



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

8066 - Trabalho Completo - XV Reunião Regional da ANPED Centro-Oeste (ANPED-CO) (2020)

ISSN: 2595-7945

GT 08 - Formação de Professores

PROFESSOR INICIANTE: CAMINHOS ATÉ O EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Julia Alessandra Machado de Castro - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO

Rosana Maria Martins - UFMT - PPGE Rondonópolis - Universidade Federal de Mato Grosso

PORFESSOR INICIANTE: CAMINHOS ATÉ O EXERCÍCIO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O presente texto é um recorte da pesquisa que está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais e que tem como objeto de estudo os caminhos formativos e a prática formativa do professor iniciante no exercício da coordenação pedagógica.

Esta investigação originou a partir da atual demanda em que professores, em período iniciático da carreira docente, estão assumindo a função da coordenação pedagógica em um município do estado de Mato Grosso. Além disso, tanto a pesquisadora quanto sua orientadora vivenciaram essa situação em sua jornada educativa.

Imprescindível se faz evidenciar que o professor iniciante é compreendido segundo os preceitos de Huberman (1995), Cavaco (1989), Gonçalves (1995) e Tardif (2008), em que o professor é considerado em período iniciático da carreira até os cinco primeiros anos de experiência docente. Esse hiato de inserção na docência é assinalado por um estágio em que os professores ampliam seus conhecimentos por meio da “experiência fundamental”, ou seja, por meio da reflexão sobre suas práticas pedagógicas, os docentes vão constituindo seus saberes e se apropriando de sua profissão (TARDIF, 2008).

O início da profissão docente é um período de suma importância, uma vez que é nesta fase que

o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes

pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Acrescenta-se a isso, a desistência da profissão devido ao impacto que o início da carreira pode provocar em alguns docentes. Nessa perspectiva, pontua-se que os desafios que o professor enfrenta nesse período iniciático são enormes, ainda mais quando este assume a responsabilidade da função da coordenação pedagógica.

É importante destacar que nesta pesquisa toma-se o coordenador pedagógico como o profissional responsável por organizar o trabalho pedagógico e desenvolver o processo de formação continuada centrada na escola. Ademais, concebe-se o coordenador como aquele que

durante o ano articula a equipe pedagógica em torno de melhor cumprimento do que foi estabelecido no projeto político pedagógico, coordenando seus diversos desdobramentos em plano de curso, de currículo, de ensino ou de aula. Ele exerce uma responsabilidade de maior relevância durante todo o processo, desde a fase de organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas da unidade escolar até a da execução, desenvolvimento e avaliação do projeto da escola (PADILHA, 2001, p. 75).

Para mais, ao coordenador pedagógico é conferida a atribuição de desenvolver o processo formativo do professor centrado na escola, além da organização do trabalho pedagógico (CARVALHO; GARSKE, 2017). À vista disso, compreende-se que a formação continuada proporcionada a esse profissional poderá reverberar em suas ações enquanto formador de professores. Destaca-se ainda, que a formação continuada é entendida como um processo *continuum*, em outros termos, que é um processo que desenrola-se ao longo da vida (HERNECK; MIZUKAMI, 2004).

Nessa perspectiva, propõe-se a seguinte problemática para essa investigação: Quais os caminhos formativos trilhados por professoras iniciantes até a assunção da função da coordenação pedagógica? Sendo assim, buscou-se como objetivo geral analisar quais são os caminhos formativos trilhados por professoras iniciantes e as influências para a assunção da função da coordenação pedagógica.

A metodologia adotada ancorou-se na abordagem qualitativa, a qual compreende a investigação e o estudo da realidade em sua conjuntura real, em que desenrola-se a interpretação dos eventos a partir dos significados expressados pelas participantes (RODRÍGUEZ, GIL E GARCÍA, 1999). As narrativas são utilizadas como método para a coleta de dados, pois que corrobora-se os postulados de que as narrativas “contribuem para a transformação de sentidos histórico-culturais, concernentes às representações de si, do outro e da ação do sujeito no mundo, tanto para a pessoa que narra quanto para aqueles que leem, escutam e analisam essas narrativas” (PASSEGGI et al. 2013, p. 17).

A análise de dados foi realizada segundo a perspectiva da análise compreensiva interpretativa com a intenção de “evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação” (SOUZA, 2014, p. 43).

As colaboradoras da pesquisa são três professoras iniciantes que atuam na coordenação pedagógica na Rede municipal de educação de uma cidade de Mato Grosso. A partir desse momento será referido a cada uma delas pela denominação professora coordenadora pedagógica, uma vez que todas são do gênero feminino e devido a coordenação ser uma função por tempo determinado.

As narrativas analisadas a seguir foram colhidas, a partir da escrita da história de vida de duas das participantes, no primeiro semestre de 2020, as quais utilizaram um disparador, que no caso, foi um documento, encaminhado pela pesquisadora, contendo 4 eixos: familiar, escolar, pessoal e profissional. Assim, as professoras coordenadoras pedagógicas relataram livremente em um documento do Word seus percursos formativos até a assunção da coordenação pedagógica.

Em relação às influências para a escolha da formação profissional, as vozes das participantes revelaram a presença dos familiares e suas influências no trilhar da vida pessoal e profissional. É perceptível na narrativa da professora coordenadora pedagógica 1, a importância que a figura de sua madrinha teve no apreço pela leitura e na escolha de sua profissão, “a escolha do curso se deu através do meu gosto por ensinar, aliado a admiração que possuía por minha madrinha”. É notável também na escrita da professora coordenadora pedagógica 2, o quanto a estima pela música influenciada por sua mãe a incentivou na escolha pela docência como carreira, “Comecei então alimentar a ideia de ir em busca de um curso superior que mais se assemelhasse à carreira musical”. O rememorar das professoras coordenadoras pedagógicas reportam-se a relevância dos acontecimentos externos, das vivências no decorrer da vida que vão delineando suas escolhas e conferindo o contorno de cada uma (LARROSA, 2011).

No tocante ao início na função de coordenadora pedagógica, as participantes destacaram as dificuldades nos momentos iniciais, “o começo foi sofrido, dolorido”, o recebimento de apoio pelos pares “o grupo me ajudou e ainda ajuda bastante” e a utilização dos aprendizados e experiências do primeiro ano de docência “sempre me vem à mente o início da minha prática docente”. Tais narrativas vêm ao encontro dos estudos de Imbernón (1998) e Huberman (1995), posto que o início da carreira docente, ainda mais na função da coordenação pedagógica, é uma fase de sobrevivência e descobertas, de imitação e resgate de experiências e saberes.

Quanto à formação continuada, foi evidenciada a participação da professora coordenadora pedagógica 1 em processos formativos ofertados pela Secretaria de Educação do município em que as docentes atuam, “a mantenedora (SEMED) auxilia muito com assessoramentos e formações continuadas”. Ademais, a importância da função formadora da coordenação pedagógica foi destacada pela professora coordenadora pedagógica 2, “tenho procurado dar o meu melhor quanto ao atendimento às professoras no que diz respeito a formação continuada”. Tendo em vista que uma das funções da coordenação pedagógica é promover a formação continuada em serviço, é significativo que haja por parte das autoridades públicas educativas um investimento em formação continuada para a equipe gestora do pedagógico, ainda mais quando os atores que estão ocupando essa função são professoras em início da carreira com nenhuma ou pouca experiência docente, para que essas profissionais vão constituindo subsídios para suas ações no âmbito educativo.

As informações delineadas nesse texto mostram o caminhar das professoras iniciantes rumo à função da coordenação pedagógica. Por meio de suas vozes, foi possível perceber o quanto as vivências e experiências, as pessoas que admiram e que conviveram ao longo da vida influenciaram suas escolhas. Logo, infere-se dos relatos das professoras coordenadoras pedagógicas, que o docente é sujeito que se constitui professor no decorrer de sua profissão. Além disso, é relevante destacar a potência que a formação continuada e o apoio dos pares possuem nos caminhos trilhados por essas profissionais e nos reflexos que possuirão nos seus fazeres educativos.

Palavras-Chave: Professor iniciante. Professora coordenadora pedagógica. Caminhos

formativos. Coordenação pedagógica.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ademar de Lima; Garske, Lindalva Maria Novaes. A governação democrática na escola pública. In: CARVALHO, Ademar de Lima. (Org.). **Coordenação pedagógica: princípios, prática e utopia**. Curitiba: CRV, 2017, p. 13-28.

CAVACO, M. H. **Ser professor: fases da vida e percursos**. Um contributo para o estudo da condição do professor do ensino secundário. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 1989.

GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In NÓVOA, A. (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p. 141-169, 1995.

HERNECK, Heloisa R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Formação continuada e aprendizagem docente: reflexões sobre a implementação de uma política educacional. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 1, p. 9-18, jul. 2004. Disponível em <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/13124/artigo2vol4-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 07 mai. 2020.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. 3. Ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

IMBERNÓN, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado: una nueva cultura profesional. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. 2011. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898> Acesso em 11 jun. 2020.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; Martins, Pura Lúcia Oliver. A pesquisa sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. v.26, n 03,

2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino. (Org.) **Pesquisa (auto)biográfica: Narrativas de si e formação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

RODRÍGUEZ, Gregorio Gómez; GIL, Javier Flores; GARCÍA, Eduardo Jiménez. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. Ed. Ediciones Aljibe, S. L., 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014.

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

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.