventos – Endipe	<b>Desenvolvimento profissional docente e necessidades formativas de professores iniciantes</b> Livro 2 – 003035 (Leone e Leite – UNESP)	Desenvolvimento profissional	Questionário Entrevistas semi
	2008/ Eventos – Endipe	<b>Constituição Profissional do Professor de Matemática: um estudo com professores iniciantes.</b> (OLIVEIRA, Lilian Gonçalves de – UNISANTOS)	Constituição Profissional e Trabalho Docente	Materialismo Histórico Dialético
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>A narrativa de professores iniciantes a serviço da formação docente: diálogos e aprendizagens possíveis</b> (MELIM, Ana Paula Gaspar; NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço – UFMS)	Descobertas/ Desafios/Dificuldades Acompanhamento/ Desenvolvimento	Narrativa
	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Do indivíduo ao professor: o conhecimento, o senso comum e a experiência e suas relações com a formação de professores principiantes na escola de educação básica</b> (GUIDINI, Fernando; MARTINS, Pura L. Oliver - PUC PR)	Experiências Acompanhamento/ Desenvolvimento Prática pedagógica	Abordagem qualitativa Estudo de Caso Questionário
SOCIALIZAÇÃO	2004/Evento s - Endipe	<b>A socialização profissional e o aprendizado da profissão docente</b> (FREIRE, Valter Soares Guimarães Luciana – UFG)	Aprendizagem/ Desenvolvimento Necessidades formativas	Revisão de literatura
	2009/ Dissertação	CANCHERINI, Ângela. <b>A Socialização do Professor Iniciante: um difícil começo.</b> Universidade Católica de Santos. 2009. Dissertação de Mestrado.	Profissionalidade	Questionário Pesquisa-Ação
	2008/ Tese	KNOBLAUCH, Adriane. <b>Aprendendo a Ser Professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba.</b> PUCSP. 2008. Tese de Doutorado.	Socialização profissional e Saberes docentes.	Observação Entrevistas
	2010/ Periódicos Qualis A2	PENA, SILVEIRA e GUILARDI. G. B. O., H. E. e S. <b>A dimensão institucional no processo de socialização de professores de química em</b>	Cultura escolar	Estudo de caso Etnográfico

		<b>início de carreira.</b> Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências Vol.10 No 2, 2010.		
	2012/ Eventos – Endipe	<b>Processo de socialização e construção de identidade profissional do professor iniciante de química.</b> Livro 2 – 005903 (Furlan - PUCSP)	Socialização escolar Identidade	Abordagem qualitativa Questionário Entrevistas
REPRESENTAÇÃO SOCIAL	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Professores iniciantes e as primeiras experiências de docência: o papel da escola no processo de inserção/inclusão no ambiente escolar</b> (SOUSA, Rozilene de Moraes – UFMT; RAMPAZO, Vilma De Souza – OBEDUC; ROCHA, Simone Albuquerque da – UFMT)	Experiências	Abordagem qualitativa Método Autobiográfico
	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Organização escolar: uma ponte para a socialização docente dos professores iniciantes</b> (FRASSON, Jéssica Serafim – UESC)	Organização escolar Cotidiano	Abordagem qualitativa Pesquisa Descritiva Entrevista semi
	2014/Eventos - Congreprinci	<b>Professores iniciantes e o "choque de realidade" - o que nos revelam algumas pesquisas</b> (AZEVEDO, Angelita Aparecida; CARDOSO, Solange; NUNES, Célia – UFOP)	Descobertas/ Desafios/ Dificuldades	Revisão Bibliográfica
	2013/ Periódicos Qualis B1	ENS, GISI, EYNG e DONATO. Romilda Teodora, Maria Lourdes, Ana Maria e Sueli Pereira. <b>Políticas Educacionais, regulação educativa e trabalho docente:</b> representações sociais de professores iniciantes. Revista Educação e Cultura Contemporânea. Vol 10, n. 22, 2013. RJ	Trabalho docente Complexificação	Análise de representações sociais
	2015/ Tese	MARTINY, Francieli Freudenberger. <b>O trabalho do professor iniciante de língua estrangeira e as ferramentas docentes:</b> um caminho para compreender o desenvolvimento? 2015, Tese de Doutorado, UFPB.	-	Pesquisa Participante Instrução ao Sósia
	2005/Eventos - Anped	<b>Aprendendo a ser professor no início da carreira:</b> um olhar a partir da ANPED (MARIANO, André Luiz Sena – UFSCAR)	-	Levantamento bibliográfico
REVISÃO DE LITERATURA	2014/Eventos - Congreprinci	<b>A problemática do início da carreira docente em matemática: mapeamento dos estudos acadêmicos brasileiros</b> (GAMA, Renata Prenstteter – UFSCAR)	Professor Iniciante por Especialidade	Revisão Bibliográfica

	2006/ Dissertação	MARIANO, André Luiz Sena. <b>A Construção do Início da Docência: um olhar a partir das produções da anped e do endipe.</b> UFSCAR, 2006. Dissertação de Mestrado.	-	Revisão de Estudos
	2009/ Periódicos Qualis B1	PAPI e MARTINS, Silmara de Oliveira Gomes e Pura Lúcia Oliver. <b>Professores iniciantes:</b> as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 27 p. 251-269, jul./dez. 2009.	Pesquisa crítica-dialética	Revisão e análise bibliográfica
INÍCIO À DOCÊNCIA	2009/ Dissertação	BUENO, Adriana Helena. <b>Contribuições do Programa de Mentoria do Portal dos Professores-Ufscar: auto-estudo de uma professora iniciante.</b> UFSCAR. 2009. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência	Auto-Estudo ( <i>Self-study</i> )  Abordagem qualitativa Entrevista
	2010/ Dissertação	PIERI, Glaciele dos Santos. <b>Experiências de Ensino e Aprendizagem: estratégia para a formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCAR.</b> UFSCar, 2010. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência, desenvolvimento profissional e saberes docentes.	
	2014/ Dissertação	MASSETTO, Débora Cristina. <b>Formação de professores iniciantes:</b> o Programa de Mentoria <i>online</i> da UFSCar em foco. UFSCar, 2014. Dissertação de Mestrado.	Desenvolvimento Profissional	Questionário Narrativas
	2014/ Dissertação	BARROS, Ricardo Abdalla. <b>As implicações do programa “São Paulo faz escola” no trabalho docente de professores iniciantes:</b> um estudo de caso. UNESP, 2014. Dissertação de Mestrado	-	Estudo de Caso
FORMAÇÃO CONTINUADA	2015/Periódicos Qualis A2	ANDRÉ, Marli. <b>Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.</b> Educação Unisinos, volume 19, número 1, janeiro • abril 2015.	Inserção na carreira	Revisão bibliográfica Análise documental Entrevistas
	2015/Periódicos Qualis B1	ANDRÉ, Marli. <b>Política de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.</b> Educação Unisinos, n. 19, p.34-44, janeiro/abril 2015.	Formação	Revisão Bibliográfica Pesquisa de Campo
	2014/Periódicos Qualis B2	GIORDAN, HOBOLD e ANDRÉ, M. Z., M. S. e M. E. D. A. <b>Professores iniciantes da Rede Municipal de ensino:</b> formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. Revista Cocar.	Troca de Experiências	Entrevista Semiestruturada

		Belém/Pará, vol. 8, n.16, p. <b>39-51</b>   ago-dez 2014.		
IDENTIDADE	2007/ Periódicos Qualis A2	ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. <b>Profissionalização docente e identidade – a invenção de si.</b> Educação PUCRS. Edição Especial, v. 29, n. 3, 2006.	Desenvolvimento profissional Profissionalização	Análise documental
	2012/ Periódicos Qualis B2	BROSTOLIN, Marta Regina. <b>Professor iniciante:</b> o ser e estar na profissão docente. Série-Estudos... Campo Grande, MS, n. 33, p. 133-141, jan./jun. 2012.	Identidade	Pesquisa-Formação
	2013/ Dissertação	REIS, Marcilene Aparecida Santos. <b>Tecendo os Fios do Início da Docência: a constituição da professora iniciante.</b> UNICAMP, 2013. Dissertação de Mestrado.	Aprendizagem da docência e cotidiano escolar	Narrativa
PROFISSIONALIDADE	2014/ Eventos - Congreprinci	<b>Desafios no processo de constituição da profissionalidade de professores iniciantes</b> (ANDRE, Marli - PUC SP; CALIL, Ana Maria – UNITAU; LUCAS, Marli – FAAT; MARTINS, Francine De Paulo – UMC; PASSOS, Laurizete - PUC SP)	Desenvolvimento profissional Identidade/ Saberes docentes	Grupos de discussão
	2013/ Eventos - Anped	DUARTE, Stephanie M. C. A. <b>A Cultura Escolar e suas implicações na profissionalidade de professores ingressantes.</b> FE-UnB. Brasília, DF.	Cultura Escolar Profissionalidade	Materialismo Histórico Dialético Abordagem Qualitativa Questionário Observação Grupo Focal