



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

DANIEL MARTINS BRAGA

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DO CEARÁ**

**REDENÇÃO-CE
2024**

DANIEL MARTINS BRAGA

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins

Coorientador: Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo

**REDENÇÃO-CE
2024**

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

Braga, Daniel Martins.

B813a

A atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará / Daniel Martins Braga. - Redenção, 2024.
243f: il.

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

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

Coorientador: Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo.

1. Coordenação escolar. 2. Docente iniciante. 3. Indução profissional docente. I. Título

CE/UF/BSCA

CDD 371.106

DANIEL MARTINS BRAGA

**A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO
PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL
DE ENSINO DO CEARÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Aprovada em: 26/01/2024.

BANCA EXAMINADORA:



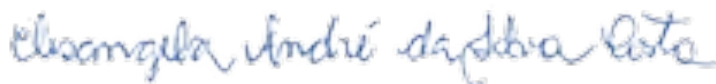
Prof. Dr. Elcimar Simão Martins (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab



Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo (Examinador Externo)

Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof^a. Dra. Elisângela André da Silva Costa (Examinadora Interna)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab

Aos que estão por mim e para mim.

AGRADECIMENTOS

Esta página e a próxima estão repletas de sentimentos.

Em minha vida, sempre tive pessoas com quem contar e a quem muito agradecer! Algumas, de uma forma ou outra, sempre estão por perto. Outras passaram, deixando suas marcas. Há aquelas que se eternizam na memória, mas há algumas que, creio eu, sempre leais, me acompanham permanentemente.

Aqui deixo registrada a minha gratidão àqueles que amo e me amam. Àqueles que, conscientemente ou não, contribuíram para tornar esta conquista muito especial.

A Deus, pelo dom da minha existência, pelo oxigênio diário e por tudo que acontece ou deixa de acontecer em minha vida. Suas mãos estão sempre presentes em minha trajetória.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, Ana Luiza Martins Rocha Braga, que sempre vibrou cada conquista deste filho como se fosse a dela própria. Aqui estou eu por mim, mas também por ela.

Aos amigos, cada um deles, pela companhia, boas conversas, risos frouxos, estímulo e força para eu continuar a ser, sendo.

A todos os meus professores, em nome de Thaidys da Conceição Lima do Monte (minha orientadora nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Especialização em Educação Física Escolar), por todas as vezes que não desistiram de mim, por cada incentivo e ensinamento para eu continuar sonhando, seguindo firme e forte.

Ao núcleo gestor do Colégio Estadual Paulo Sarasate (primeira escola em que lecionei), na pessoa de Jaqueline Maria Crisóstomo Martins Alves (uma referência de coordenadora escolar para mim), pelo relacionamento pautado em confiança, diálogos honestos e trocas de experiências.

À diretora escolar da Escola Estadual de Educação Profissional Francisco Paiva Tavares, Kátia Romilda Silva do Nascimento, pessoa que oportunizou a minha primeira experiência no cargo de coordenador escolar.

À líder da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Capelão Frei Orlando (escola em que atualmente trabalho na coordenação escolar), Maria Idayana Bezerra Santiago (diretora escolar), pela confiança em mim depositada e ainda pela colaboração para que eu frequentasse as aulas deste curso de mestrado.

Aos colegas de trabalho da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Capelão Frei Orlando, aqui representados nas pessoas de Pedro Marcelo Lima de Oliveira e Gêssica

Eryonnara Lima Muniz (meus parceiros na coordenação escolar), e Francisca Marcia Gabrielle Alves Freitas (professora de sociologia), por todo o apoio ao meu ideal de promover uma formação transformadora aos nossos estudantes.

Aos colegas de profissão atuantes na educação básica, aqui representados por Rogério Lúcio Bezerra (*in memoriam*), os quais investem suas energias diariamente para formar crianças e adolescentes para fazerem deste mundo um lugar melhor.

Aos coordenadores escolares participantes desta pesquisa, os quais colaboraram diretamente ao partilhar suas experiências e conhecimentos.

Aos meus estudantes, os quais me lembram diariamente a importância de por que professorar por eles e para eles, e, ainda, pelos desafios diários que me estimulam a ser um profissional cada vez melhor.

Ao meu professor orientador neste curso de mestrado, Elcimar Simão Martins, exemplo de sabedoria, inteligência, humanidade, profissionalismo, humildade e calma. És fonte de inspiração para mim e um ser iluminado.

Aos professores membros da banca examinadora desta dissertação, Elisangela André da Silva Costa, pelo ensino repleto de responsabilidade e ternura, e Osmar Hélio Alves Araújo, pelo olhar provocante. Cada contribuição possibilitou a construção coletiva deste estudo.

Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano ele treme de medo.

Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre.

Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar.

Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente.

O rio precisa se arriscar e entrar no oceano.

E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece.

Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano. Por um lado é desaparecimento e por outro lado é renascimento (Khalil Gibran).

RESUMO

Considerando o papel fundamental que o coordenador pedagógico possui para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas no ambiente escolar, atuando como agente educacional com funções de articulador, formador e transformador, esta pesquisa investigou a atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará. O objetivo geral deste estudo consistiu em compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará. Adotou-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa dos dados, metodologicamente caracterizada como um estudo de caso. Os dados foram obtidos através da combinação das seguintes estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário *online* com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturada junto aos sete coordenadores escolares participantes desta pesquisa, e, ainda, análise em documentos institucionais oriundos da Secretaria da Educação do Estado do Ceará e de cada uma das três escolas-campo integrantes deste estudo. Os dados obtidos demonstraram que os coordenadores escolares participantes reconhecem o quanto importante é o momento de entrada na carreira do magistério para o docente iniciante. Entretanto, não possuem práticas sistematizadas e institucionalizadas no que se refere ao processo de indução profissional de docentes iniciantes nas escolas-campo, ficando assim sob a responsabilidade de cada coordenador escolar a condução, à sua maneira, desse processo, o qual acontece de forma diversificada, pontual, aleatória ou, às vezes, nem acontece. Considerando essas vulnerabilidades e carências, esta pesquisa apresenta um produto educacional sob o título “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”, constituído por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto ao docente iniciante, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

Palavras-chave: Coordenação escolar. Docente iniciante. Indução profissional docente.

ABSTRACT

Considering the fundamental role that the pedagogical coordinator plays in the development of good pedagogical practices in the school environment, acting as an educational agent with functions of articulator, trainer and transformer, this research investigated the role of school coordination in the process of professional induction of beginning teachers in state public education network in Ceará. The general objective of this study was to understand the possibilities and challenges in the role of school coordination in the process of professional induction of beginning teachers in the state public education system in Ceará. A qualitative data approach was adopted for this research, methodologically characterized as a case study. The data were obtained through a combination of the following strategies to get closer to reality: bibliographic survey, application of an online questionnaire with open and closed questions, semi-structured interviews with the seven school coordinators participating in this research, and also analysis of institutional documents coming from the Department of Education of the State of Ceará and each of the three field schools included in this study. The data obtained demonstrated that the participating school coordinators recognize how important the moment of entry into the teaching career is for beginning teachers. However, they do not have systematized and institutionalized practices regarding the process of professional induction of beginning teachers in rural schools, making it the responsibility of each school coordinator to conduct this process, in their own way, which takes place in a variety of ways, punctual, random or, sometimes, it doesn't even happen. Considering these vulnerabilities and shortcomings, this research presents an educational product under the title “Booklet of pedagogical principles: strategies for the professional induction process of beginning teachers”, consisting of a set of pedagogical actions developed by the pedagogical coordination with beginning teachers, expressing the commitment to enhancing welcoming, democratic, collaborative, formative, critical and reflective experiences among these educational agents.

Keywords: School coordination. Beginning teacher. Professional teaching induction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela de Vencimentos e Representações dos Cargos de Direção e Assessoramento da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações com vigência a partir de 1 de agosto de 2023	51
Figura 2 - Anexo único a que se refere o artigo 1º, da Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022	58
Figura 3 - Modelo esquemático proposto por Huberman acerca do ciclo de vida profissional do professor.....	67
Figura 4 - Mapa do estado do Ceará dividido por Crede/Sefor	80
Figura 5 - Remuneração salarial bruta do Professor Pleno.....	105
Figura 6 - Composição da remuneração salarial bruta do Professor Pleno	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especialistas em Educação: definições, qualificações e competências, consonante à Lei nº 10.884/1984	40
Quadro 2 - Editais das seleções públicas lançadas no ano de 2023 para atualização e composição de novos bancos de gestores escolares	47
Quadro 3 - Atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes, identificadas nos documentos internos das escolas-campo	61
Quadro 4 - Quantidade de docentes iniciantes lotados nos estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino médio situados na zona urbana do município de Canindé-CE	81
Quadro 5 - Constituição dos núcleos gestores dos estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino médio situados na zona urbana do município de Canindé-CE	81
Quadro 6 - Quantidades de docentes lotados, estudantes matriculados, turmas e turnos de funcionamento das escolas-campo.....	82
Quadro 7 - Quantidade de coordenadores escolares por escola-campo respondentes ao questionário <i>online</i>	84
Quadro 8 - Dados de identificação pessoal dos coordenadores escolares participantes	91
Quadro 9 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de formação superior inicial e curso da segunda graduação	93
Quadro 10 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> e curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i>	98
Quadro 11 - Objetivos dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na área da gestão escolar e afins ou que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes.....	102
Quadro 12 - Dados de identificação quanto ao tempo, em anos, de atuação profissional dos coordenadores escolares participantes	107
Quadro 13 - Dados de identificação quanto ao vínculo empregatício com a administração pública estadual e turnos de trabalho dos coordenadores escolares participantes	109

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação do Ceará
Ceja	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Coded/CED	Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância
Crede	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEMTI	Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
Egeape	Especialização em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EPPL	Educação para Pessoas Privadas de Liberdade
Face	Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares
Faex	Faculdade Excelência
FAK	Faculdade Kurius
Fapaf	Faculdade Antônio Propício Aguiar Franco
Fate	Faculdade Ateneu
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
Inta	Instituto Superior de Teologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCA	Professor Coordenador de Área
PEE-Ceará	Plano Estadual de Educação do Ceará
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGEF	Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
PPP	Projeto Político Pedagógico
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Seduc	Secretaria da Educação do Estado do Ceará
Sefor	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
Sibi	Sistema de Bibliotecas do IFCE
SidUece	Sistema de Pesquisa de Trabalhos Acadêmicos e Obras dos Acervos da Universidade Estadual do Ceará
Sige	Sistema Integrado de Gestão Escolar
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
U1	Faculdade Única

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: O FLUXO DAS ÁGUAS QUE ME TROUXE ATÉ AQUI	16
2 REVISÃO DE LITERATURA: IMERGINDO EM ÁGUAS DE CORPO INTEIRO .	30
2.1 Coordenação pedagógica: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição no Brasil.....	30
2.1.1 Coordenação escolar: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição na rede pública estadual de ensino do Ceará	39
2.2 As atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará	52
2.3 As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes	64
3 METODOLOGIA: A CORRENTEZA DO RIO SEGUINDO A SUA DIREÇÃO.....	77
3.1 Natureza geral da pesquisa	77
3.2 Cenário da pesquisa.....	79
3.3 Participantes da pesquisa	83
3.4 Coleta de dados	85
3.4.1 Levantamento bibliográfico	85
3.4.2 Aplicação de questionário <i>online</i>	86
3.4.3 Realização de entrevista semiestruturada	87
3.4.4 Análise documental.....	88
3.5 Organização e análise dos dados	89
3.6 Aspectos éticos.....	90
4 DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA: O OCEANO LOGO ALI.....	91
4.1 Os achados acerca dos dados de identificação pessoal dos coordenadores escolares participantes	91
4.2 Os achados acerca dos dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes.....	93
4.3 Os achados acerca dos dados de identificação quanto ao tempo de atuação profissional dos coordenadores escolares participantes.....	107
4.4 Os achados acerca da fase de entrada na carreira docente dos coordenadores escolares participantes.....	109

4.5 Os achados acerca das formações iniciais e continuadas dos coordenadores escolares participantes para a atuação no cargo	118
4.6 Os achados acerca das compreensões dos coordenadores escolares participantes sobre as funções do cargo	125
4.7 Os achados acerca das percepções dos coordenadores escolares participantes sobre suas atribuições no cargo: as mais presentes, fatores que as potencializam e as fragilizam	130
4.8 Os achados acerca das interações entre os coordenadores escolares participantes e docentes iniciantes.....	137
5 PRODUTO EDUCACIONAL: O PONTO DE CHEGADA DESTA TRAJETÓRIA FORMADORA E TRANSFORMADORA.....	145
5.1 Objetivos do produto educacional.....	146
5.2 Aporte balizador do produto educacional	146
6 CONCLUSÃO: TORNANDO-SE OCEANO	149
APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA	177
APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA.....	179
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	180
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	182
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	186
APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL.....	190

1 INTRODUÇÃO: O FLUXO DAS ÁGUAS QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Até aqui, há quase dez anos, a travessia na profissão docente acontece mediante muita coragem. A decisão de estudar na busca de aprender me¹ faz transcender. A reflexão apresentada na epígrafe desta dissertação remete-me às melhores lembranças do meu tempo como estudante da educação básica, às aprendizagens construídas durante o curso superior de formação inicial, passando pelos desafios superados ao entrar na carreira do magistério até as experiências vivenciadas atualmente na coordenação escolar² na rede pública estadual de ensino do Ceará.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional³ de docentes iniciantes e apresenta um produto educacional⁴ no formato de uma cartilha, sugerindo ações para a implementação, no contexto escolar, de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica⁵ junto ao docente iniciante, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

Pesquisar o contexto da coordenação escolar, no qual estou inserido há quase sete anos, é ora confortante, ora desconfortante, tendo em vista o comportamento paralelo de análise, autoanálise e reanálise do “meu eu” profissional na função⁶. É desafiador pesquisar a minha própria prática, pois é preciso se afastar de crenças, buscar leituras que ainda não realizei e que automaticamente não conheço, dialogar com pensamentos convergentes e divergentes para lidar com a dialética existente no intuito de compreender cada vez mais e melhor essa realidade. Esta pesquisa, de fato, foi um exercício para o meu desenvolvimento profissional docente.

¹ O texto da Introdução está redigido na 1ª pessoa do singular, pois aborda aspectos pessoais e subjetivos do autor desta pesquisa.

² Os termos “coordenação escolar” e “coordenador escolar” serão empregados, exclusivamente, quando o autor desta pesquisa se referir ao contexto da rede pública estadual de ensino do estado do Ceará, a qual adota essas terminologias desde o ano de 2008; mencionar a sua atuação no cargo; apresentar citações provenientes do levantamento bibliográfico consultado que utilizam essas mesmas nomenclaturas.

³ O processo de indução profissional docente aqui é compreendido como ação pedagógica planejada e sistematizada direcionada a apoiar e acompanhar o docente iniciante na carreira.

⁴ Apêndice F - Produto educacional.

⁵ Os termos “coordenação pedagógica” e “coordenador pedagógico” serão empregados quando o autor desta pesquisa se referir a qualquer contexto educacional fora do estado do Ceará; apresentar citações provenientes do levantamento bibliográfico consultado que utilizam essas mesmas nomenclaturas.

⁶ O termo função neste trabalho será utilizado como sinônimo dos termos: atividade, papel, responsabilidade, tarefa, incumbência.

A justificativa pessoal deste estudo surge do meu interesse em compreender de maneira sistêmica as interações existentes na relação coordenador escolar e docente iniciante, em razão de medos, inquietações, desafios, superações, descobertas e aprendizagens por mim vivenciadas, na condição de docente em início de carreira em uma escola da rede pública estadual de ensino médio no município de Canindé-CE⁷, ao ser inserido, recém-formado (2014), no âmbito do trabalho docente de regência em sala de aula mediante aprovação em concurso público para o cargo de professor pleno I, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará – Seduc.

Em julho de 2014, lotado no Colégio Estadual Paulo Sarasate⁸ como docente concursado no componente curricular de educação física, atuando em 15 turmas com uma média de 40 a 45 estudantes cada, nos turnos manhã, tarde e noite, aconteceram as minhas primeiras experiências na condição de docente titular, pois, até então, as únicas vivências similares a essas haviam sido nos momentos de estágios profissionais curriculares supervisionados, quando ainda estudante do curso de graduação em Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE), *campus* Canindé (2010-2014).

Durante o curso superior, foram realizados três estágios supervisionados. O primeiro na etapa escolar da educação infantil, outro no ensino fundamental e o último no ensino médio. Cada um desses estágios me proporcionou, ao seu modo, dilemas que foram solucionados com estudos individuais e coletivos, com o apoio dos docentes do curso de licenciatura e dos docentes supervisores de cada estágio, com as trocas de experiências junto aos profissionais veteranos em cada uma das escolas estagiadas e colegas da graduação. Quanto mais diálogos contributivos aconteciam junto a esses agentes, mais práticas exitosas ocorriam em sala de aula. Essas ocasiões de exercitação de práticas didático-pedagógicas possibilitaram oportunidades para a consolidação de competências e habilidades necessárias para o meu exercício como profissional docente.

Além dos estágios supervisionados, alguns outros componentes curriculares tinham a minha maior predileção. O Projeto Pedagógico do Curso – PPC de Licenciatura em Educação Física do IFCE, *campus* Canindé, vigente no ano de 2011, dividia a matriz curricular em conhecimentos de formação ampliada e específica. A formação ampliada abrangia as dimensões do conhecimento: relação ser humano e sociedade; biológica do corpo

⁷ Município situado no interior do Ceará, distante 117 km da capital Fortaleza.

⁸ Primeiro estabelecimento de ensino de atuação como professor regente em sala de aula do autor (julho/2014-abril/2017).

humano; produção do conhecimento científico e tecnológico. Já a formação específica abrangia os conhecimentos identificadores da educação física, contemplando as dimensões cultural do movimento humano, técnico-instrumental e didático-pedagógica (IFCE, 2011).

Os conhecimentos da dimensão didático-pedagógica sempre chamaram mais a minha atenção do que os outros. Eles foram, verdadeiramente, imprescindíveis para a minha melhor compreensão acerca do ensino da educação física no ambiente escolar. Com base nesses conhecimentos, foi possível evidenciar no dia a dia como docente o real sentido do “por que”, “para que” e “como” esse componente curricular deve se fazer presente na escola. Com esses e outros saberes, defender a bandeira de uma educação física como um elemento importante para a formação integral do ser humano era algo que se fazia e se faz constantemente presente na minha prática pedagógica dentro e fora da sala de aula, na sala dos professores, nos momentos de planejamentos coletivos entre os pares, nas reuniões com os responsáveis pelos estudantes, bem como em todo e qualquer momento em que questionam a legitimidade dessa ciência humana em prol da sociedade.

Ocorre que tanto as aprendizagens alcançadas durante o tempo da graduação quanto as oriundas a partir da intensa preparação de estudos para concorrer a uma vaga no concurso público lançado pela Seduc no ano de 2013 não foram suficientes para me possibilitar adentrar “sabedor de tudo” no universo do magistério. As fragilidades da formação inicial identificadas após assumir o cargo de docente regente em sala de aula foram gradualmente dirimidas por meio do interesse próprio em potencializar o meu desenvolvimento profissional docente e, ainda, com base em um relacionamento pautado em confiança, diálogos honestos e trocas de experiências junto à coordenação escolar durante a minha prática cotidiana no Colégio Estadual Paulo Sarasate.

As aprendizagens oriundas dos encontros formativos individuais e coletivos vivenciados no contexto da escola, proporcionados pela coordenação escolar, também contribuíram na construção inicial da minha identidade docente, pelo meu sentimento satisfatório com a docência e pela minha vontade de permanecer na profissão do magistério.

A busca permanente por novas experiências me oportunizou atuar, durante os meses compreendidos de janeiro a abril de 2017, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, sob a gerência do IFCE, *campus* Canindé, como professor supervisor (bolsista) de educação física no Colégio Estadual Paulo Sarasate. Conforme expressava o edital de seleção para bolsista supervisor do Pibid, o programa objetivava “fomentar a iniciação à docência de estudantes dos cursos de Licenciaturas das Instituições

Públicas de Educação Superior, aumentando a convivência dos graduandos com o cotidiano da função docente, em condições criativas e diversificadas” (IFCE, 2017, p. 1).

Apesar de já haver acolhido com ações pedagógicas diversos graduandos dos cursos de Licenciatura em Educação Física da região, os quais cumpriam a disciplina de estágio profissional curricular supervisionado, atuar como bolsista supervisor do Pibid trazia atribuições ora similares, ora distintas das já realizadas quando acolhia os estudantes estagiários. Fazia parte da rotina de supervisor: elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das atividades dos estudantes bolsistas de iniciação à docência; controle de suas frequências; participação em seminários desenvolvidos pelo programa; confecção de relatórios das ações desenvolvidas, entre outras (IFCE, 2017).

Desafios foram enfrentados logo nos primeiros encontros realizados junto aos pibidianos⁹. Como eles já haviam atuado em outra instituição de ensino, acompanhados por outro professor supervisor, existiu entre eles a comparação a partir dos métodos de trabalho, a nova organização para o cumprimento da carga horária dividida em momentos de estudos e atividades práticas, a idealização de várias atividades que fomentassem as aprendizagens dos estudantes do ensino médio, a necessidade constante de reflexão e avaliação das práticas realizadas. Houve estranhamento por parte deles quanto aos diálogos para alinhamentos de posturas sempre que necessário e quanto às leituras e apresentações de *feedbacks* com considerações pedagógicas em seus relatórios mensais sobre suas atividades desenvolvidas. Essas situações desafiadoras vivenciadas com os pibidianos contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional docente.

As oportunidades de socializar minhas experiências exitosas, mas também as frustrações, ouvir as expectativas, sanar as dúvidas, instigar a pesquisa e a investigação científica junto aos pibidianos, no intuito de que eles contribuíssem para a valorização de uma educação física cada vez mais significativa, e o sentimento de poder colaborar diretamente na formação docente de futuros colegas de profissão foram momentos que me proporcionaram contentamento e satisfação profissional.

Além da regência em sala de aula, ministrando o componente curricular de Educação Física, e da bolsa de professor supervisor do Pibid, ainda em 2017, durante os meses de março e abril, atuei na função de Professor Coordenador de Área – PCA junto aos docentes lotados na área do conhecimento de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (nomenclatura da área utilizada pela Seduc na época) na instituição escolar onde eu já

⁹ Como são chamados comumente os estudantes de licenciatura que integram o Pibid.

desenvolvia meu trabalho desde 2014. Essa função na rede pública estadual de ensino do Ceará foi criada em 2002 para subsidiar o trabalho de planejamento e formação contínua¹⁰ dos docentes.

A Portaria nº 1.433/2016 - GAB, de 14 de dezembro, expedida pela Seduc, estabeleceu as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano letivo de 2017, apresentando como atribuições do PCA: coordenar o planejamento dos professores da sua área do conhecimento sob orientação da coordenação escolar; articular com esses profissionais práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes; acompanhar a execução dos planos de aula dos professores sob a sua responsabilidade, bem como os resultados de aprendizagem dos estudantes; apoiar e potencializar o processo de formação contínua dos professores e auxiliá-los na elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais, entre outras (Ceará, 2016, p. 76).

À época, mesmo com as vivências e aprendizagens já alcançadas por meio do tempo na regência em sala de aula e através do Pibid, alguns questionamentos pairavam sobre mim antes de assumir a incumbência de ser PCA, sendo alguns deles: será que alcançarei as expectativas que a função exige? Como auxiliarei no planejamento de docentes mais experientes do que eu? Serei bem aceito pelos colegas nessa nova condição de trabalho? Como serei visto nos momentos de acompanhamento das aulas dos docentes em sala e apresentar as considerações necessárias?

O interesse em assumir a função existia. Todavia, o sentimento de medo também. O medo de “não saber fazer” e “não conseguir fazer” o trabalho necessário. Sentia a falta de preparo e segurança no que se referia a conhecimentos didático-pedagógicos, arcabouço teórico, experiências docentes para fomentar minhas reflexões, considerações e contribuições junto aos pares. Freire e Shor (2011, p. 94-95) afirmam que o medo é “uma coisa muito normal”; que “sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos”. Afirmam, ainda: “não posso permitir é que meu medo seja injustificado, e que me imobilize”, ponderando que se devem estabelecer os limites para “cultivar” o medo, ou seja, compreendê-lo.

Embora o pouco tempo atuando na profissão do magistério, eu já era reconhecido pelo corpo docente do Colégio Estadual Paulo Sarasate pelas minhas experiências exitosas em sala de aula, pela relação harmoniosa com os pares e estudantes, características de liderança e

¹⁰ Decidiu-se utilizar nesta pesquisa os termos “formação contínua” e “formação continuada” como sinônimos, pois, segundo Silva e Rocha (2021, p. 1151), “alguns autores não veem diferença nos termos, como revelam Alarcão, Candau, Esteves, Gatti, Nóvoa e Tardif. Defendem que são termos que expressam a formação ‘em permanência’”, sendo devidamente respeitado e utilizado o termo mencionado nas citações provenientes do levantamento bibliográfico consultado.

compromisso com o trabalho. Como deixei evidenciado que a minha principal intenção ao assumir a função de PCA era a de buscar apoiar a coordenação escolar e colaborar com a prática docente dos colegas, sempre dentro das minhas possibilidades. Obtive grandes aprendizagens enquanto desenvolvia a função, tendo em vista a forma de atuar, o bom acolhimento por parte dos docentes e o apoio do núcleo gestor.

O meu interesse em continuar aprendendo cada vez mais sobre a profissão docente me motivou, apesar da ainda curta trajetória profissional no magistério (2 anos e 9 meses à época), a participar de um processo seletivo para integrar o núcleo gestor da Escola Estadual de Educação Profissional Francisco Paiva Tavares – EEEP¹¹, situada em Caridade-CE¹², mais precisamente ocupando o cargo de coordenador escolar. Diante da aprovação na referida chamada pública¹³, o trabalho na coordenação escolar acontece desde abril de 2017, porém, de janeiro de 2019 aos dias atuais, acontece na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Capelão Frei Orlando – EEMTI¹⁴, situada em Canindé-CE.

Saliento que, inicial e novamente, a dúvida sobre conseguir ou não desenvolver um trabalho de excelência era algo que me assustava. Questionamentos tais quais os feitos por mim na época de assumir a função de PCA voltaram à tona, principalmente por se tratar de um cargo de maior referência e responsabilidade pedagógica na escola, em outra modalidade de ensino, e não conhecer o corpo docente que ali estaria. Reconhecia em mim limitações teórico-práticas, didático-pedagógicas e certa falta de maturidade profissional docente para agir, pedagogicamente, junto ao trabalho de colegas de diferentes componentes curriculares e com mais tempo de experiência no magistério.

As experiências vivenciadas na docência, até então, não me davam a máxima segurança para assumir esse desafio, tendo em vista a busca pela consolidação e fortalecimento das minhas práticas docentes na condição de docente regente em sala de aula e, ainda, estar no início da experiência na função de PCA. Todavia, com um misto de sentimentos que variavam entre medo e coragem, o apoio da direção escolar e a vontade em

¹¹ Primeiro estabelecimento de ensino de atuação como coordenador escolar do autor desta pesquisa (abril/2017 a janeiro/2019). A EEEP é um modelo de escola em tempo integral que oferta o ensino médio integrado à formação profissional de nível técnico. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-profissional/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

¹² Município situado no interior do Ceará, distante 19 km de Canindé.

¹³ Chamada pública para o processo de escolha e indicação de coordenador escolar. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/03/coord_francisco_paiva_tavares.pdf. Acesso em: 7 out. 2023.

¹⁴ Segundo estabelecimento de ensino de atuação como coordenador escolar do autor desta pesquisa (janeiro de 2019 aos dias atuais). EEMTI é um modelo de escola concebido como comunidade de aprendizagem. Oferece uma jornada de 45 horas semanais ao estudante. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acesso em: 1 abr. 2023.

oferecer o meu melhor foram elementos primordiais para a realização de um trabalho que, até hoje, rende vários frutos.

Araújo (2019) afirma que a função da coordenação pedagógica e a docência estão diretamente relacionadas, mas que em muitas vezes os docentes que assumem a coordenação pedagógica apresentam frágil identidade profissional no cargo, em virtude das complexidades e especificidades inerentes ao trabalho pedagógico. Concordo com esse pensamento, pois ser um docente com práticas assertivas em sala de aula não garante uma atuação sempre satisfatória no âmbito da gestão escolar.

Apesar dos imensos desafios diários na condição de coordenador escolar, já desenvolvi dezenas de encontros formativos com as equipes docentes com as quais trabalhei, envolvendo: assuntos didático-pedagógicos; articulação de programas e projetos desenvolvidos pela Seduc; ações educacionais voltadas aos estudantes relacionadas à pesquisa, esporte e arte; preparatórios para olimpíadas, vestibulares tradicionais e Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, entre outros. Já acompanhei e dei subsídio às práticas pedagógicas de docentes lotados em vários componentes curriculares, como das áreas dos conhecimentos de Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Base Técnica e Profissional, Base Diversificada e Flexível do currículo escolar estadual, entre outros.

A preocupação com o distanciamento do exercício da regência em sala de aula, e mais precisamente do componente curricular educação física, fez com que eu buscasse continuidade nos estudos relacionados à minha formação inicial. Essa foi a razão pela qual iniciei um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Física Escolar pelo IFCE, *campus* Canindé (2017-2019).

Nos cursos de graduação e especialização, ouvi os estudantes como público-alvo das minhas pesquisas de conclusão de curso. Na primeira, estudei a motivação dos estudantes do ensino médio em participar das aulas de educação física; na segunda, pesquisei a percepção dos estudantes do ensino médio quanto às aulas de educação física. Compreender como os estudantes sentiam e percebiam a educação física me possibilitou refletir e traçar diversas estratégias pedagógicas para melhor atuar como docente dessa disciplina. Sobre isso, Araújo e Martins (2020) afirmam que perguntas possibilitam novas respostas, novos conhecimentos, exigindo, assim, atitudes crítico-reflexivas em busca de mudanças e transformações diante da realidade.

Objetivando mais formação e conhecimento após a conclusão do primeiro curso de especialização, logo no ano de 2020 iniciei outro curso na perspectiva *lato sensu*, a saber,

Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, por meio do Instituto de Educação a Distância, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab, polo de referência Canindé-CE.

Ainda em 2020, iniciei minhas tentativas em processos seletivos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, obtendo em 2021 a aprovação no Mestrado Profissional em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade Federal do Pampa, *campus* Jaguarão-RS. Concluí o primeiro semestre do curso, o qual aconteceu, integralmente, através da modalidade de ensino remoto emergencial, tendo em vista o contexto da pandemia do coronavírus (Sars-CoV-2). Por se tratar de um curso em um estado distinto do qual resido e exerço minhas atividades profissionais, continuei buscando a aprovação em um programa de mestrado no Ceará, e em 2022, fui aprovado no curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGEF da Unilab, *campus* Redenção-CE¹⁵ e do IFCE, *campus* Maranguape-CE¹⁶.

O universo da coordenação escolar tem me proporcionado questionamentos, problematizações e reflexões sobre a minha própria perspectiva teórico-prática. O sentimento de contribuir junto aos pares, mais precisamente no que se refere ao ser e agir pedagógico, é desafiador e, ao mesmo tempo, satisfatório, e ainda possibilita conhecer e compreender o sistema educacional do estado do Ceará sob uma ótica distinta e mais aprofundada do que, exclusivamente, atuando na regência em sala de aula. Os saberes são variados e englobam questões didático-pedagógicas, burocráticas, de relações institucionais¹⁷, de implementação e acompanhamento de projetos e programas educacionais¹⁸, de articulação entre estudante-escola-família, entre outras.

No cotidiano do trabalho na escola, percebe-se a busca incessante dos profissionais da educação básica por práticas pedagógicas que potencializem o processo de ensino e aprendizagem junto aos estudantes. Nota-se também que o dinamismo do trabalho, a terceirização de responsabilidades familiares para a escola, a falta de condições materiais e estruturais adequadas em algumas escolas, salas de aulas superlotadas, as exigências pela produtividade a todo custo, somadas a uma árdua carga horária de trabalho e ao pouco tempo

¹⁵ Município situado no interior do Ceará, distante 65 km da capital Fortaleza.

¹⁶ Município situado no interior do Ceará, distante 26 km da capital Fortaleza.

¹⁷ Com a 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede 7) e diversos setores/células da Seduc.

¹⁸ A exemplo, cito: Projeto Jovem de Futuro; Conexão Seduc; Enem Chego Junto, Chego Bem; Ceará Educa Mais, entre outros.

para estudo e planejamento, acarretam fragilidades e aumentam os desafios para esses profissionais.

Considerando, por experiência própria e a partir das leituras realizadas em Huberman (1995), Silva (1997) e Tardif (2014), que os professores em início de carreira necessitam de maior apoio para alcançar seus objetivos, buscou-se nesta pesquisa compreender melhor a relação existente entre coordenador escolar e docente iniciante para subsidiar melhorias nas interações existentes entre esses dois agentes educacionais.

A coordenação escolar é para mim um espaço de aprendizagem constante, de relevância e de engrandecimento na esfera profissional e, consequentemente, pessoal. O reconhecimento pelo trabalho desenvolvido acontece por parte dos próprios estudantes e profissionais da escola, bem como pelas famílias e demais membros da comunidade escolar. Convites para compor outras equipes pedagógicas já foram recebidos até mesmo em outros municípios, razões essas que incentivam cada vez mais o meu interesse em fazer o melhor possível no dia a dia de trabalho.

A justificativa científica deste estudo decorre do fato de que, ao buscar preliminarmente em sites de pesquisas na área da educação trabalhos baseados nos descritores “coordenação pedagógica”, “coordenador pedagógico”, “indução profissional”, “indução docente”, “professor iniciante”, “professor em início de carreira”, “docente iniciante” e “docente em início de carreira”, identificou-se que esses termos são por vezes estudados separadamente, mas quando se trata de estudos com a combinação desses elementos concomitantemente interligados, eles são escassos. Essa constatação resultou de buscas realizadas no ano de 2023.

No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, foram encontrados três artigos científicos; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado; no Repositório Institucional do Sistema de Pesquisa de Trabalhos Acadêmicos e Obras dos Acervos da Universidade Estadual do Ceará – SidUece, localizou-se uma monografia e uma dissertação; no Repositório Institucional da Unilab e no Sistema de Bibliotecas do IFCE – Sibi não foram encontradas pesquisas.

Carmo (2017) corrobora com a afirmação quanto à escassez de estudos envolvendo, simultaneamente, os descritores acima mencionados. Stefanello (2020), ao realizar buscas no banco de teses e dissertações da Capes, utilizando o recorte temporal 2009 a 2019, encontrou apenas quatro trabalhos relacionados à prática do coordenador pedagógico junto ao professor iniciante, sendo uma tese de doutorado e três dissertações de mestrado.

Já Amorim-Duque (2022), ao buscar associadamente por pesquisas que versavam sobre “professor iniciante”, “coordenador pedagógico” ou “coordenação pedagógica”, encontrou apenas quatro trabalhos no banco de teses e dissertações da Capes ao utilizar o recorte temporal de 2014 a 2020. Contudo, um desses estudos foi descartado pela autora na contagem por observar um enfoque maior na atuação da direção escolar e não da coordenação pedagógica junto ao professor iniciante. Castro (2022) aponta a quase inexistência de trabalhos referentes à pesquisa sobre indução profissional docente no Brasil e sua associação à atuação do coordenador pedagógico.

A justificativa social desta pesquisa está relacionada às reflexões sobre a atuação do coordenador escolar junto ao docente que está iniciando a sua trajetória na carreira, pois suas necessidades ímpares de acompanhamento para vivenciar e superar os conflitos e desafios carecem de apoio para a reafirmação da escolha profissional, potencialização da prática pedagógica, aperfeiçoamento técnico e também pessoal, tudo isso desenvolvido no ambiente da escola e proporcionado pelo coordenador escolar.

Reconhece-se a importância de políticas públicas voltadas à formação profissional como um direito assegurado e obrigação do Estado junto ao docente, conforme expressa o artigo 62º, §1º da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996): “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996). Isso está expresso também em outras legislações vigentes, como a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016, que dispõe sobre o Plano Estadual de Educação do Ceará – PEE-Ceará (2016-2024), dentre outras.

O objetivo deste curso de Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente do PPGEF Unilab/IFCE é formar profissionais qualificados para atuar na docência por meio da pesquisa aplicada. Tem em sua gênese o intuito de “gerar conhecimentos no campo do ensino em sintonia com o debate contemporâneo da formação docente, buscando coletivamente soluções possíveis à realidade social” (Unilab, 2018, p. 3).

Assim, a justificativa pedagógica deste estudo encontra-se consonante com a Linha de Pesquisa Ensino e Formação deste programa, uma vez que aborda a atuação da coordenação escolar junto ao docente em início de carreira, proporcionando uma reflexão sobre as implicações envolvidas nessa relação de saberes, ensino e formação vivenciada na escola. O aprofundamento nesse assunto visa favorecer uma atuação cada vez mais consciente no âmbito da escola por parte do coordenador escolar.

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

A formação inicial de professores é considerada por Pimenta (2005, p. 7) repleta de limitações, “que historicamente acumula índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil, teórica e praticamente, em cursos nos quais a didática e as metodologias são meros discursos técnicos sobre o ensinar”. Huberman (1995) trata a entrada na carreira como um momento de “exploração” em que os professores realizam uma investigação da profissão e experienciam vivências marcadas pela necessidade de “sobrevivência” e “descobertas”.

Na condição de docente iniciante, regente em sala de aula, emergiu, desde o primeiro dia de atuação, a necessidade pela busca de mais conhecimentos e uma maior compreensão teórica e prática acerca de rotina escolar, planejamento docente, instrumentais de escrituração, estratégias de ensino e aprendizagem, mecanismos avaliativos, acolhimento aos estudantes e suas famílias, entre outras questões, situações essas para as quais a formação inicial não me preparou a contento, vivendo o que muitos autores como Huberman (1995), Silva (1997) e Tardif (2014) chamam de “choque da realidade”. Essas questões podem ocasionar prejuízos na construção da identidade docente dos iniciantes, podendo acarretar até mesmo a desistência da carreira, o que é frequente na primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores.

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

Desse modo, este estudo tem o coordenador escolar como figura principal. A opção feita pelo pesquisador é mais precisamente quanto às possibilidades de atuação, no

âmbito escolar, desse agente junto à prática docente do sujeito iniciante na carreira. O estudo propõe como questão central da atividade investigativa: quais as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará?

Diante dessa indagação central, surgem outros pontos a serem refletidos: como a história da coordenação pedagógica na educação brasileira e cearense ajuda a compreender o contexto atual da função? Quais são as atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará? Como acontecem as práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar em escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará junto aos docentes iniciantes?

Com base nesses questionamentos, o objetivo geral deste estudo foi compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará. Os objetivos específicos foram: reconhecer o contexto atual da coordenação pedagógica a partir da história da função na educação brasileira e cearense; elencar as atribuições da coordenação escolar na rede pública estadual de ensino do Ceará; analisar as práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar em escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará junto aos docentes iniciantes; sistematizar, por meio de uma cartilha de princípios pedagógicos, práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes.

Nesse sentido, este estudo tem sua relevância na busca de promover uma discussão sobre o objeto ora investigado, uma vez que reflete quanto às atribuições, possibilidades e desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes, colaborando, assim, para que o coordenador escolar tenha maior discernimento do seu papel e se sensibilize cada vez mais com esse profissional recém-inserido na escola.

Para fins de organização, este estudo é constituído por seis seções. Inicialmente, a introdução, a qual traz informações relacionadas às razões que aproximam o autor da temática estudada, as justificativas, a problematização, as perguntas a serem respondidas e os objetivos a serem alcançados.

No que se refere à seção que trata da revisão de literatura, abordam-se: os aspectos históricos e legais do surgimento e constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e no Ceará; as atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino

básico do Ceará; e as práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes.

A terceira seção apresenta a metodologia aplicada na pesquisa, como: os procedimentos adotados para se chegar às respostas dos questionamentos feitos antes e durante a realização deste estudo; as razões pela escolha da abordagem qualitativa dos dados, da natureza exploratória, das características de um estudo de caso; os instrumentais e estratégias utilizados para a coleta das informações, análise e compreensão dos dados produzidos a partir dos participantes. Aqui são expostos também o cenário do estudo e seus envolvidos, e, por fim, os aspectos éticos.

A coleta, análise e discussão dos dados são elementos apresentados na quarta seção. Essa parte se debruça sobre os achados da pesquisa e outros resultados. Foi elaborada tomando por base o levantamento bibliográfico, conjugado com a aplicação de questionário *online*¹⁹ com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturada²⁰ e análise documental, recursos esses que possibilitaram visualizar ondas de significados e ressignificados sobre os perfis e as práticas pedagógicas do coordenador escolar junto ao docente em início de carreira.

A quinta seção visa apresentar o produto educacional elaborado com base nesta pesquisa, intitulado de “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”. A cartilha é constituída por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto ao docente iniciante, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais. Considera, ainda, as narrativas apresentadas pelos participantes desta pesquisa sobre suas concepções teóricas e práticas acerca do magistério, as quais estão expressas em diversas partes do documento.

A cartilha é estruturada em: Apresentação dos autores e da obra; Sumário oferecendo uma visão geral do produto educacional; Unidade 1: Coordenação pedagógica ou escolar? Como chamar?; Unidade 2: É para coordenar o quê? Quem? Onde? Quando? Como?; Unidade 3: O docente iniciante e a fase de entrada na carreira; Unidade 4: O coordenador pedagógico e a prática de indução profissional do docente iniciante; Unidade 5: Estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante; Referências.

¹⁹ Apêndice D - Questionário *online*.

²⁰ Apêndice E - Roteiro da entrevista semiestruturada.

Na sexta e última seção desta dissertação encontra-se a conclusão, a qual apresenta as considerações finais, com reflexões sobre a elaboração deste estudo e sua contribuição para o fortalecimento das interações existentes entre coordenador escolar e docente iniciante no processo de indução profissional no contexto escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA: IMERGINDO EM ÁGUAS DE CORPO INTEIRO

Esta seção foi elaborada a partir da imersão, não só “de cabeça”, mas “de corpo inteiro”, em bibliografias relacionadas e que fundamentam o objeto de estudo aqui pesquisado. Essa metáfora se dá em virtude das inúmeras vezes em que este pesquisador teve suas reflexões e práticas profissionais formadas e transformadas com base nas leituras desconhecidas, as quais se tornaram conhecidas.

Para Freire (1981, p. 12), “[...] o estudo de um tema específico exige do estudante que se ponha, tanto quanto possível, a par da bibliografia que se refere ao tema ou ao objeto de sua inquietude”. Esse pensamento evidencia a importância de conhecer e compreender a bibliografia acerca do assunto que se estuda, no intuito de construir um diálogo com os pensamentos dos demais pesquisadores que abordam a mesma questão.

Sendo assim, apresenta-se a seguir uma organização textual que parte, inicialmente, dos aspectos históricos e legais do surgimento e constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e no Ceará; em seguida, do papel atual desse agente, no contexto escolar, na rede pública estadual de ensino do Ceará; e, por fim, das práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes.

Com a revisão de literatura para a abordagem conceitual fundamentada em teorias, as reflexões acerca do objeto ora estudado integram o universo desta pesquisa. Isso possibilitou a tomada de consciência de estudos e concepções relacionadas ao tema e, conseqüentemente, a ampliação dos conhecimentos acerca do objeto de estudo.

2.1 Coordenação pedagógica: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição no Brasil

Para o aprofundamento na temática, foram necessárias diversas leituras que por vezes proporcionaram entendimentos e desentendimentos para a formulação de novos entendimentos sobre o assunto. Para Freire (2018, p. 42), “todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos”. Assim, acredita-se que resgatar as atribuições já desenvolvidas pela coordenação pedagógica no Brasil ao longo dos anos faz-se importante para a compreensão do objeto estudado.

Durante as pesquisas, identificou-se que entre os vários sistemas e redes de ensino do país há diferenças em como a coordenação pedagógica se apresenta atualmente: sua condição de cargo ou função na esfera pública administrativa²¹; a forma que surge em cada uma delas; nomenclatura utilizada; formação exigida; forma de acesso e atividades desenvolvidas. Essas diferenças tornam a compreensão acerca da história e evolução da coordenação pedagógica na educação brasileira repleta de complexidade. Na compreensão de Roman (2001), não é fácil descrever a trajetória histórica do que hoje compreende-se por coordenação pedagógica.

A contextualização histórica acerca do surgimento da função da coordenação pedagógica no país possibilita a busca pela compreensão da constituição da sua identidade, a qual é marcada pela multiplicidade de atribuições desde o início da sua presença até hoje no ensino brasileiro. Gomes (2017, p. 21) afirma que, desde os primórdios, a função não possui um “caráter único, preciso e fielmente estabelecido”, o que torna desafiadora uma definição específica sobre a atuação desse importante profissional da educação.

A literatura apresenta, com base em um contexto histórico, diversas nomenclaturas e atribuições para os profissionais da educação que em outras épocas atuaram com o que hoje é compreendido por coordenação pedagógica. Tal função tem a sua gênese nas práticas da supervisão escolar²² que já foram desenvolvidas em outros momentos no país.

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

Santos (2016) aponta que existem várias denominações para se referir à função da coordenação pedagógica hoje no Brasil, sendo algumas delas: supervisão pedagógica, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica. A Seduc, por exemplo, a partir do Decreto nº 29.451, de 24 de setembro de 2008, utiliza o termo coordenador escolar, mas antes desse já utilizou supervisor escolar, professor coordenador de ensino e coordenador pedagógico para designar o mesmo agente educacional.

²¹ Em algumas redes de ensino do país, a coordenação pedagógica é considerada um cargo público e, em outras, é considerada uma função pública presente na administração pública.

²² As práticas da supervisão escolar no Brasil passaram por inúmeras mudanças ao longo da história da educação no país. Diversos cargos assumiram a função de supervisionar, mas elas nunca deixaram de existir.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que, em diferentes momentos da história da educação brasileira, a função do que hoje compreendemos por coordenação pedagógica esteve associada à função de supervisão escolar, com um viés fiscalizador e controlador das ações docentes, voltados aos interesses políticos de cada época. Para Castro (2022), essas atividades de fiscalização e controle se faziam carregadas de aspectos políticos, ideológicos e também sociais, os quais são importantes para a sua compreensão.

Considerando que essa história surge antes mesmo das políticas públicas que institucionalizaram a profissão, Saviani (2008, p. 13-14) cita:

A função supervisora, implicitamente, acompanha a ação educativa desde suas origens. Na medida em que essa função vai sendo explicitada, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se o caminho para, bem mais tarde, se colocar a questão da ação supervisora como profissão, isto é, como uma especialidade com contornos definidos implicando determinadas qualificações que exigem uma formação específica.

Compreende-se aí que, inicialmente, no contexto educacional, a concepção de função supervisora era a de uma atividade não planejada que, com o tempo, foi se moldando ao ponto de se tornar uma profissão, considerando a dinâmica da sociedade e a época vigente. Para Romanelli (2003) e Saviani (2008), a história da supervisão educacional acompanhou os processos educativos do país.

No Brasil, durante o período colonial (1530-1822), a função supervisora iniciou com o *Ratio Studiorum*²³ (1549-1759), primeiro método educativo do país, trazido pelos padres jesuítas. O método tinha como princípio a formação de homens virtuosos e sábios.

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 (Saviani, 2008, p. 20).

Saviani (2008) apresenta que a educação jesuítica era envolvida por interesses políticos portugueses e acompanhada por interesses religiosos da fé católica. Nela havia funções bem determinadas para cada membro, como, por exemplo, o reitor (principal figura do método, responsável pela direção dos colégios da Companhia de Jesus), o prefeito geral de estudos (assistente do reitor e responsável por supervisionar, orientar e organizar os estudos e

²³ Também conhecido como Plano de Estudos da Companhia de Jesus. É um conjunto de normas criadas para direcionar o trabalho e o ensino nos colégios jesuítas. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4782>. Acesso em: 16 abr. 2023.

dirigir as aulas) e o prefeito de estudos inferiores e da disciplina (no caso em que, pela extensão e variedade do trabalho escolar, não bastava um prefeito para a direção de todas as aulas, o provincial poderia nomear outro que, sob as ordens do prefeito geral, cuidaria dos estudos inferiores).

Ao prefeito geral de estudos cabia exigir que o professor desenvolvesse todo o conteúdo previsto junto aos estudantes, assistir e observar as aulas com um caráter não de suporte pedagógico, mas de opressão para com o professor. Saviani (2008, p. 21) afirma que a função supervisora era “destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos”, ficando assim evidenciada a finalidade controladora em detrimento do apoio educacional.

O trabalho do prefeito geral de estudos, ademais, era regulado por trinta regras. Franca (1952, p. 138) aponta que a regra nº 1, por exemplo, estabelecia ser dever do prefeito “organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. Outra regra, a nº 17, determinava o dever de “ouvir e observar os professores de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assistir às aulas dos professores; e ler também, por vezes, os apontamentos dos alunos” (Franca, 1952, p. 140-141). Percebe-se, então, a presença desse agente na rotina escolar.

Com a Reforma Pombalina²⁴ (1750-1777) no âmbito educacional, um novo sistema de ensino foi instaurado após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759. A criação das Aulas Régias²⁵ (1759-1834) marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, já que, até então, a educação formal estava sob o controle da igreja católica. Essas aulas implementavam conteúdos determinados pela estrutura governamental do rei de Portugal.

Saviani (2008) informa que a função de supervisionar, com a mudança, passou do prefeito geral de estudos para o diretor geral de estudos, figura que tinha atribuições com aspectos políticos-administrativos (inspeção e direção) em âmbito nacional e ao diretor de estudos nos aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino, em âmbito

²⁴ A Reforma Pombalina culminou com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas no Brasil, fazendo com que a gerência da educação no país passasse para as mãos do Estado. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira#:~:text=A%20reforma%20educacional%20pombalina%20culminou,imperativo%20da%20pr%C3%B3pria%20circunst%C3%A2ncia%20hist%C3%B3rica>. Acesso em: 16 abr. 2023.

²⁵ As Aulas Régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo Alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/260-aulas-regias>. Acesso em: 16 abr. 2023.

local. Gomes (2017, p. 21) reflete que nesse período a função já se apresenta de modo “difusa e diversificada, sem uma definição clara das atribuições, uma vez que ações administrativas, encontram-se imbricadas com questões de cunho pedagógico”.

No Brasil Império (1822-1889), logo após a independência de Portugal, aconteceu a primeira tentativa de organizar o sistema educacional do país. A primeira Constituição brasileira (Carta de Lei de 25 de março de 1824) já tratava da instrução pública mediante dispositivos, como:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824).

Em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei Geral, primeira lei educacional do país e que instituiu as Escolas de Primeiras Letras (equivalente ao atual ensino fundamental) em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. Ela gerou mudanças na educação. O artigo 4º dessa lei determinava que os estudos fossem promovidos conforme o método denominado de Ensino Mútuo, também chamado de Ensino Monitorial ou Método Lancaster. Nele, o professor selecionava os melhores estudantes (chamados de monitores) para compartilhar seus conhecimentos com os demais colegas. O professor, ainda, além de instruir os monitores, também supervisionava as suas atividades de ensino, assim como a aprendizagem de todos os estudantes. Esse método era utilizado para suprir a carência de professores existente na época.

Ocorre que não era essa a intenção inicial quando da implementação dessa legislação, pois a atividade de supervisionar deveria ser de um agente específico. Como o método não deu certo, foi promulgado em 1854 um regulamento (Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro) no âmbito da Reforma Couto Ferraz, que trazia a presença desse supervisor específico, chamado de inspetor geral de estudos, o qual era responsável por supervisionar todo o processo educacional, mais precisamente pela condução da aprendizagem dos estudantes.

Segundo Saviani (2008, p. 23), o inspetor geral de estudos era imbuído de “presidir os exames dos professores e lhes conferir o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros”. Suas atribuições estavam mais relacionadas ao ato de supervisionar o desenvolvimento do trabalho

do professor, fato esse que o tornou um agente por vezes não agradável na escola. O inspetor geral de estudos deveria atuar pessoalmente nas escolas ou com uma equipe de outros inspetores. Assim, pode-se considerar que o agente inspetor escolar precede o supervisor escolar.

Nos últimos anos do período imperial, de acordo com Saviani (2008), foram iniciados vários debates que sempre levavam à necessidade da criação de um sistema nacional, submetido a uma única coordenação, para uma melhor organização da educação em nosso país. Para isso, fez-se importante a criação de órgãos centrais e intermediários para formulação de diretrizes e normas pedagógicas e, ainda, um serviço de supervisão (inspeção, controle e coordenação) das atividades educativas nas escolas. A ideia de um sistema nacional de educação exigia a divisão de papéis entre os seus membros, o que desenhava um caráter ainda fiscalizador e controlador para a função de supervisão.

Saviani (2008) continua relatando que, no início do período da república (1889), o responsável pela função supervisora era o instrutor de ensino. Entre os anos de 1892 a 1896, foi implantada a Reforma da Instrução Pública Paulista, a pioneira em organizar o ensino em forma de grupos e classes. Tal reforma instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os inspetores de distrito. Ela gerou algumas mudanças na forma como se organizava a educação na época, porém não trouxe resultados satisfatórios. Isso fez com que essas instituições logo deixassem de existir e retornassem ao modelo anterior, em que o inspetor geral de ensino era o responsável pela direção e inspeção, e só voltassem a discutir um novo sistema nacional de educação tempos depois.

Em meados dos anos de 1920, a educação começou a tomar novos rumos a partir da criação da Associação Brasileira de Educação, do Conselho Nacional de Ensino e do Departamento Nacional de Ensino. Profissões começaram a ser estabelecidas, como os “profissionais da educação” também chamados de “técnicos de ensino”, constituindo-se assim uma nova categoria profissional na área.

Um órgão administrativo de ensino, o Ministério da Educação e Saúde Pública, foi criado em 1930 para cuidar da parte administrativa em separado da parte técnico-pedagógica. Houve esforço dos estados em criar órgãos próprios para a organização do ensino, considerando o debate em âmbito nacional. Pires (2014, p. 26) cita:

Na ocasião, 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.

Essa separação entre o setor administrativo e o técnico-pedagógico possibilitou o surgimento da figura do supervisor, diferente do diretor e também do inspetor. Assim, na divisão do trabalho na escola, era incumbência do diretor o trato com a parte administrativa, ficando o supervisor com a parte técnico-pedagógica. De acordo com Saviani (2008), a partir daí conferiu-se à figura do inspetor escolar um papel prioritariamente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, ao invés de fiscalização para identificar fragilidades e aplicar punições. Assim, esse agente passa a ser chamado de supervisor.

A função da supervisão escolar passou a ser mais valorizada no Brasil com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) e com a Reforma Capanema (1942-1946). Esses movimentos em âmbito nacional favoreceram a criação da primeira LDB (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e, consequentemente, do Ministério da Educação, Secretarias de Educação e dos Institutos de Ensino que se encarregaram de formar os professores.

Pensava-se na modernização do sistema de ensino, em uma educação laica e gratuita, como um direito de todos os brasileiros. Nesse período, a função de acompanhamento das escolas ainda cabia ao inspetor escolar. Entretanto, segundo Saviani (2008, p. 29-30), “se reduziam, na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente fixo no interior da unidade escolar”. Ainda nesse período, mais precisamente em 1939, foi criado o curso de Pedagogia no Brasil, responsável por formar os “técnicos” ou “especialistas” em educação, e assim permaneceu até os anos de 1960.

O curso de Pedagogia passou por uma reformulação após o golpe militar de 1964. Sob uma concepção tecnicista de educação, os supervisores passaram, a partir da Lei federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a ser formados no curso de Pedagogia. Por meio do Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969, do Conselho Federal de Educação – CFE, foi estabelecido um novo formato ao curso, criando assim quatro habilitações centradas em áreas técnicas individualizadas por funções.

Ao cursar Pedagogia, o cidadão estudaria um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação, e deveria escolher em qual habilitação iria se profissionalizar e só atuaria nela. Entre elas, havia as de administração escolar, supervisão escolar, inspeção

escolar e orientação educacional, podendo ser cursadas em conjunto com as áreas técnicas e o magistério. O Parecer nº 252/1969 do CFE foi um importante instrumento no processo de regulamentação da profissão de supervisor escolar, definindo suas especificações e as bases para a sua formação.

O cargo de supervisor escolar, conhecido também por especialista educacional, ganhou mais prestígio durante a ditadura militar (1964-1985), pois era um cargo designado à pessoa de confiança do governo, com a intenção de controle do ensino nos estabelecimentos escolares, sob o argumento de mais qualidade, eficiência e eficácia. O supervisor escolar responsabilizava-se pelo trabalho de acompanhamento e direção das atividades da escola (planejamento, coordenação, avaliação do currículo escolar, assessoramento da administração escolar, desempenho dos estudantes) e pelo trabalho dos professores em sala de aula para que não existissem subversões ao sistema. Teve excluídas de suas atribuições as atividades administrativas e atuava predominantemente na parte pedagógica, visando a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O supervisor escolar deveria garantir o cumprimento das orientações expedidas pelo governo, através do Ministério da Educação e Cultura da época, sem nenhum tipo de discussão ou debate acerca das temáticas abordadas em sala de aula. Na escola, era obrigatório o cumprimento de planos de aula padronizados, os quais antecipavam a ação do professor, com conteúdos superficiais e obsoletos, colocando em prática os ideais políticos da época. Existiam disciplinas como Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, sendo obrigatórias em todas as escolas e servindo para defender a necessidade do regime militar.

Segundo Saviani (2008), a partir da segunda LDB (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), foi enfatizada a importância dos especialistas em educação, estando eles na condição de supervisores do corpo docente. Dessa maneira, surgiu uma nova visão da supervisão escolar para ofertar orientação pedagógica aos professores, mas também fiscalização e controle dos processos educativos. Solidificou-se, então, o estigma da fiscalização, imposição e controle, de modo a garantir à escola um papel apontado por Saviani (1995, p. 27) de “reprodutora da sociedade de classes e reforçadora do modo de produção capitalista”.

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

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

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

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

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

Com a promulgação da atual LDB, ficou explícita a função social da escola como equipamento público responsável pelo processo educativo vinculado à prática social. Ela reconheceu o supervisor como profissional docente que atua em setores extraclasse da escola, fazendo da supervisão uma prática que objetiva assessorar, coordenar, planejar de modo eficaz e eficiente o trabalho da escola em prol de uma sociedade melhor. Expressa no artigo 64º que a formação dos profissionais da educação para as atividades de administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional para a educação básica deve

ocorrer em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, garantida, nessa formação, estudos relacionados sobre a base comum nacional.

A Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP, institui as Diretrizes Curriculares para o Curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia, evidenciando que o curso forma o docente para poder participar de atividades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da educação; de projetos e experiências educativas não-escolares; participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

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

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

2.1.1 Coordenação escolar: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição na rede pública estadual de ensino do Ceará

A Lei nº 10.884, de 2 de fevereiro de 1984, dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, define que:

Art. 2º - Para efeito desta Lei entende-se:

I - por pessoal do magistério o conjunto de professores e especialistas em educação que atuam nas unidades escolares e nos órgãos de educação.

II - por funções do magistério as de docência, direção, planejamento, supervisão, inspeção, coordenação, acompanhamento, controle, avaliação, orientação, ensino e pesquisa.

Art. 3º - O pessoal do magistério compreende as categorias:

I - Pessoal Docente;

II - Pessoal Especialista.

Parágrafo único - A competência do pessoal do magistério decorre, em cada grau de ensino, das disposições próprias das leis estaduais e federais, dos regulamentos e regimentos.

[...]

Art. 10 - Especialistas em Educação são os integrantes do Grupo Magistério com licenciatura e habilitação específica de grau Superior (Ceará, 1984, p. 2).

Percebe-se expressa a presença das funções denominadas de “supervisão” e “coordenação” como atividades do magistério e desenvolvidas por profissionais especialistas em educação, que são aqueles com licenciatura e habilitação específica. Essa mesma lei entende o administrador escolar, o supervisor escolar, o orientador educacional e o inspetor escolar como especialistas em educação, com as respectivas definições, qualificações e competências, conforme Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Especialistas em Educação: definições, qualificações e competências, consonante à Lei nº 10.884/1984

Especialista em Educação	Definição	Competências
Administrador Escolar	Art. 12 - Administrador Escolar é o especialista com licenciatura e habilitação em Administração Escolar, feita em curso superior de graduação ou de pós-graduação. Parágrafo único - O Administrador Escolar poderá ser investido em cargo comissionado, observado o disposto no Art. 28 e seus parágrafos, da presente Lei.	Art. 13 - Compete ao Administrador Escolar planejar, organizar, dirigir, acompanhar e avaliar a execução das atividades administrativas e educacionais sob sua responsabilidade.
Supervisor Escolar	Art. 14 - O Supervisor Escolar é o especialista com licenciatura e habilitação em Supervisão Escolar, obtida em curso superior de graduação ou pós-graduação.	Art. 15 - Compete ao Supervisor Escolar prestar assistência técnico-pedagógica à comunidade educacional visando à melhoria do processo ensino-aprendizagem.
Orientador Educacional	Art. 16 - Orientador Educacional é o especialista com licenciatura e habilitação em Orientação Educacional obtido em curso superior de graduação e de pós-graduação.	Art. 17 - Compete ao Orientador Educacional assistir o aluno no desenvolvimento de sua personalidade à base de conhecimentos científicos, tendo em vista suas aptidões, peculiaridades físicas e mentais e adaptação ao meio social.
Inspetor Escolar	Art. 18 - Inspetor Escolar é o Especialista com licenciatura e habilitação em Inspeção Escolar feita em curso superior de graduação ou de pós-graduação.	Art. 19 - Compete ao Inspetor Escolar inspecionar e orientar as escolas do 1º e 2º graus, das redes pública e particular, visando ao cumprimento das normas legais, que lhes forem aplicáveis.

Fonte: (Ceará, 1984, p. 3).

Conforme observado no quadro acima, dentre o pessoal especialista em educação, a legislação cearense, já na década de 1980, atribuiu competências ao supervisor escolar, eminentemente de caráter pedagógico, enquanto no cenário nacional, essa ideia ainda se encontrava em discussão, só concretizada em meados de 1990.

A Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993, organizou a estrutura do Grupo Ocupacional do Magistério e instituiu o Sistema de Carreira do Magistério. No que tange às

alterações de nomenclaturas, o supervisor escolar passou a ser, na situação nova, professor coordenador de ensino (pleno - especializado - mestre), mantendo-se as mesmas atribuições.

No estado do Ceará, a história do cargo de coordenador escolar está estreitamente relacionada à evolução do cargo de direção escolar, haja vista a estrutura organizacional da Seduc quando o assunto é gestão escolar. Por essa razão, nesta subseção será abordado como se dá o processo de eleição, escolha e indicação do cargo de direção e coordenação escolar.

Aconteceram na rede pública estadual de ensino, a partir da Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995, mudanças voltadas para a democratização do processo de escolha dos diretores de escolas públicas estaduais de ensino básico, que até então, conforme afirma Assis (2007, p. 82), “era subordinado a injunções de cabos eleitorais vinculados ao poder local partidário do Executivo Estadual”.

Bacelar e Andrade (2021, p. 189) relatam que, entre outras determinações, a Lei nº 12.442/1995 estabeleceu que “a escolha da direção escolar passaria por duas etapas: a primeira de avaliação da competência técnica dos candidatos, com prova escrita e exame de títulos; e a segunda consistindo na eleição direta pela comunidade escolar”. Conforme se vê:

Art. 1º - O processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico será realizado em duas etapas:

I - A primeira concentrar-se-á na competência técnica dos candidatos e constará de:

- Prova escrita (peso 6) sobre questões relacionadas com: trajetória profissional do candidato, realidade social cearense, gestão escolar e legislação do ensino;
- Exame de títulos (peso 4), compreendendo experiência profissional, cursos de graduação, pós-graduação e outros, bem como trabalhos publicados na área de educação.

II - A segunda etapa constará de eleição direta dos candidatos pela comunidade escolar, podendo participar todos os candidatos que obtiveram média igual ou superior a 6 na primeira etapa (Ceará, 1995, p. 1).

Para Bacelar e Andrade (2021, p. 190), “o processo de seleção e eleição direta para diretores escolares [...] significou a superação da indicação de diretores como mecanismo de intervenção político-partidário na vida escolar”. Vieira (2001) afirma que esse processo de seleção foi um divisor de águas na gestão das escolas cearenses. O processo de seleção ao cargo de diretor escolar foi e continua sendo um marco na gestão das escolas públicas de ensino médio do estado.

O primeiro processo de escolha de diretores escolares aconteceu no ano de 1995, ocasião em que os aprovados na prova escrita puderam montar uma chapa composta pelos candidatos a diretor escolar e diretor-adjunto para concorrerem a um mandato de três anos. Ressalta-se que, desde o primeiro pleito até hoje, não é exigido o vínculo empregatício

estatutário no magistério público estadual, devendo os candidatos corresponderem aos mandamentos legais para assumirem o cargo de diretor escolar.

A Lei nº 12.442/1995 evidenciou os requisitos para aqueles que poderiam concorrer à função de diretor:

Art. 2º - Poderão concorrer às funções de diretor todos os que preencherem os seguintes requisitos:

I - Formação em Pedagogia ou outra licenciatura;

II - Tenham, no mínimo, três anos de experiência no Magistério do sistema público de ensino;

III - Concorde expressamente com sua candidatura;

IV - Não tenha sofrido pena disciplinar no triênio anterior à data do pleito.

[...]

§4º Os candidatos a diretor-adjunto deverão preencher todos os requisitos previstos neste Artigo 2º (Ceará, 1995, p. 1).

A Lei nº 12.861 e o Decreto nº 25.297, ambos de 18 de novembro de 1998, regulamentaram o segundo pleito para a escolha dos dirigentes escolares. A lei transformou o cargo de diretor-adjunto dos estabelecimentos oficiais de ensino público estadual em coordenador dos estabelecimentos oficiais de ensino público estadual. Já o decreto criou o núcleo gestor, um colegiado integrado pelos cargos de diretor escolar, coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro, coordenador de articulação comunitária (posteriormente, coordenador de gestão) e secretário escolar.

A equipe do núcleo gestor era escolhida e convidada pelo diretor escolar eleito e composta por profissionais, anteriormente, aprovados em processo seletivo específico regulamentado por decreto governamental. Quanto aos cargos de coordenação presentes na escola, a quantidade dependia do número de estudantes matriculados em cada estabelecimento de ensino.

Para aqueles com interesse em concorrer ao cargo de diretor escolar, a Lei nº 12.861/1998 exigiu do candidato:

Art. 3º [...]

I - possuir Licenciatura Plena ou Bacharelato com pós-graduação na área de Educação;

II - experiência mínima de 02 (dois) anos de efetivo exercício no magistério;

III - não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo-disciplinar, no triênio anterior ao pleito (Ceará, 1998a, p. 1).

Diferentemente do tempo de experiência no magistério exigido para participar da primeira seleção de diretores escolares, a Lei nº 12.861/1998 passou a exigir experiência mínima de dois anos ao invés de três anos, como anteriormente. Ela, ainda, determinou que:

Art. 7º - O candidato indicado pela Comunidade Escolar será nomeado para o cargo em comissão de Diretor, pelo Governador do Estado, para um período de 3 (três) anos, permitida uma recondução consecutiva e duas alternadas, podendo compor sua equipe integrante do núcleo gestor, com profissionais aprovados em procedimento a ser regulamentado por Decreto Governamental (Ceará, 1998a, p. 1).

Dessa forma, ficou permitido ao diretor escolar, que se encontrasse em fase de término de primeiro mandato, a participação em um novo pleito eleitoral, ou seja, para concorrer à reeleição.

O Decreto nº 25.297/1998 exigiu como requisitos dos interessados em compor a equipe do núcleo gestor de que trata o artigo 7º, da Lei nº 12.861/1998, o que segue:

Art. 5º - Os interessados em ocupar os cargos em comissão de Coordenador dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual, que comporão a equipe do Núcleo Gestor de que trata o art. 7º da Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998, deverão inscrever-se e atender às seguintes exigências:

I - Os interessados em atuar na qualidade de Coordenador Pedagógico:

- a) ser graduado em nível de Licenciatura Plena;
- b) ter experiência mínima de 2 anos de efetivo exercício no magistério;
- c) não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo-disciplinar, no triênio anterior.

II - Os interessados em atuar na qualidade de Coordenador Administrativo-Financeiro:

- a) ser graduado na área de Ciências Contábeis, Administração, Economia ou Ensino Médio com comprovada: experiência mínima de 2 (dois) anos na área contábil e/ou administrativo-financeira;
- b) não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo-disciplinar, no triênio anterior.

III - Os interessados em atuar na qualidade de Coordenador de Articulação Comunitária:

- a) ser graduado em Pedagogia, Serviço Social, Ciências Sociais, Psicologia, Filosofia ou ter formação em nível médio com comprovada experiência de 2 (dois) anos em projetos e programas de mobilização e organização popular, associação e/ou conselhos comunitários;
- b) não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo-disciplinar, no triênio anterior.

§1º - Os interessados em ocupar o cargo de provimento em comissão de Secretário deverão inscrever-se e satisfazer as seguintes exigências:

- a) possuir formação em nível médio, com comprovada experiência mínima de 2 (dois) anos em atividade de secretariado e/ou de administração;
- b) não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo-disciplinar, no triênio anterior.

§2º - Os professores da rede estadual de ensino não poderão ser admitidos para atuar como Coordenador Administrativo-Financeiro, nem poderão ocupar o cargo de Secretário.

Art. 6º - Os interessados em ocupar os cargos em comissão de Coordenador dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual, de que trata o artigo anterior, participarão da avaliação escrita e exame de títulos, de caráter eliminatório, prevista no inciso I do art. 2º da Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998 (Ceará, 1998b, p. 2).

O Decreto nº 25.297/1998 não permitia a admissão de professores da rede pública estadual de ensino para a ocupação em cargos de coordenador administrativo-financeiro e de secretário escolar.

A terceira edição do pleito aconteceu em 2001 e apresentou poucas alterações em comparação às exigências para participação no pleito anterior, tudo conforme o Decreto nº 26.364, de 3 de setembro de 2001. Referida norma ditou que:

Art. 3º - Os interessados em ocupar os Cargos em Comissão de Diretor, Coordenador e Secretário dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual, que comporão a equipe do Núcleo Gestor, deverão inscrever-se e atender às seguintes exigências.

[...]

IV - Os candidatos ao provimento do Cargo em Comissão de Coordenador de Gestão:

a) possuir licenciatura plena ou bacharelado em Serviço Social, Ciências Sociais, Comunicação Social, Psicologia, Ciências Religiosas, Filosofia, e Comunicação Social ou que tenham cumprido 50% dos referidos cursos e com comprovada experiência de 2 (dois) anos, em projetos e programas de mobilização e organização popular, associação e/ou conselhos comunitários e escolares (Ceará, 2001, p. 3).

O cargo de coordenador de articulação comunitária passou a ser denominado de coordenador de gestão e tinha como requisito licenciatura plena ou bacharelado em Serviço Social, Ciências Sociais, Comunicação Social, Psicologia, Ciências Religiosas, Filosofia e Comunicação Social. O Decreto nº 26.364/2001, ainda, determinou que:

Art. 6º - Os candidatos aos Cargos em Comissão de Coordenador e de Secretário Escolar dos Estabelecimentos Oficiais de Ensino Público Estadual, de que trata o artigo 3º, participarão da avaliação escrita e exame de títulos, de caráter eliminatório, previstos no inciso I do art. 2º da Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998 e só participarão da entrevista se obtiverem média igual ou superior a 6,0 (seis).

Art. 7º - Os Coordenadores e Secretários Escolares aprovados na 1ª etapa, a que se refere o artigo 6º, serão submetidos à entrevista, por uma comissão designada pelo CREDE (Ceará, 2001, p. 4).

Identifica-se que nesse processo a seleção técnica para os cargos de coordenador pedagógico, coordenador administrativo-financeiro, coordenador de gestão e secretário escolar era composta por avaliação escrita, exame de títulos e, ainda, uma entrevista. Dentre os membros do núcleo gestor, apenas os interessados no cargo de direção escolar eram quem se candidatava à eleição para tal, sendo os demais membros levados aos cargos por meio da escolha e convite do diretor escolar eleito.

O quarto processo de seleção e eleição para diretor escolar aconteceu em 2004, por meio do disposto na Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, regulamentada pelo Decreto nº

27.556, de 13 de setembro de 2004, implementando estratégias para cada vez mais avançar nas práticas da gestão democrática nas escolas. Salienta-se que os demais membros do núcleo gestor (coordenadores e secretários escolares) continuavam sendo submetidos a processos seletivos específicos. Com a aprovação dessa lei, o período do mandato eleitoral do diretor escolar passou a ser de quatro anos, permitidas, assim, uma recondução consecutiva e duas alternadas.

O artigo 2º do Decreto nº 27.556/2004 apresentou novas nomenclaturas para os cargos de coordenador de gestão e coordenador administrativo-financeiro, passando esses a serem denominados, respectivamente, de coordenador escolar de gestão e coordenador escolar administrativo-financeiro. Os cargos de diretor escolar, coordenador pedagógico e secretário escolar permaneceram com as mesmas nomenclaturas. Ressalta-se aqui a existência, até então, da presença de três cargos de coordenador no núcleo gestor das escolas da rede pública estadual de ensino. Isso se dava, em virtude das distintas atribuições de cada.

O Decreto nº 29.451/2008 dispôs sobre o quinto processo de escolha e indicação para provimento dos cargos em comissão de diretor e, ainda, dos demais membros dos núcleos gestores das escolas públicas estaduais do Ceará.

Art.1º O processo de escolha e indicação para provimento dos cargos em comissão de Diretor e de Coordenador Escolar junto às escolas públicas estaduais será realizado em conformidade com a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, com este Decreto e com as demais normas complementares a serem fixadas pela Secretaria da Educação - SEDUC.

Parágrafo único. O processo constará de duas etapas, sendo a primeira de seleção pública e a segunda de eleição direta e secreta, esta última restrita ao provimento do cargo de Diretor.

Art.2º A primeira etapa do processo, de seleção pública, tem por objetivo a composição de um banco de gestores escolares aptos a exercerem quaisquer das funções de direção e de coordenação escolar.

Parágrafo único. A seleção pública de que trata o caput consiste de processo unificado de avaliação de conhecimentos e de experiência profissional, aferidos por meio de provas escritas e exame de títulos a serem realizados por instituição credenciada pela SEDUC.

Art.3º Para concorrer a uma vaga na composição do banco de gestores escolares, o candidato deverá atender às seguintes exigências:

- I - não ter sofrido penalidade, por força de procedimento administrativo disciplinar, cível ou criminal no quadriênio anterior ao pleito;
- II - possuir diploma de nível superior (graduação);
- III - ter experiência mínima de 2 (dois) anos de efetivo exercício no magistério, devidamente comprovada.

Parágrafo único. Os candidatos aptos a compor o banco de gestores escolares que optarem por se candidatar ao cargo em comissão de Diretor, deverão atender ainda, as condições constantes da Resolução nº 414/2006 - CEC (Ceará, 2008, p. 2).

Gois (2012) afirma que, com a extinção do cargo de coordenador de gestão e tendo em vista a não obrigatoriedade da formação em curso de Licenciatura em Pedagogia

para atuar na função da coordenação pedagógica, criou-se o cargo de coordenador escolar, englobando em um único agente educacional os papéis que antes eram exercidos pelos coordenadores de gestão e pedagógico.

Ainda que, para concorrer a uma vaga para a composição do banco de gestores escolares, o candidato tivesse que cumprir com as exigências do artigo 3º do Decreto nº 29.451/2008, o Conselho de Educação do Ceará - CEC, a partir da Resolução nº 414, de 11 de dezembro de 2006, a qual tratava sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica, disciplinou que:

Art.1º Para o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino de educação básica, no Estado do Ceará, será exigida a formação do gestor ou administrador escolar em curso de graduação em Pedagogia.

§1º Poderá exercer, igualmente, esse cargo o candidato que tenha cursado outra licenciatura plena, com pós-graduação na área de gestão escolar ou administração escolar.

§2º Os profissionais de educação licenciados em Pedagogia, sem formação em gestão escolar ou administração escolar, deverão apresentar comprovação por histórico escolar, de disciplinas cursadas nessa área, com um total de, no mínimo, 16 (dezesesseis) créditos ou 240 (duzentas e quarenta) horas-aula, ou de formação complementar em curso de pós-graduação *lato sensu*, na área exigida para a mencionada habilitação.

Art.2º Ficam mantidos os direitos adquiridos, por força de legislação anterior, dos portadores de registro profissional de administrador escolar, expedido por órgão competente.

Art.3º Será exigida do candidato ao cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica, além da formação a que se refere o artigo 1º, desta Resolução, experiência de, pelo menos, 3 (três) anos de efetivo exercício de docência (Ceará, 2006, p. 4).

Assim, dentre as exigências apresentadas para a candidatura ao cargo em comissão de diretor escolar, uma delas era a experiência mínima, que passou de dois para três anos de efetivo exercício na docência, bem como a obrigatoriedade do cumprimento do que se encontrava expresso no artigo 1º, da Resolução nº 414/2006 - CEC.

Ressalta-se que a quantidade de coordenadores escolares continuava e continua sendo determinada considerando o quantitativo de estudantes matriculados em cada estabelecimento de ensino. O cargo de secretário escolar passou a ser de livre indicação do diretor eleito, observadas as exigências pertinentes à atividade.

Silveira (2013) apresenta que na ocasião foi instituída uma seleção única para a constituição de um banco de gestores escolares que fazem a opção de candidatar-se ou não a pleitear o cargo de diretor por meio de eleição. Ao fazer parte desse banco, o aprovado na seleção poderia ser convidado pelo diretor para compor o núcleo gestor de qualquer escola.

Para dar maior transparência aos atos da administração pública e conforme o Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013, é criado o cargo comissionado do assessor administrativo-financeiro (antigo coordenador administrativo-financeiro), cargo esse também de livre indicação do diretor escolar, respeitados os requisitos legais para tal nomeação.

A Portaria nº 0399/2013-GAB, de 2 de maio de 2013, disciplinou o sexto processo de eleição para diretores das escolas públicas estaduais do Ceará. A Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017, alterou a Lei nº 13.513/2004, e por meio do Decreto nº 32.426, de 21 de novembro de 2017, a Seduc regulamentou a sétima eleição, a qual aconteceu em 2018, podendo candidatar-se aquele integrante dos bancos de gestores escolares vigentes e que atendesse, ainda, às condições constantes na Resolução nº 460, de 25 de janeiro de 2017, do Conselho Estadual de Educação – CEE.

Tendo em vista o contexto da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), o governo estadual prorrogou, em caráter excepcional, por meio das leis nº 17.836, de 22 de dezembro de 2021, e nº 18.384, de 15 de junho de 2023, os períodos de gestão dos diretores e demais membros dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino.

No ano de 2023, a Seduc realizou, novamente, seleções públicas específicas para atualização e composição de novos bancos de gestores escolares para a organização do oitavo pleito para diretores escolares. Para isso, foram abertos cinco processos seletivos, a partir dos seguintes editais:

Quadro 2 - Editais das seleções públicas lançadas no ano de 2023 para atualização e composição de novos bancos de gestores escolares

(continua)

Edital	Descrição da seleção
Edital nº 001/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 30 de março de 2023	Estabeleceu normas específicas para o Processo de Certificação de Gestores Escolares, destinado a candidatos que foram aprovados na 1ª Etapa das Seleções Públicas realizadas nos anos de 2004, 2008, 2013, 2017 e 2018, que visaram a composição do Banco de Gestores Escolares para provimento de cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das Escolas Regulares, Escolas Indígenas, Escolas Quilombolas, Escolas em Assentamento da Reforma Agrária (Escolas do Campo), Escola Família Agrícola (EFA), Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) e Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará.
Edital nº 002/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 13 de abril de 2023	Estabeleceu normas específicas para o Processo de Certificação de Diretores Escolares, destinado a candidatos aprovados em Seleções Públicas regulamentadas pelos Editais nºs: 003/2008 - GAB-SEDUC/CE, 015/2010 - GAB-SEDUC/CE, 003/2011 - GAB-SEDUC/CE, 012/2012 - GAB-SEDUC/CE e 015/2014 - GAB-SEDUC/CE, com vistas à composição de Banco de Diretor das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará.
Edital nº 011/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023	Regulamentou a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores Escolares para provimento de cargos em comissão de Diretor e de Coordenador Escolar das Escolas da Rede Pública Estadual do Ceará.

Quadro 2 - Editais das seleções públicas lançadas no ano de 2023 para atualização e composição de novos bancos de gestores escolares

(conclusão)

Edital	Descrição da seleção
Edital nº 012/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023	Regulamentou a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores para provimento dos cargos em comissão de Diretor e Coordenador Escolar das Escolas Indígenas, Quilombolas, Escolas Regulares em Área de Assentamento da Reforma Agrária (Escola do Campo) e Escola Família Agrícola (EFA), integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará.
Edital nº 013/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023	Regulamentou a Seleção Pública para Composição de Banco de Diretores Escolares para provimento de cargos em comissão de Diretor Escolar das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, da Rede Pública Estadual do Ceará.

Fonte: Autor (2023).

Destacam-se os Editais de nº 001/2023 e nº 002/2023, ambos expedidos via GAB-SEDUC/CE, os quais estabeleceram as normas para os processos de certificação de gestores escolares que já se encontravam nos bancos com o prazo de vigência prestes a vencer. Ambas as seleções aconteceram através da mesma dinâmica, a saber: realização de um curso de atualização em gestão escolar, mediado por plataforma de educação a distância, com carga horária de 65 horas para os candidatos inscritos na seleção regida pelo Edital nº 001/2023 e 80 horas para os candidatos inscritos na seleção regida pelo Edital nº 002/2023, e de prova de avaliação de conhecimentos, baseada nos conteúdos específicos de cada curso.

Por fazer parte do banco unificado de gestores escolares, ou seja, tanto para diretor quanto para coordenador escolar, desde a aprovação em seleção pública ocorrida em 2018, e considerando o seu prazo de vigência prestes a vencer, este pesquisador participou e foi aprovado na seleção pública regulamentada pelo Edital nº 001/2023, dessa forma fazendo parte, mais uma vez, de um banco de gestor atualizado.

Tendo em vista esses dois editais serem destinados a quem já fazia parte de bancos de gestores escolares de seleções anteriores a 2023, foram lançadas, em setembro de 2023, outras três seleções públicas destinadas a quem não fazia parte de nenhum dos bancos antigos.

Destaca-se, ainda, a seleção pública regida pelo Edital nº 012/2023 - GAB-SEDUC/CE, a qual foi destinada, exclusivamente, para a composição de banco de gestores para provimento dos cargos em comissão de diretor e coordenador escolar das Escolas Indígenas, Quilombolas, Escolas Regulares em área de assentamento da reforma agrária (Escola do Campo) e Escola Família Agrícola – EFA, integrantes da rede pública estadual de ensino do Ceará.

Não foi a primeira vez que a Seduc organizou uma seleção direcionada, exclusivamente, para esses tipos de escolas, pois há anos os movimentos populares e as

necessidades específicas dessas comunidades exigem da legislação nacional e estadual estratégias que qualifiquem as propostas educacionais relacionadas a esses públicos. Tais fatos fizeram com que a Seduc fortalecesse seu olhar para essas modalidades de ensino.

O Edital nº 019/2023 - SEDUC/CE, de 14 de novembro, regulamentou o oitavo processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará, e dentre as suas normatizações definiu que:

1.6 Poderá participar da eleição o candidato que for integrante do Banco Unificado de Gestores Escolares, composto a partir dos resultados da Seleção Pública e do processo de Certificação de Gestores Escolares, regulamentados pelos editais nº 001/2023-GAB/SEDUC, de 30 de março de 2023, nº 011/2023-GAB-SEDUC/ CE, de 15 de setembro de 2023 e nº 012/2023-GAB/SEDUC, de 15 de setembro de 2023 e atender a Resolução nº 502/2022 do Conselho Estadual de Educação (CEE) (Ceará, 2023a, p. 26).

Além de fazer parte do banco unificado de gestores escolares atualizado em 2023, o Edital nº 019/2023 - SEDUC/CE exigiu do candidato ao cargo de diretor escolar o que determina a Resolução nº 502, de 13 de julho de 2022, do CEE:

Art. 1º Para o exercício do cargo de direção das instituições de ensino da Educação Básica, será exigida a formação de administração escolar nos termos do art. 64 da LDB, em curso de graduação em Pedagogia ou de pós-graduação em Gestão Escolar.

I - o curso de graduação em Pedagogia, com aprofundamento de estudos na área de que trata o caput deste artigo, deve apresentar uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas;

II - em cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado na mesma área de que trata o caput deste artigo.

III - Licenciatura Intercultural, cujos currículos tratem de gestão escolar, atendendo a carga horária do aprofundamento de estudos.

§1º O aprofundamento de estudos de que trata os incisos I e III será correspondente a 400 (quatrocentas) horas adicionais às 3.200 (três mil e duzentas) horas previstas para o curso de Pedagogia.

§2º Para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas, a experiência docente é pré-requisito, no mínimo de 01 (um) ano, conforme o disposto no §1º do art. 67 da LDB (Ceará, 2022a, p. 4).

Assim, atualmente, a função de direção escolar pode ser exercida igualmente por profissional que tenha curso de graduação em Licenciatura em Pedagogia ou curso em outra graduação, com pós-graduação na área de gestão escolar.

Antes da Resolução nº 502/2022 do CEE, que em seu artigo 1º, §2º, trata como pré-requisito para posse ao cargo de direção escolar a experiência docente de no mínimo um ano, a Resolução nº 460/2017, também do CEE, exigia a experiência de, pelo menos, três anos de efetivo exercício de docência.

Salienta-se que, em casos de implantações de novas escolas, a Seduc não promove eleições para o cargo de diretor escolar, realizando então seleção direcionada para a escola nova, com entrevista e análise de currículo, e a partir daí o diretor selecionado monta o seu núcleo gestor.

Quanto à formação acadêmica exigida para atuar no cargo de coordenador escolar no âmbito da rede pública estadual de ensino do Ceará, não há a obrigatoriedade da formação em curso de Licenciatura em Pedagogia ou mesmo em cursos de pós-graduação em Gestão Escolar ou afins. Admite-se a formação em outras licenciaturas, como é possível identificar com base no que foi exigido, por exemplo, no Edital nº 011/2023 - GAB-SEDUC/CE, o qual regulamentou uma das seleções de 2023 para composição de bancos de gestores escolares, onde consta que:

8. Para participar da Seleção Pública para composição do Banco de Gestores Escolares, na forma estabelecida neste Edital, o candidato, com ou sem vínculo com a Administração Pública Estadual, deverá atender, cumulativamente, às seguintes condições:

[...]

d) possuir diploma de nível superior, na modalidade de graduação, de curso reconhecido por órgão competente;

e) ter experiência mínima de 1 (um) ano de efetivo exercício da docência em sala de aula (Ceará, 2023b, p. 51).

Vale destacar que o Decreto nº 32.426/2017 exigiu a experiência mínima de dois anos de efetivo exercício da docência, devidamente comprovada, e por meio de alterações, passou-se a exigir a experiência mínima apenas de um ano na docência.

Macedo (2016) pontua a existência de cursos de pós-graduação específicos para a formação de supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e demais profissionais relacionados à gestão escolar e práticas pedagógicas. Pontua também que em alguns sistemas de ensino não há o pré-requisito da formação em pedagogia para atuar na coordenação pedagógica. A autora observou alguns casos em que foram admitidos profissionais com graduações diversas, como licenciatura em letras, matemática e ciências.

Para Gomes (2017), apesar de toda uma legislação já consolidada para regulamentar o processo de escolha e indicação dos cargos de gestão, independentemente da modalidade de ensino, ainda há lacunas que permitem que o cargo de coordenador pedagógico se configure como técnico e político, tendo em vista o caráter de livre escolha e nomeação por parte do diretor escolar, pois mesmo aprovado em seleção específica, compondo banco de gestores escolares vigente, para atuar na função, esse só assume o cargo a partir da escolha e indicação de um diretor escolar.

Os profissionais ocupantes de cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado do Ceará percebem remuneração salarial conforme o cargo que possuem. No caso dos ocupantes do cargo de coordenador escolar, esses recebem uma gratificação de representação, conforme denominação/símbolo DAS-1, atualmente estabelecida pelo Decreto nº 35.521, de 16 de junho de 2023, Anexo XXXVIII, conforme se vê na figura a seguir:

Figura 1 - Tabela de Vencimentos e Representações dos Cargos de Direção e Assessoramento da Administração Direta, das Autarquias e das Fundações com vigência a partir de 1 de agosto de 2023

DENOMINAÇÃO / SÍMBOLO	VENCIMENTO ¹	REPRESENTAÇÃO ²	TOTAL (R\$)	CORRESPONDÊNCIA COM OS CARGOS COMISSIONADOS EXISTENTES NA SEDUC
SS-1	*****	R\$ 18.566,64		SECRETÁRIO(A) DA EDUCAÇÃO
SS-2	*****	R\$ 13.924,97		SECRETÁRIO(A) EXECUTIVO(A) DE GESTÃO DA REDE ESCOLAR
SS-2	*****	R\$ 13.924,97		SECRETÁRIO(A) EXECUTIVO(A) DE ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL
SS-2	*****	R\$ 13.924,97		SECRETÁRIO(A) EXECUTIVO(A) DE COOPERAÇÃO COM OS MUNICÍPIOS
SS-2	*****	R\$ 13.924,97		SECRETÁRIO EXECUTIVO DE EQUIDADE, DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR E PROTAGONISMO ESTUDANTIL
SS-2	*****	R\$ 13.924,97		SECRETÁRIO(A) EXECUTIVO(A) DE PLANEJAMENTO E GESTÃO INTERNA
DNS - 1	R\$ 524,81	R\$ 5.248,09	R\$ 5.772,90	COORDENADOR(A) ESPECIAL – SEDUC/Sede ASSESSOR(A) ESPECIAL III – SEDUC/Sede
DNS - 2	R\$ 391,21	R\$ 3.911,75	R\$ 4.302,96	COORDENADOR(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC
DNS - 3	R\$ 273,82	R\$ 2.738,24	R\$ 3.012,06	ORIENTADOR(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC ARTICULADOR(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC ASSESSOR(A) CHEFE – SEDUC/Sede DIRETOR(A) ESCOLAR
DAS - 1	R\$ 191,67	R\$ 1.916,70	R\$ 2.108,37	COORDENADOR(A) ESCOLAR SECRETÁRIO(A) ESCOLAR ³ ASSESSOR(A) ADMINISTRATIVO-FINANCEIRO(A) ³ ASSESSOR(A) TÉCNICO(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC
DAS - 2	R\$ 143,77	R\$ 1.437,56	R\$ 1.581,33	ASSISTENTE TÉCNICO(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC
DAS - 3	R\$ 107,80	R\$ 1.078,11	R\$ 1.185,91	AUXILIAR TÉCNICO(A) DE CREDE/SEFOR/SEDUC

Fonte: Ceará (2023c)²⁶.

Quando o coordenador escolar possui vínculo empregatício efetivo com a administração pública estadual do Ceará, é acrescido ao seu vencimento base, exclusivamente, a gratificação de representação expressa na denominação/símbolo DAS-1 da figura acima. Se o ocupante do cargo não tiver vínculo empregatício efetivo com a administração pública estadual, esse recebe o somatório dos valores: vencimento + representação demonstrados na Figura 1 + auxílio-alimentação. Sendo assim, é

²⁶ Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/08/10.-cargocomissionado_apartirdeagosto2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

financeiramente mais rentável estar na coordenação escolar quando se é docente com vínculo efetivo na rede estadual de ensino do Ceará.

2.2 As atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará

Compreender a atuação da coordenação pedagógica no âmbito da educação básica é imergir em águas ora transparentes, ora turvas. Essa metáfora faz analogia às intenções, tensões e contradições presentes no cotidiano do trabalho desse agente escolar, conforme indicam Placco, Almeida e Souza (2011). Reforçar a sua importância e responsabilidade para parte do sucesso das práticas pedagógicas na escola possibilita um banho de consciência que todos os profissionais da educação e a própria sociedade necessitam tomar para melhor entender as ações inerentes a essa função.

Para Libâneo (2004), a figura do coordenador pedagógico viabiliza, interage e articula o trabalho pedagógico diretamente com os professores, estudantes e famílias. Junto ao professor, o coordenador pedagógico tem como principal prerrogativa dar assistência didático-pedagógica, levando-o a uma reflexão sobre as práticas de ensino, auxiliando na construção de situações ou meios de fomentar as aprendizagens dos estudantes.

Freire (1982) lembra que, antes de ser coordenador pedagógico, esse profissional é um educador, devendo-se atentar para o processo pedagógico de ensino e aprendizagem na escola. Logo, agindo como parceiro do professor, é chamado a levá-lo a ressignificar e transformar suas práticas, potencializando sua autonomia, mas sem desconsiderar o trabalho coletivo.

Estudo de Franco (2008, p. 128) concluiu que ao coordenador pedagógico compete “instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”.

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

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

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

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

Conforme a atual LDB, a educação básica é obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Referido mandamento legal considera como profissionais da educação básica aqueles que nela atuam, formados em cursos reconhecidos, conforme expresso a seguir:

Art. 61 [...]

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 1996).

Além dos professores regentes em sala de aula, o mesmo mandamento legal institui a presença de outros profissionais para a execução de outras funções e exige experiência docente como pré-requisito para tal, como se vê:

Art. 67 [...]

§1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§2º Para os efeitos do disposto no §5º do art. 40 e no §8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico (Brasil, 1996).

Apesar de citar as funções de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico, não se têm explícitas as atribuições a serem realizadas por esses agentes que atuam fora da sala de aula.

Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que, antes mesmo da atual LDB, mais precisamente desde o início do século passado, atividades afins ao acompanhamento das práticas pedagógicas junto dos professores regentes em sala de aula eram realizadas por inspetores escolares e supervisores escolares, porém essas práticas não tinham uma especificidade evidente, pois suas características funcionais foram sendo alteradas a partir do contexto social e das reformas políticas ao longo de várias décadas.

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

Na subseção anterior, já foi apresentado como o estado do Ceará procede em relação ao processo de ingresso do docente no cargo de coordenador escolar em suas escolas da rede pública estadual de ensino e as exigências necessárias para isso.

Quanto às atribuições do cargo, a Seduc possui diretrizes institucionais que contribuem para *sulear*²⁷ o trabalho desse agente, como, por exemplo, a Cartilha de

²⁷ O termo “sulear” foi criado em 1991 pelo brasileiro Marcio D’olne Campos. Ele utilizou pela primeira vez esse verbete no seu texto: *A Arte de Sulear-se*. No livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire (1992) utiliza a expressão em contexto de crítica à perspectiva ideológica presente no termo “nortear” (norte: acima, superior; sul: abaixo, inferior), apresentando à visão do sul contrapondo o eurocentrismo dominante que trata o norte como referência universal. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos dicionários de língua portuguesa, encontra-se na nota explicativa 15, na página 218 do livro *Pedagogia da Esperança*.

Orientações para o Suporte Pedagógico, a qual expressa que as “horas-atividade²⁸ previstas na carga horária dos professores destinadas ao planejamento, formação contínua e preparação de materiais didático-pedagógicos, na escola” devem acontecer sob a orientação da coordenação escolar (Ceará, 2013, p. 3).

Lançado em 2017, o Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual do Ceará apresenta orientações para a gestão da escola acerca da organização com foco nos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos. No que diz respeito, prioritariamente, ao coordenador escolar, o documento direciona o que segue:

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

- acompanhamento e avaliação da Proposta Pedagógica da Escola, incluindo atividades coletivas de trabalho pedagógico e os projetos de reforço para recuperação da aprendizagem, bem como promover a formação continuada dos docentes;
- reuniões pedagógicas para exposição dos problemas enfrentados pelos membros da equipe escolar e leitura de textos de interesse do grupo, apresentação de atividades práticas que funcionaram bem em sala de aula, seleção interdisciplinar de textos a serem utilizados nas aulas sobre componentes curriculares comuns;
- reuniões de professores de áreas afins, para favorecer a multidisciplinaridade;
- avaliação do trabalho de grupo, detectando as dificuldades de cada um, com vistas a promover ações de formação continuada em serviço;
- organização de grupos de reforço, selecionando o conteúdo a ser reforçado, relacionando os alunos necessitados de reforço e discussão sobre as formas mais adequadas de se trabalhar com essa clientela específica;
- promover a interação entre os professores, melhorando o ambiente e facilitando o trabalho em equipe;
- incentivar, juntamente com os docentes, a participação da comunidade na Escola com o objetivo de melhor integrá-la e promover a conscientização de que a participação da comunidade é benéfica para o rendimento dos alunos (Ceará, 2017, p. 4).

Castro (2022) chama a atenção para a quantidade de demandas de exclusiva responsabilidade desse profissional para serem integralmente cumpridas no ambiente da escola. Nota-se que as atribuições relacionadas aos aspectos pedagógicos se sobressaem quanto às atribuições dos demais aspectos.

A promoção da formação continuada em serviço, as reuniões de professores de áreas afins visando o trabalho multidisciplinar, a avaliação do trabalho individual e de grupo para identificar as possíveis fragilidades para dirimi-las e as demais ações pedagógicas

²⁸ O termo hora-atividade se refere ao tempo da carga horária do docente destinado a atividades extraclasse, conforme a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

listadas acima certamente são possibilidades da coordenação escolar na contribuição com o desenvolvimento profissional tanto do docente já com anos de experiência na carreira quanto do docente iniciante.

Para Martins, Costa e Leite (2014), existem atividades que devem ser cumpridas pelos membros que compõem a gestão escolar, grupo esse que tem a figura do coordenador pedagógico como integrante. Isso faz com que ele participe, de maneira efetiva, dos trabalhos que são da gestão escolar na totalidade, mas prioritariamente junto aos que possuem cunho pedagógico, pois senão ele, outro não será.

O Plano de Gestão Escolar apresenta, ainda, diretrizes quanto às rotinas de gestão e administrativas internas da escola por parte de toda a equipe gestora, conforme listado abaixo:

1. Acompanhamento dos processos escolares: Matrícula e Lotação, Prática Pedagógica e Avaliação da Aprendizagem;
2. Elaboração e monitoramento dos instrumentos de Gestão: Calendário Escolar, Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico;
3. Acompanhamento de indicadores: Frequência de alunos e Professores, Movimento, Rendimento e Fluxo Escolar, Desempenho acadêmico em avaliação Externa, Ambiente Educativo e Espaço Físico;
4. Reuniões de alinhamento da gestão escolar com os diversos segmentos da escola;
5. Reuniões pedagógicas para capacitar os docentes em gestão de sala de aula;
6. Realização de Tutoria Pedagógica para desenvolver a equipe escolar:
 - Tutoria para o(a) Diretor(a): trabalho concentrado em um subconjunto de competências de liderança escolar que ajudará os diretores escolares a promover o sucesso do aluno;
 - Tutoria para os(as) Coordenadores(as) Escolares: para fortalecer a reunião coletiva com os professores como espaço de aprendizagem entre os docentes, para o alinhamento das aulas com a orientação dos planos da escola, avaliação da prática em sala de aula e outros;
 - Tutoria para professores(as): para qualificar sua ação em sala de aula, estimulando-o a exercitar o planejamento e a gestão de aulas, o exercício de diferentes formas de lecionar, a avaliação da aprendizagem em sala de aula, dentre outros;
7. Realização de Reuniões de pais;
8. Realização de Conselhos de turma (Reuniões diagnósticas e Bimestrais);
9. Participação educativa da comunidade por meio de assembleias e comissões mistas;
10. Comissões de atendimento, notificação e prevenção à violência doméstica contra criança e adolescente;
11. Avaliação do Clima Escolar;
12. Utilização do modelo dialógico de resolução de conflitos;
13. Alimentação e monitoramento do Sistema de Gestão Integrado da Escola - SIGE (Ceará, 2017, p. 7).

Apesar dessas atividades serem de responsabilidade da equipe gestora, é importante a existência de uma sinergia nas ações desenvolvidas por cada um dos membros do núcleo gestor. Entretanto, nas duas escolas em que este pesquisador já trabalhou e na atual, recai sobre a coordenação escolar, na maioria das vezes, direta ou indiretamente, o

planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de todas as ações presentes nessa lista de atribuições, onde algumas delas são realizadas diariamente, outras semanalmente, outras com um intervalo de tempo maior.

As reuniões pedagógicas e também de alinhamentos diversos entre a gestão escolar e o grupo de docentes, a promoção de momentos visando qualificar cada vez mais o planejamento, as práticas de regência em sala de aula, as metodologias de avaliação da aprendizagem dos estudantes e a avaliação do clima escolar são algumas possibilidades que o núcleo gestor tem para colaborar no desenvolvimento profissional dos docentes, incluindo os iniciantes.

A Seduc socializou, no ano de 2020, um documento chamado Modelo de Regimento Escolar²⁹ para servir de base para que cada estabelecimento de ensino elabore o seu Regimento Escolar. Na subseção que aborda sobre a coordenação escolar, o documento conceitua a função, como “uma instância integradora e articuladora das ações pedagógicas e didáticas na escola, constituindo-se como agentes de reflexão e intervenção no processo de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes da proposta pedagógica da escola” (Ceará, 2020). Define, ainda, que:

Art. 10 - Ao coordenador escolar compete:

- I. organizar os serviços pedagógicos da instituição, assegurando qualidade e eficiência do processo ensino-aprendizagem;
- II. assinar os documentos relativos à escrituração escolar, juntamente com o secretário escolar;
- III. propor medidas e baixar diretrizes, normas e instruções a respeito do regime, didático e disciplinar;
- IV. coordenar a elaboração e execução do projeto pedagógico da Instituição;
- V. promover a integração escola, comunidade e família;
- VI. representar a Instituição onde se fizer necessário;
- VII. convocar e presidir as sessões da Congregação de Professores e Conselho de Classe;
- VIII. constituir comissões de professores e especialistas para decidir assuntos de ordem pedagógica e disciplinar;
- IX. cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar e a legislação educacional vigente;
- X. dar conhecimento a toda comunidade escolar sobre o presente Regimento;
- XI. construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico, cuidando do seu acompanhamento e atualização periódica;
- XII. participar e assessorar o processo de elaboração do Plano de Ação da Escola;
- XIII. avaliar os resultados do trabalho docente, estabelecendo estratégias de aprendizagem para a recuperação dos alunos com menor rendimento (Ceará, 2020).

Com base nessa lista de atividades de que cabe ao coordenador escolar dar conta, é possível analisar que, igualmente ao documento Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em

²⁹ O Modelo de Regimento Escolar das escolas estaduais foi socializado diretamente para os núcleos gestores, não sendo disponibilizado para acesso público.

Tempo Integral na rede estadual do Ceará, parte das atribuições é, essencialmente, de cunho pedagógico, enquanto outras não, como nos itens II, V, VI do artigo 10º ora mencionado.

A organização pedagógica realizada pela coordenação escolar, o acompanhamento e avaliação dos resultados do trabalho docente, a garantia do cumprimento das normas relacionadas ao regime didático e disciplinar, atribuições essas também listadas acima, auxiliam no trabalho dos docentes na escola, sejam eles iniciantes ou não.

Ressalta-se que, considerando a necessidade de cumprir com cada uma das atividades apontadas tanto no documento Plano de Gestão Escolar quanto no documento Modelo de Regimento Escolar, é possível que a eficiência e eficácia do trabalho pedagógico possam acontecer fragilizadamente.

A Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022, dispõe sobre as atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do Ceará, integrantes da estrutura organizacional da Seduc, ou seja, do diretor escolar, coordenador escolar, assessor administrativo-financeiro e secretário escolar, como se vê a seguir:

Figura 2 - Anexo único a que se refere o artigo 1º, da Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022

NÍVEL DO CARGO	SÍMBOLO	DENOMINAÇÃO	ATRIBUIÇÕES GERAIS
Chefia	DNS-3	Diretor Escolar	Planejar, dirigir, coordenar e avaliar o desenvolvimento das atividades de competência da(s) área(s) sob sua gestão, com foco no resultado e de acordo com as diretrizes gerais estabelecidas pela Direção Superior e Gerência Superior; orientar a execução das ações estratégicas; promover a integração dos processos executados pela(s) área(s) sob sua gestão; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas.
	DAS-1	Coordenador Escolar	Assessorar o Diretor Escolar; coordenar, promover, acompanhar e avaliar o planejamento de ensino e a sua execução, bem como a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, orientando as atividades dos demais colaboradores; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas.
Assessoramento	DAS-1	Secretário Escolar	Assessorar o Núcleo Gestor em assuntos relacionados à matrícula, transferência, escrituração, ao arquivo, registro e à documentação geral e específica referente ao aluno, professor, técnico e pessoal de apoio; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas.
	DAS-1	Assessor Administrativo-Financeiro	Prestar apoio e assessoramento administrativo, financeiro e contábil à escola; prestar contas periodicamente à equipe gestora, ao Conselho Escolar e à Secretaria da Educação; e exercer outras atribuições que lhes forem conferidas ou delegadas.

Fonte: Ceará (2022b)³⁰

Na Figura 2, é possível identificar que o cargo de coordenador escolar se encontra em um nível de chefia e tem como uma de suas atribuições o ato de acompanhar a execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico – PPP e executar outras ações a partir dos direcionamentos do diretor escolar.

³⁰ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17986-2022-ceara-dispoe-sobre-as-denominacoes-e-atribuicoes-gerais-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-dos-estabelecimentos-de-ensino-publico-do-estado-no-ambito-do-poder-executivo-estadual>. Acesso em: 14 set. 2023.

O Decreto nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022, alterou a estrutura organizacional e aprovou o regulamento da secretaria da educação. Nele, é atribuído ao coordenador escolar o que segue:

Art. 95. Compete ao Coordenador Escolar:

- I - coordenar, promover, acompanhar e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem, bem como a execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, orientando as atividades dos demais colaboradores, em articulação com as diretrizes da Secretaria da Educação e com o Plano Estadual de Educação;
- II - aprimorar as ações pedagógicas com foco no desenvolvimento de competências, habilidades e desempenho acadêmico dos estudantes e no aprimoramento das competências socioemocionais, visando à melhoria da aprendizagem articulados com as diretrizes da Secretaria da Educação;
- III - desenvolver estratégias em articulação com os professores para o fortalecimento e a recuperação das aprendizagens dos educandos; e
- IV - promover, em articulação com outros sujeitos, a formação continuada e o desenvolvimento dos professores, com vistas a impactar nos resultados educacionais, aprimorando o processo de ensino e de aprendizagem (Ceará, 2022c, p. 38).

As multitarefas pertinentes aos coordenadores escolares atuantes nos estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública do Ceará se apresentam, ainda, nos documentos internos de cada escola, a exemplo do PPP e do Regimento Interno Escolar. Considerando isso, diante das consultas realizadas nos documentos internos das escolas-campo participantes desta pesquisa, foi possível identificar o que expressam cada uma.

O PPP do Colégio Estadual Paulo Sarasate (escola-campo), vigente para o ano de 2023, traz como competências do coordenador escolar o que segue:

- a) tornar realizável a democratização do saber sistematizado;
- b) promover a avaliação permanente dos referenciais curriculares básicos, baseados nos parâmetros curriculares básicos nacionais;
- c) implementar projetos inovadores para o desenvolvimento e a recuperação da aprendizagem e para a melhoria da autoestima e do rendimento escolar do aluno, de funcionamento, atividades extraclases e/ou eventos escolares;
- d) adotar critérios pedagógicos para a organização de turmas e horários;
- e) buscar mecanismos sistemáticos e participativos de avaliação do processo pedagógico;
- f) participar e acompanhar o plano pedagógico de ensino e zelar pela execução do mesmo;
- g) participar do trabalho realizado em sala de aula com a finalidade de acompanhar, detectar e corrigir as distorções ora existentes;
- h) programar e realizar reuniões pedagógicas com o corpo docente para estudos de aprofundamentos;
- i) apresentar sugestões e questionamentos para o melhor desempenho do docente e discente;
- j) avaliar e ser avaliado na deficiência das atividades pedagógicas;
- k) promover atividades que preparem a família para acompanhar o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno;
- l) integrar a sala de multimeios, os laboratórios de ciências e de informática nas atividades de sala de aula;

- m) fazer observar, o cumprimento do horário, a pontualidade e assiduidade dos professores, alunos, pessoal administrativo e auxiliar;
- n) participar na elaboração da Proposta Pedagógica, do Plano de Desenvolvimento da Escola e/ou Gestão Integrada da Escola;
- o) propiciar um ambiente de trabalho acolher e alegre, favorecendo a organização de seus segmentos em um clima de compromisso, ético e solidário;
- p) desenvolver ações para assegurar a eficiência e a eficácia no atendimento de toda a comunidade escolar;
- q) divulgar, organizar juntamente com o segmento da escola, os eventos previstos no calendário escolar;
- r) realizar visitas de acompanhamento pedagógico junto às extensões rurais uma vez por mês (Canindé, 2023a).

O Regimento Interno Escolar da Escola de Ensino Médio Frei Policarpo – EEM (escola-campo), vigente para os anos letivos de 2018-2023 (período de gestão do atual diretor escolar), discrimina as incumbências do coordenador escolar, como observado a seguir:

Art. 18 - São atribuições do(s) coordenador(es/as) escolares:

1. A proposição de técnicas e procedimentos de sistemática da avaliação, seleção e fornecimento de materiais didáticos, estabelecendo atividades que conduzam à consecução dos objetivos da proposta pedagógica da escola;
2. Assegurar a eficiência da ação definida nos momentos de planejamento de ensino, dando conhecimento aos professores sobre as normas de trabalho e do calendário de atividades estabelecidas;
3. Assessorar o diretor da escola nas atividades de planejamento, organização, coordenação administrativa e financeira, controle e avaliação de atividades curriculares;
4. Colaborar na integração escola-família-comunidade e na elaboração da proposta pedagógica;
5. Integrar-se com a direção, conselho escolar, grêmio estudantil, agentes jovens, conselho de classe, professores do centro de multimeios, professores coordenadores de área e professores coordenadores dos laboratórios com seus respectivos monitores, para o desenvolvimento do trabalho de equipe;
6. Prestar assistência técnica aos professores visando atingir a unidade do planejamento e a eficácia da realização deste;
7. Proceder levantamento de interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização do pessoal da escola;
8. Promover, sem prejuízos para as atividades docentes, reuniões periódicas com os professores para a avaliação do trabalho pedagógico (Canindé, 2023b).

A EEMTI Capelão Frei Orlando (escola-campo) expressa em seu Regimento Interno Escolar 2023, como papel do coordenador escolar, as atribuições abaixo listadas:

Artigo 8º - Compete ao Coordenador Escolar:

- I. Cooperar com os professores através das atividades de planejamento, acompanhamento e formação continuada na construção de uma ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente no desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- II. Coordenar as reuniões de planejamento do ensino, favorecendo a participação dos professores na decisão e avaliação das ações construídas no processo pedagógico e de planejamento coletivo na escola;

- III. Acompanhar o processo de escrituração do diário escolar (frequência, registro de aulas, rendimento escolar, previsão de aulas, aulas recuperadas) na cooperação do envio das informações no sistema SIGE ESCOLA (Sistema Integrado de Gestão na Escola);
- IV. Viabilizar a avaliação do processo ensino-aprendizagem por meio de estratégias como previsão de programação de avaliações com verificação das atividades avaliativas, acompanhamento aos resultados e promoção de intervenções com base na proposta de educação profissional;
- V. Ajudar a criar mecanismos que superem as dificuldades do professor em relação à deficiência na aprendizagem e rendimento do aluno por meio de reuniões com Professores Diretores de Turma, identificando os alunos de menor rendimento e estratégias de recuperação da aprendizagem em tempo hábil;
- VI. Manter-se informado de todas as atividades e ocorrências da Escola, de modo a estar em condições de substituir o Diretor em qualquer eventualidade;
- VII. Acompanhar o trabalho pedagógico, respondendo de forma a intervir nas práticas adotadas pelos docentes, e outras vinculadas às áreas administrativa e disciplinar da Escola, de acordo com as normas preestabelecidas.
- VIII. Colaborar na integração escola-família-comunidade fortalecendo a filosofia de trabalho da escola;
- IX. Integrar-se com a Direção e Coordenação Escolar, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Professores da biblioteca, Professores Diretores de Turma e Professores coordenadores dos laboratórios com seus respectivos monitores, para o desenvolvimento do trabalho de equipe;
- X. Assegurar a eficiência da ação definida no Planejamento Pedagógico, dando conhecimento aos professores das normas de trabalho e do calendário de atividades estabelecidas;
- XI. Promover conversas orientadas de avaliação da prática pedagógica dos professores;
- XII. Colaborar efetivamente com o processo de gestão da escola (Canindé, 2023c).

Ao analisar os documentos acima mencionados, vê-se expressamente as diversas funções apontadas para que o coordenador escolar desenvolva no cotidiano do seu trabalho. Nota-se que algumas delas não são voltadas diretamente aos docentes e nem mesmo são de cunho pedagógico, apesar de que, indiretamente, colaborarem para o trabalho pedagógico deles. Todavia, atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes, são identificadas nesses três documentos de âmbito escolar analisados, onde, fundamentado neles, construiu-se o quadro a seguir:

Quadro 3 - Atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes, identificadas nos documentos internos das escolas-campo

(continua)

Documentos internos das escolas-campo	Atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes
Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Paulo Sarasate	f. participar e acompanhar o plano pedagógico de ensino e zelar pela execução do mesmo; g. participar do trabalho realizado em sala de aula com a finalidade de acompanhar, detectar e corrigir as distorções ora existentes; h. programar e realizar reuniões pedagógicas, com o corpo docente para estudos de aprofundamentos; i. apresentar sugestões e questionamentos para o melhor desempenho do docente e discente; j. avaliar e ser avaliado na deficiência das atividades pedagógicas; l. integrar a sala de multimeios, os laboratórios de ciência e de informática nas atividades de sala de aula.

Quadro 3 - Atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes, identificadas nos documentos internos das escolas-campo

(conclusão)

Documentos internos das escolas-campo	Atribuições da coordenação escolar, especificamente de suporte pedagógico, direcionadas aos docentes
Regimento Interno Escolar da EEM Frei Policarpo	2. Assegurar a eficiência da ação definida nos momentos de planejamento de ensino, dando conhecimento aos professores sobre as normas de trabalho e do calendário de atividades estabelecidas; 5. Integra-se com a direção, conselho escolar, grêmio estudantil, agentes jovens, conselho de classe, professores do centro de multimeios, professores coordenadores de área e professores coordenadores dos laboratórios com seus respectivos monitores, para o desenvolvimento do trabalho de equipe; 6. Prestar assistência técnica aos professores visando atingir a unidade do planejamento e a eficácia da realização deste; 7. Proceder levantamento de interesse dos professores e do pessoal administrativo para a programação de cursos de aperfeiçoamento e atualização do pessoal da escola; 8. Promover sem prejuízos para as atividades docentes reuniões periódicas com os professores para a avaliação do trabalho pedagógico.
Regimento Interno Escolar da EEMTI Capelão Frei Orlando	I. Cooperar com os professores através das atividades de planejamento, acompanhamento e formação continuada na construção de uma ação curricular dinâmica, crítica, criativa e competente no desenvolvimento de aprendizagens significativas; II. Coordenar as reuniões de planejamento do ensino, favorecendo a participação dos professores na decisão e avaliação das ações construídas no processo pedagógico e de planejamento coletivo na escola; V. Ajudar a criar mecanismos que superem as dificuldades do professor em relação à deficiência na aprendizagem e rendimento do aluno por meio de reuniões com Professores Diretores de Turma, identificando os alunos de menor rendimento e estratégias de recuperação da aprendizagem em tempo hábil; VII. Acompanhar o trabalho pedagógico, respondendo de forma a intervir nas práticas adotadas pelos docentes, e outras vinculadas às áreas administrativa e disciplinar da Escola, de acordo com as normas preestabelecidas; IX. Integrar-se com a Direção e Coordenação Escolar, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil, Conselho de Classe, Professores da biblioteca, Professores Diretores de Turma e Professores coordenadores dos laboratórios com seus respectivos monitores, para o desenvolvimento do trabalho de equipe; X. Assegurar a eficiência da ação definida no Planejamento Pedagógico, dando conhecimento aos professores das normas de trabalho e do calendário de atividades estabelecidas; XI. Promover conversas orientadas de avaliação da prática pedagógica dos professores.

Fonte: Autor (2023).

Apesar de todos esses direcionamentos quanto às atribuições que devem ser realizadas, pedagogicamente, pela coordenação escolar, não há orientações complementares ou focalizadas para uma atuação exclusiva junto ao docente em início de carreira, mas sim, junto aos docentes em geral.

Vale salientar que, além das atividades específicas da coordenação escolar, esses documentos internos também designam as responsabilidades comuns a todos os membros do núcleo gestor, assim trazendo mais demandas para o coordenador escolar, como, por exemplo: administrar o patrimônio da Escola; assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; trabalhar a orientação disciplinar na escola junto aos estudantes, pais, docentes e demais funcionários, utilizando-se de registros de advertências quando se fizer necessário, conforme estabelecido no regimento escolar, dentre outras.

Baseada em tantas atribuições conferidas ao coordenador escolar, Castro (2022) vislumbra a chance de o trabalho pedagógico ficar aquém do necessário em detrimento da parte meramente burocrática do serviço, fato que compromete diretamente a sua atuação como formador de professores na escola. Entretanto, mesmo a Seduc reconhecendo a importância desse agente atuando fortemente como suporte pedagógico e na formação de docentes, suas normativas contrapõem essa importância ao lhe designar um emaranhado de atividades administrativas e burocráticas, afastando-o da essência de sua função.

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

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

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

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

Cabe ao coordenador escolar contribuir e orientar o trabalho docente antes, durante e depois dos momentos de regência em sala de aula, bem como nos horários de planejamento, escolher metodologias de ensino, acompanhar os resultados de aprendizagens

dos estudantes aferidos através dos métodos avaliativos, desenvolver projetos, entre outras atividades. Gomes (2017) diz que, na escola, uma das importantes tarefas desse agente escolar é apoiar os professores e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, tanto coletivos quanto individuais.

Libâneo (2004) também defende que a principal atribuição do coordenador pedagógico é dar assistência didático-pedagógica aos professores, contribuindo sistematicamente, acompanhando as práticas docentes em situações de reflexão e mediação sobre a prática. Para o autor, as funções da coordenação pedagógica são:

Planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores (Libâneo, 2004, p. 221).

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

2.3 As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes

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

Para contribuir com o docente iniciante na superação desses dilemas, o coordenador pedagógico deve realizar um trabalho de acompanhamento orientacional junto àquele que inicia, considerando as especificidades dessa fase. Esse processo de

acompanhamento do docente iniciante é compreendido como indução profissional docente, conceituado por Wong (2020, p. 3) como “processo de formação e apoio sistemático, coerente e abrangente, que continua por 2 a 3 anos”, e por André (2012, p. 115) como um momento de “suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira”.

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

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

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

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

Para Tardif (2014), o início na carreira docente é um período de muita importância na história profissional de um professor, podendo ser determinante inclusive para o seu futuro e para a sua relação com o trabalho. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico deve ter a ciência de que as dificuldades vividas por um docente iniciante não são as mesmas dos docentes mais experientes. Logo, esse docente iniciante necessita de um acompanhamento sistemático e individualizado que o possibilite refletir sobre suas práticas, aprofundando seus conhecimentos, favorecendo a superação dos conflitos de uma forma positiva.

A entrada na carreira do magistério é um momento complexo, repleto de sentimentos, descobertas e aprendizagens para o docente iniciante, pois ele adentra em um novo contexto escolar. García (1999) afirma que é nesse período dos primeiros anos de

profissão que acontece a transição da condição de estudante para professor, no qual serão vivenciados momentos de grandes desafios, tensões, inseguranças, medos e aprendizagens necessárias ao exercício do magistério.

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

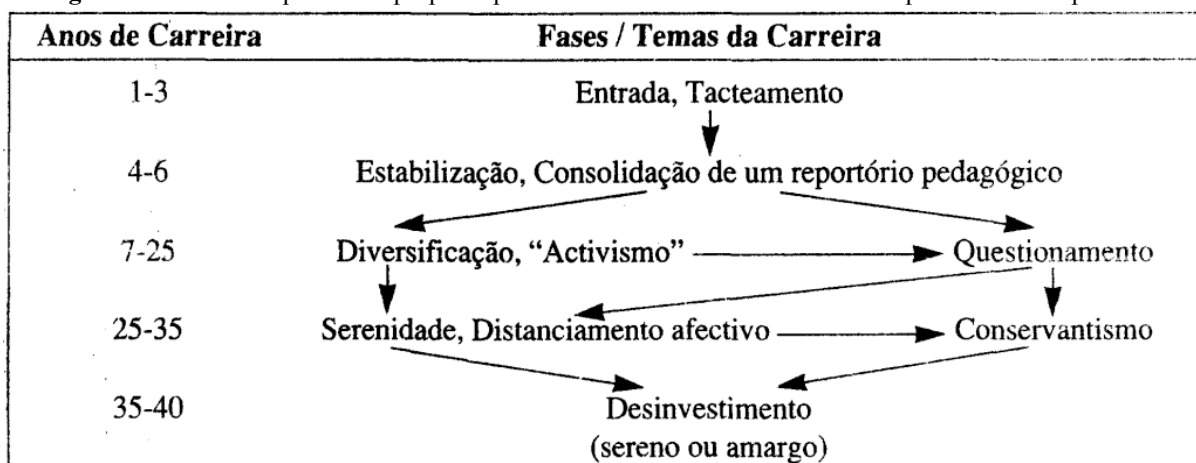
O início da carreira é um processo de construção e consolidação de saberes teóricos e práticos da profissão. Para Tardif (2014, p. 86), é nesse momento que “muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho”. Na história profissional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

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

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

Um modelo esquemático com as “tendências centrais” do “ciclo de vida profissional dos professores” foi desenhado por Huberman (1995), inicialmente indicando uma única direção até a fase de “estabilização”. Logo em seguida, apresenta algumas ramificações, passando pela etapa do meio da carreira, e concluindo, novamente, em direção final a uma única fase.

Figura 3 - Modelo esquemático proposto por Huberman acerca do ciclo de vida profissional do professor



Fonte: Huberman (1995, p. 47)³¹.

Huberman (1995) afirma ser desafiador estudar o “ciclo de vida profissional dos professores”, no intuito de identificar e categorizar perfis-tipo em fases, pois englobar em um mesmo grupo sujeitos que partilham, aparentemente, traços em comum é arriscado, tendo em vista as diferenças existentes entre os meios sociais de cada um. Para alguns, esse processo pode ser vivenciado de maneira linear, mas, para outros, não, como apontado a seguir:

Os estudos empíricos mostram de forma suficientemente clara que uma tal sequência se reporta a um grande número, por vezes mesmo à maioria dos elementos de uma população estudada, mas nunca à totalidade dessa população. Como Super (1985, p. 407) refere, pertinentemente, há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades (Huberman, 1995, p. 37-38).

O desenvolvimento profissional não se trata de uma série de acontecimentos fixos, estáticos, totalmente sequenciados, mas sim um processo dinâmico e próprio de cada sujeito, não sendo uma sequência única e absoluta em que todos os profissionais irão passar da mesma forma.

O referido autor identifica, classifica e conceitua cada fase desse ciclo. A primeira fase, temática principal desta subseção, é um momento bastante desafiador e conflituoso para o professor, repleto, ainda, de incertezas, mas também de entusiasmos, pois nele os seus ideais profissionais e, consequentemente, pessoais, em conjuntura com os conhecimentos construídos ao longo da sua formação inicial, se encontram com a realidade da sala de aula.

³¹ Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-pdf. Acesso em: 5 abr. 2023.

A fase de “estabilização” (de 4 a 6 anos) é caracterizada pela aquisição da consciência do papel e do trabalho docente, determinada emancipação, amadurecimento e consolidação de práticas pedagógicas e autoafirmação da sua presença perante os pares mais experientes. É marcada também por um forte comprometimento com o trabalho e pela busca de uma identidade profissional. O sentimento de competência é crescente, fato esse que possibilita mais confiança para o enfrentamento de situações complexas e inesperadas, bem como certo conforto com a relativização dos insucessos, não se considerando pessoal e absolutamente responsável por tudo que não é perfeito em suas aulas. Há uma maior preocupação com os objetivos didáticos de aprendizagens junto aos estudantes. Em consonância com tudo isso, a autoridade, o respeito e o limite do que tolerar e não tolerar por parte de tudo e todos se tornam naturalmente mais presentes.

A terceira fase, a da “diversificação” (de 7 a 25 anos), é um período em que os percursos individuais parecem divergir mais. Para alguns sujeitos, é uma fase de experimentação e diversificação das práticas pedagógicas, desde o planejamento, metodologia, material didático, a forma de organizar os estudantes, entre outras questões afins. Há um ativismo, uma motivação, um dinamismo, um empenho maior por parte dos profissionais nessa fase da carreira, bem como uma ambição por autoridade e prestígio mediante acessos a outras instâncias ou postos administrativos educacionais. O professor parte em busca de novos desafios, estímulos, compromissos e novas ideias, evitando assim cair na rotina.

Ainda sobre essa fase, ressalta-se que é uma etapa profissional que ocorre em meados do “meio da carreira” docente. Por se tratar de uma fase com múltiplas facetas, reduzi-la a uma única definição determinista é algo incoerente e inadequado. Esse período pode também ser para algumas pessoas um momento de “pôr-se em questão”, ou seja, de questionamentos, desde uma simples sensação de rotina pedagógica, desencanto por conta de dilemas experienciados até uma crise existencial. Há pessoas que refletem até acerca da perspectiva de continuar nesse percurso com a incerteza de seguir outro. Enfim, cada sujeito encara o seu percurso profissional à sua maneira.

Já na quarta fase, a de “serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos), os professores se encontram mais serenos e confiantes naquilo que fazem. Acreditam que não precisam provar mais nada a ninguém ao julgarem dominar o ambiente da sala de aula, tendo em vista a vasta experiência na carreira. O nível de ambição, empenho e investimento na profissão diminui.

O termo “serenidade” tem relação também com a não vulnerabilidade à avaliação e julgamento dos outros, quer se trate do diretor, dos pares ou dos estudantes, fato esse que possibilita um distanciamento afetivo e automaticamente uma despreocupação com as interpretações alheias a seu respeito mediante uma melhor compreensão de si. Esse distanciamento também impacta na relação entre docente e discente, pois quando o docente é mais jovem, a relação é análoga à de um irmão mais velho dos estudantes e, com o passar dos anos, a relação se torna mais paternalista. Com esse efeito, o diálogo entre as distintas gerações por vezes se torna mais desafiador.

Lamentações quanto ao período de ativismo e comportamentos conservadores começam a se fazer presentes no dia a dia. Os professores executam suas atividades com maior rigidez, prudência e resistência a estratégias inovadoras. Todavia, a correlação entre idade e conservantismo não é direta, por depender do contexto social, cultural e político dos envolvidos.

Por fim, a última fase é a do “desinvestimento” (35 a 40 anos), em que as características apontadas por Huberman (1995) para esse período do ciclo apresentam um perfil de professor em final de carreira, com tendências de comportamento anteriormente já manifestadas. Para o autor, o contexto geral dessa fase, até certo ponto, é algo positivo. Há uma progressiva sensação de libertação sem lamentações, uma maior dedicação de tempo a si próprio em detrimento dos interesses da escola e, conseqüentemente, um recuo das atividades profissionais. Não se trata de um descompromisso com o trabalho, mas sim de uma desaceleração na sua rotina escolar. O professor vai se desvinculando da profissão. A aposentadoria se torna uma realidade próxima. Esse momento final do ciclo de vida profissional docente pode acontecer de forma serena ou amarga, dependendo das experiências vivenciadas no decorrer da carreira.

Huberman (1995) ainda expressa que os professores podem apresentar, simultaneamente, características de fases diferentes do ciclo, pois o tempo e a forma de vivenciar cada uma das etapas são influenciados por diversos fatores, como tempo e condição de trabalho. Também é possível que dois profissionais com o mesmo tempo de serviço estejam em fases distintas.

Ao tratar ainda mais sobre a primeira fase do “ciclo de vida profissional do professor”, considera-se que esse é um momento de “exploração”, em que o professor realiza uma investigação da profissão constituída em duas dimensões: “sobrevivência” e “descoberta”.

A primeira dimensão, a da “sobrevivência” (de 1 a 3 anos), traz o que Huberman (1995) chama de “choque do real”, momento em que há a percepção entre o distanciamento existente entre o cenário ideal de educação e a realidade encontrada no chão da escola, momento em que ocorrem conflitos mediante as complexidades da prática pedagógica, tentativas e erros, a busca de soluções para a superação de situações-problema do cotidiano, como citado adiante:

[...] o tatear constante, a preocupação consigo próprio, [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1995, p. 39).

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

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

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

Dessa forma, compreende-se que o docente na fase de “entrada” tanto pode passar pelas dimensões de “sobrevivência” quanto de “descoberta”, buscando o equilíbrio entre ambas, como pode vivenciar de maneira mais forte apenas uma delas. Esses elementos são

fundamentais para que o docente se perceba motivado para continuar na carreira ou desistir dela.

A trajetória da carreira docente tem influências de valores pessoais e sociais, pela organização e pelas relações vivenciadas no ambiente escolar. Assim, cada profissional pode passar de modo diferente pela mesma fase do ciclo.

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

Tardif (2014) aponta que a formação inicial docente ocorre em diversas instituições de ensino superior, priorizando conteúdos e lógicas disciplinares em detrimento dos conteúdos relacionados à prática profissional. Sobre os conteúdos presentes nos cursos de licenciaturas, Pimenta (2009, p. 5) afirma:

Em relação à formação inicial [...], os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente.

Muitas vezes, os currículos das licenciaturas apresentam pouca relação entre a dimensão conceitual e a dimensão prática da atuação no magistério, realidade essa que compromete o trabalho do futuro docente quando esse for articular questões teóricas à prática pedagógica. Tardif (2014, p. 242) considera que:

[...] os alunos passam por um certo número de anos “assistindo aulas” baseados em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicar” esses conhecimentos; finalmente, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos disciplinares estão mal enraizados na ação cotidiana.

Outra realidade presente no início da carreira docente é explicitada por Franco (2000), ao afirmar que o jovem professor enfrenta dificuldades quanto à condução do processo de ensino e aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo desenvolvido.

Silva (1997) também destaca a existência da dificuldade que os professores iniciantes apresentam perante comportamentos de indisciplina, organização e gestão da sala de aula. Questões como essas provocam sentimentos de inseguranças e conflitos, os quais comprometem a imagem feita de si como educador, o que vai:

[...] provocando mais medos, mais frustrações, mais insegurança, formando um círculo que não se desfaz enquanto não se conseguir uma gestão adequada dos dilemas através de transformações do pensamento do professor, que proporcionam o desenvolvimento do autoconhecimento pessoal e profissional (Silva, 1997, p. 58).

De modo semelhante, Franco, Grieco e Silva (2019) afirmam que as dificuldades vivenciadas e superadas na fase inicial da docência não são fáceis. Elas muitas vezes são vivenciadas de maneira equilibrada, apesar dos conflitos e demais sentimentos negativos, questões essas que estarão presentes em toda a sua trajetória profissional. Há avanços, sentimentos de sucesso e positividade, favorecendo o desenvolvimento da autoconfiança durante o enfrentamento e busca pela superação de desafios presentes na ação docente. Dessa maneira, o docente iniciante vai obtendo experiências e potencializando saberes voltados à dimensão pedagógica.

Salienta-se que, em muitos contextos, os docentes iniciantes enfrentam dificuldades, as quais se agravam quando não existe acolhimento dos docentes mais experientes, acarretando a saída da profissão, por exemplo. Outros docentes iniciantes, por motivos variados, decidem permanecer na profissão, apesar do sentimento de frustração ante a sua inabilidade em resolver situações de conflitos presentes no início da carreira docente, sem garantias de que esse sentimento negativo diminua ou cesse.

Para a superação dos variados desafios vivenciados pelo docente no início de sua carreira, exige-se dele uma série de comportamentos investigativos e reflexivos perante suas ações, buscando articular constantemente os conhecimentos teóricos apreendidos no curso de formação inicial à prática de sala de aula, relutando, ainda, contra o desânimo diante das dificuldades da profissão. A construção de conhecimentos, para Freire (2000, p. 40), é um processo contínuo em que “a educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Mesmo considerando todos os fatores desafiadores existentes no início do trabalho no magistério, o começo nesse exercício pode ser um momento também de privilégio, pois o docente coloca em prática seus conhecimentos e segue construindo outros novos a cada interação com os seus colegas de profissão e estudantes. É um momento de

encarar as incertezas e aprender com os erros, pois eles são inerentes ao processo de aprendizado.

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

Considerando a compreensão das fases do “ciclo de vida profissional do professor”, abordadas por Huberman (1995), as diversas dificuldades, potencialmente, presentes no início da carreira do magistério, como as mencionadas por Franco (2000), Silva (1997), Tardif (2014), entre outros, e ao considerar a figura do coordenador pedagógico como agente educacional com as atribuições de articulador, formador e transformador, conforme defendem Placco, Almeida e Souza (2011), cabe a ele o desenvolvimento de práticas de indução profissional, as quais devem ser implementadas junto aos professores iniciantes, como as indicadas por Mollica (2015, p. 176):

[...] incluir ações direcionadas ao novo professor nas pautas das primeiras reuniões, a fim de torná-las sistematizadas, oportunizando: a integração deste ao corpo docente; a apresentação das características da instituição; a promoção de sua participação ativa nas discussões acerca do planejamento, e a abertura de um espaço para sanar suas dúvidas particulares.

Estratégias como essas podem colaborar, tendo em vista que o docente iniciante estará sob a ótica dos pares. Diálogos sobre a organização funcional da escola, o estímulo para apresentar seus pensamentos e ideias, bem como suas dúvidas e inquietações, possibilitam a integração do docente iniciante ao meio em que está inserido. Vale salientar que, independentemente do período letivo em que o docente iniciante chega na escola, é importante haver uma conversa sobre esse novo contexto de trabalho antes que ele entre em sala de aula.

Mollica (2015) ainda sugere que o coordenador pedagógico desenvolva ações que permitam ao corpo docente trabalhar de modo articulado, unido e coeso durante todo o ano letivo, agregando assim o professor iniciante aos professores mais experientes já atuantes na escola. No que se refere aos processos formativos, sugere que, após diálogos para levantamento das demandas do profissional iniciante, o coordenador pedagógico introduza temas de interesse do novo professor nas reuniões.

Sena (2021) aponta serem necessárias diversas parcerias para que o processo de indução pedagógica seja efetivado. Ela acredita que a presença do coordenador pedagógico e

dos outros gestores escolares junto ao professor iniciante contribui para o seu acolhimento e para o seu desenvolvimento quanto profissional docente, fazendo desse processo um momento menos solitário para esses docentes.

A necessidade do vínculo entre coordenação pedagógica e professor iniciante também é reforçada por Amorim-Duque (2022), ao ressaltar, principalmente, comportamentos, como a presença frequente, a abertura para o diálogo, a orientação individualizada, acompanhamentos e *feedbacks* das atividades pedagógicas. Menciona que a parceria entre esses dois atores escolares é fortalecida quando os professores iniciantes buscam a coordenação pedagógica para resolver problemas ou aprender algo sobre a profissão.

Amorim-Duque (2022), ainda, menciona alguns aspectos, diretamente relacionados às influências exercidas pela coordenação pedagógica sobre o trabalho de professores iniciantes, mostrando que essa relação é significativamente importante nos primeiros meses para o docente iniciante. Uma das menções que aparecem no estudo é: “A participação da coordenadora se dava, principalmente, no sentido de esclarecer dúvidas e orientar ações pontuais das professoras, além de ensinar tarefas técnicas relacionadas ao preenchimento dos diários de classe” (Amorim-Duque, 2022, p. 138). Fica claro que, quando dúvidas surgiam, as professoras iniciantes pesquisadas recorriam à coordenação pedagógica para saná-las.

Vale destacar que algumas situações desafiadoras enfrentadas pelos docentes iniciantes ultrapassam as possibilidades de atuação do coordenador pedagógica. Entretanto, como agente articulador no âmbito da escola, ele pode:

[...] possibilitar, entre outras coisas, que sua equipe siga motivada, que ela reflita sobre a realidade na qual atua, que consiga enfrentar os problemas que surgem no cotidiano, que possa transformar situações difíceis, buscando sempre atingir os melhores resultados (Mollica; Almeida, 2015, p. 12).

Dessa maneira, apesar dos dilemas enfrentados diariamente na escola, cabe ao coordenador pedagógico buscar compreender e analisar as causas de cada um deles e refletir sobre ações que auxiliem o docente iniciante a superá-los.

O coordenador pedagógico deve prezar por um ambiente de relações interpessoais harmoniosas, pois essas relações contribuem para o desenvolvimento da sua prática profissional e com a sua condição de formador. Sena (2021) defende o exercício do “olhar atento”, “escuta ativa” e de uma “boa comunicação ou fala” na relação entre o coordenador

pedagógico e o professor iniciante durante o processo de indução profissional. Defende, ainda, a importância do “olhar para a pessoa” como uma característica fundamental do coordenador pedagógico, permitindo ir ao encontro do outro, enxergar saberes, fragilidades e necessidades de mudanças.

Segundo Almeida (2012), o coordenador pedagógico, na condição de formador, deve se atentar ao outro, identificar seus saberes e conhecer seus anseios.

Há outra questão a considerar: a amplitude do olhar. Ou seja, há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e a longo prazo. É também um olhar necessário na coordenação pedagógica (Almeida, 2012, p. 71).

O cuidado através do olhar, na perspectiva de promover mudanças e, automaticamente, melhorias nos processos de desenvolvimento profissional, integradores e pedagógicos, são importantes.

Quanto à escuta ativa, qualificada e profunda, essa propicia ao outro um envolvimento mais consistente no processo de construção e fortalecimento do vínculo entre esses dois agentes escolares, sendo, então, uma aliada para tal. Ao falar da escuta, Freire (1996, p. 75) considera que:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui de mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Essa reflexão não aborda uma escuta passiva, mas sim uma que transcende o simples ato de ouvir, pois, segundo o defendido pelo autor, ela é aberta, crítica e reflexiva aos pensamentos do outro.

No que se refere à boa comunicação, a fala do coordenador pedagógico voltada ao docente iniciante tem bastante relevância e vice-versa. Nos momentos formativos, informativos ou de trocas de experiências, sejam eles coletivos ou individuais, a comunicação legítima e válida a forma de ser, pensar e agir dos envolvidos.

Uma fala inadequada ou um dito em momento inoportuno pode levar à não aceitação da ideia apresentada, ou até a uma ruptura de relacionamento. O ouvir

ativo, sensível, dirige para uma fala que atinja o outro, ao expressar um sentimento genuíno, autêntico, empático (Almeida, 2017, p. 47).

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

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

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

3 METODOLOGIA: A CORRENTEZA DO RIO SEGUINDO A SUA DIREÇÃO

A busca pelo conhecimento possibilita a formação de sujeitos que formam e, transformam a realidade nas quais estão inseridos. Para André (2013), a pesquisa é um mecanismo importante para a formação desses sujeitos críticos e autônomos, já que oportuniza a construção de ideias próprias, a reflexão sobre suas práticas profissionais e a identificação do que pode ser aperfeiçoado.

A investigação científica promove conhecimento e para Popper (2003), se apoia na lógica da metodologia empírica. Visa, segundo Collis e Hussey (2005), por meio de técnicas sistematizadas, a aquisição de conhecimentos diante de descobertas de fatos.

Compreende-se que o fluxo a ser seguido em uma pesquisa é um caminho importante, pois para alcançar os objetivos inicialmente propostos e responder às questões suleadoras, faz-se necessário o rigor científico e o compromisso com a análise e socialização dos dados construídos.

Para Vera (1980), é necessário ser escolhido um método de pesquisa adequado, contemplando da forma mais eficiente possível o problema em questão. Assim, as metodologias das pesquisas científicas, segundo Gil (2010), podem ser classificadas e definidas pelas suas abordagens, finalidades e procedimentos.

A seguir, serão apresentados, detalhadamente, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, como: o tipo, a abordagem, o cenário, os participantes, as técnicas de coleta e de análises dos dados. Isso tudo tem o intuito de responder à questão central deste estudo, que traz a seguinte indagação: quais as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará?

3.1 Natureza geral da pesquisa

Considerando o grau de complexidade quanto à temática investigada, foi escolhida a abordagem qualitativa dos dados, de natureza exploratória, metodologicamente caracterizada como um estudo de caso.

A opção pela abordagem qualitativa se deu em razão do interesse em compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará, por meio do diálogo democrático e reflexivo entre este pesquisador e os participantes envolvidos e, ainda,

em conjunto com embasamentos teóricos a partir dos autores citados neste estudo. De acordo com André (2013), há vantagens na utilização de dados qualitativos em pesquisas voltadas à educação, por permitirem a multidimensionalidade dos fenômenos envolvidos nesse campo.

Para Minayo (2007, p. 21), essa abordagem responde questões específicas, se preocupando com um nível de realidade não quantificado, pois trabalha considerando um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Minayo (2007) ainda afirma que as pesquisas qualitativas possuem três etapas: 1) fase exploratória - relacionada à elaboração do projeto de pesquisa e preparação para a entrada em campo, com a delimitação do objeto, levantamento bibliográfico, escolha da metodologia, ações, lócus, sujeitos, entre outras; 2) trabalho de campo - corresponde a levar para a prática a parte teórica elaborada anteriormente, combinando instrumentais de observação, entrevistas ou outro dispositivo de comunicação com os sujeitos participantes, pesquisa em material documental e afins; 3) análise e tratamento do material empírico e documental - refere-se aos procedimentos de articulação entre os dados obtidos e a teoria que fundamenta o projeto.

De acordo com Gil (2010), a classificação com base nos objetivos da pesquisa configura-se como exploratória, visto que proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e o tema investigado.

Em relação ao método utilizado, a tomada de decisão pelo estudo de caso nesta pesquisa é fundamentada pelo que explicita André (2013), ao afirmar que o contato direto do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita a descrição de ações e comportamentos, captação de significados, análise de interações, compreensão de linguagens, estudos de representações sem a desvinculação do contexto em que se manifestam.

Segundo Yin (2001, p. 22), “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real”, ou seja, a investigação de fenômenos no contexto natural em que ocorrem. Tem o propósito de reunir o máximo de informações e detalhamento de modo sistematizado e com rigor científico sobre a questão estudada.

Yin (2001) ainda afirma que o aprofundamento acerca do objeto investigado pode ser alcançado através da utilização de diversas fontes para a obtenção das evidências, sendo algumas delas: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas,

observações participantes e artefatos físicos. Segundo o autor, a entrevista é a fonte principal de evidência, já a fonte documental é um meio importante para o acréscimo de informação.

3.2 Cenário da pesquisa

A rede pública estadual de educação do Ceará conta com algumas modalidades de ensino para contemplar a etapa escolar do ensino médio. São elas: Educação em Tempo Integral; Educação em Tempo Parcial; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação para Pessoas Privadas de Liberdade – EPPL; Educação Escolar Quilombola; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena.

O governo do estado do Ceará, em 26 de dezembro de 2007, através do Decreto nº 29.139, estruturou a organização básica setorial da Seduc, instituiu como Órgão de Execução Local e Regional, 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – Credes e três Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza – Sefors.

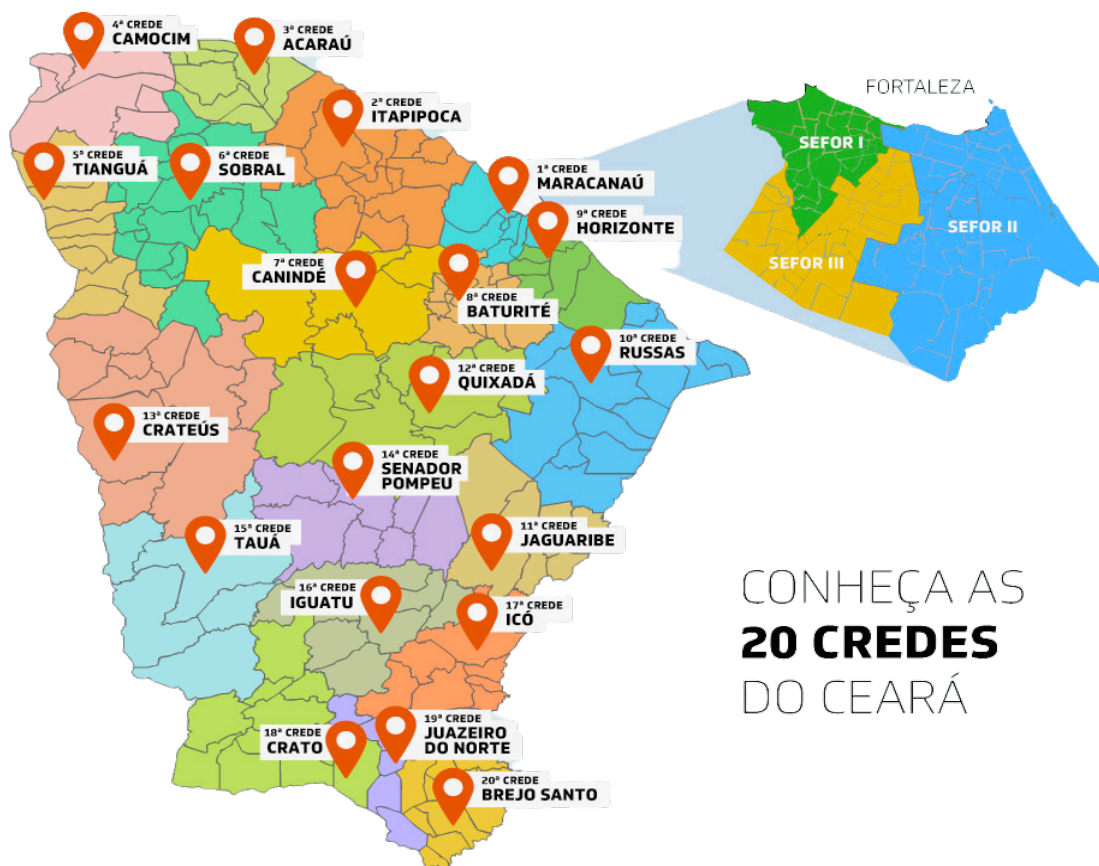
No que compete às Credes:

Ar. 37 [...]

- I. coordenar a implementação e execução das políticas e diretrizes educacionais na sua jurisdição, voltadas para expansão e melhoria da educação da rede pública de ensino;
- II. fortalecer as ações compartilhadas entre Estado e municípios e a gestão efetiva das estratégias para funcionamento da rede pública;
- III. promover a articulação e mobilização da sociedade civil na busca do desenvolvimento e alcance das metas e estratégias do governo;
- IV. desenvolver mecanismos de acompanhamento e monitoramento da gestão escolar que assegurem a modernização e melhoria dos serviços educacionais com foco no ensino-aprendizagem;
- V. garantir a oferta e qualidade dos serviços públicos, no âmbito da gestão de recursos humanos, financeiros, patrimoniais, em observância com a legislação vigente (Ceará, 2007, p. 7).

A seguir, apresenta-se o mapa do estado do Ceará, dividido, conforme cada Crede/Sefor:

Figura 4 - Mapa do estado do Ceará dividido por Crede/Sefor



Fonte: Augusto (2019)³².

O município de Canindé-CE está sob a abrangência da 7ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – Crede 7 e possui em seu território sete estabelecimentos escolares da rede pública estadual que oferecem o ensino médio. São eles: Centro de Educação de Jovens e Adultos Frei José Ademir de Almeida – Ceja; Colégio Estadual Paulo Sarasate; EEEP José Vidal Alves; EEMTI Capelão Frei Orlando; Escola de Ensino Médio Frei Policarpo, ambos na zona urbana; Escola de Ensino Médio Filha da Luta Patativa do Assaré e Escola Indígena Expedito de Oliveira Rocha, na zona rural.

O campo de estudo se deu no âmbito dos estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública estadual situados no município de Canindé-CE. Houve delimitações quanto à escolha das escolas para o desenvolvimento deste estudo a partir dos seguintes critérios de inclusão: 1) escola pública estadual de ensino médio situada na zona urbana, por questão de conveniência em razão da rotina de trabalho deste pesquisador (de segunda a sexta-feira, das 7h-17h); 2) escola pública estadual de ensino médio que possua em seu

³² Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/11/governo-detalha-metas-para-o-ensino-medio-em-2019/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

quadro profissional docentes com no máximo três anos atuando na carreira do magistério; 3) aquelas nas quais a direção escolar assinou termo de anuência para a realização da pesquisa.

Assim, dos sete estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública estadual situados no município de Canindé-CE, dois foram excluídos por não satisfazerem o critério de inclusão nº 1 acima mencionado.

A partir do contato telefônico, entre os dias 13 a 17 de outubro de 2023, junto aos membros dos núcleos gestores dos cinco estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública estadual, situados na zona urbana do município de Canindé-CE, e considerando suas respectivas respostas sobre a quantidade de docentes iniciantes lotados no quadro profissional de cada um, tem-se:

Quadro 4 - Quantidade de docentes iniciantes lotados nos estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino médio situados na zona urbana do município de Canindé-CE

Estabelecimento escolar	Membro do núcleo gestor contatado	Quantidade de docentes iniciantes
Ceja	Diretor escolar	0
Colégio Estadual Paulo Sarasate	Coordenadora escolar	5
EEEP José Vidal Alves	Coordenador escolar	2
EEM Frei Policarpo	Diretor escolar	3
EEMTI Capelão Frei Orlando	Secretária escolar	8

Fonte: Autor (2023).

Dessa forma, considerando o critério de inclusão nº 2 para a definição das escolas-campo, quatro estabelecimentos escolares continuam na pesquisa, sendo eles: o Colégio Estadual Paulo Sarasate, EEEP José Vidal Alves, EEM Frei Policarpo e EEMTI Capelão Frei Orlando, tendo em vista corresponderem ao parâmetro definido referente à presença em seus quadros profissionais de docentes com no máximo três anos de magistério.

Cada um desses estabelecimentos de ensino público é gerido por seus respectivos núcleos gestores, atualmente constituídos da seguinte forma:

Quadro 5 - Constituição dos núcleos gestores dos estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino médio situados na zona urbana do município de Canindé-CE

(continua)

Estabelecimento escolar	Cargo	Quantidade
Colégio Estadual Paulo Sarasate	Diretor Escolar	1
	Coordenador Escolar	4
	Secretário Escolar	1
	Assessor Administrativo-Financeiro	1
EEEP José Vidal Alves	Diretor Escolar	1
	Coordenador Escolar	3
	Secretário Escolar	1
	Assessor Administrativo-Financeiro	1

Quadro 5 - Constituição dos núcleos gestores dos estabelecimentos escolares da rede pública estadual de ensino médio situados na zona urbana do município de Canindé-CE

(conclusão)

Estabelecimento escolar	Cargo	Quantidade
EEM Frei Policarpo	Diretor Escolar	1
	Coordenador Escolar	4
	Secretário Escolar	1
	Assessor Administrativo-Financeiro	1
EEMTI Capelão Frei Orlando	Diretor Escolar	1
	Coordenador Escolar	3
	Secretário Escolar	1
	Assessor Administrativo-Financeiro	1

Fonte: Autor (2023).

Sobre esse assunto, o núcleo gestor de um estabelecimento escolar de ensino médio da rede pública estadual do Ceará é um colegiado integrado pelo diretor escolar, coordenador escolar, secretário escolar e assessor administrativo-financeiro. Destaca-se que o quantitativo de coordenadores escolares obedece, por norma, à demanda de estudantes matriculados em cada instituição de ensino, sendo essa questão, em 2023, disciplinada pelo Decreto nº 34.606, de 28 de março de 2022, e a partir de 31 de março de 2023 pelo Decreto nº 35.369.

Com base no critério de inclusão nº 3, ainda para a definição das escolas-campo, as tentativas de contato junto à direção da EEEP José Vidal Alves não lograram êxito, razão pela qual a referida instituição de ensino foi excluída da presente investigação, restando, assim, três escolas-campo como lócus desta pesquisa.

É importante evidenciar que a quantidade de profissionais docentes atuantes em cada um dos estabelecimentos escolares também varia conforme o número de estudantes matriculados, de turmas formadas, de componentes e unidades curriculares ofertados, observando as normas estabelecidas pela Seduc mediante portaria de lotação³³ expedida antes do início de cada ano letivo.

Quadro 6 - Quantidades de docentes lotados, estudantes matriculados, turmas e turnos de funcionamento das escolas-campo

(continua)

Escola-campo	Quantidade de docentes lotados	Quantidade de estudantes matriculados	Quantidade de turmas	Turnos de funcionamento
Colégio Estadual Paulo Sarasate	32	660	21	Manhã, tarde e noite

³³ A lotação de docentes nos estabelecimentos escolares de ensino médio da rede pública estadual do Ceará para o ano letivo de 2023 foi regida pela Portaria nº 1.039/2022-GAB, de 23 de dezembro de 2022, da Seduc. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/portaria_de_lotacao_do20221227p13.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

Quadro 6 - Quantidades de docentes lotados, estudantes matriculados, turmas e turnos de funcionamento das escolas-campo

(conclusão)

Escola-campo	Quantidade de docentes lotados	Quantidade de estudantes matriculados	Quantidade de turmas	Turnos de funcionamento
EEM Frei Policarpo	40	890	29	Manhã, tarde e noite
EEMTI Capelão Frei Orlando	29	427	12	Integral: manhã e tarde

Fonte: Autor (2023).

Observando o Quadro 6, atualizado em 27 de outubro de 2023, demonstra-se o quantitativo de docentes lotados em cada uma das três escolas-campo, onde é possível identificar que a EEM Frei Policarpo possui o maior número de docentes lotados e a maior matrícula estudantil, seguida pelo Colégio Estadual Paulo Sarasate. Ambas funcionam em três turnos, atendendo no período noturno comunidades na zona rural de Canindé-CE.

3.3 Participantes da pesquisa

Para a definição dos coordenadores escolares participantes desta pesquisa, foram traçados os seguintes critérios de inclusão: 1) vínculo empregatício como efetivo ou temporário na rede pública estadual de ensino do Ceará; 2) mínimo de um ano atuando no cargo de coordenador escolar no estabelecimento de ensino em que está lotado; 3) possuir curso de graduação; 4) assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE³⁴; 5) responder ao questionário *online*; 6) participar da entrevista semiestruturada.

A partir dos critérios de inclusão predefinidos, dos coordenadores escolares atuantes nas três escolas-campo, inicialmente, apenas um foi excluído da participação nesta pesquisa, sendo esse da EEM Frei Policarpo, tendo em vista não satisfazer o critério de inclusão nº 2 acima discriminado, em razão de atuar no cargo há menos de um ano.

No dia 24 de outubro de 2023, aconteceu o primeiro contato com os coordenadores escolares atuantes nas três escolas-campo. Na ocasião, foi enviado, através da ferramenta tecnológica de comunicação instantânea *WhatsApp*, o convite³⁵ para cada um deles, no intuito de apresentar o objetivo geral deste estudo, bem como consultar e identificar os interessados em participar dele, ou seja, tanto do questionário *online* quanto da entrevista semiestruturada.

³⁴ Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

³⁵ Apêndice B - Convite para participar da pesquisa.

Esse foi, sem dúvidas, o meio mais eficaz e eficiente para alcançar os participantes desta pesquisa, tendo em vista que nos meses de outubro e novembro de 2023, os coordenadores escolares das escolas-campo estavam envolvidos em uma intensa rotina de preparação final voltada às avaliações externas das quais os estudantes das turmas das 3^a séries do ensino médio logo participariam, a saber: Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Spaece³⁶; Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb³⁷; Enem; Vestibular da Universidade Estadual do Ceará – Uece.³⁸

Considerando as várias demandas que se fazem presentes no cotidiano do trabalho do coordenador escolar, nos dias 25 e 26 de outubro de 2023, aqueles que ainda não haviam manifestado a aceitação ou a não aceitação em participar foram novamente contatados. Passados esses três dias, no dia 27 de outubro, finalizou-se a aplicação do questionário *online* e procedeu-se com o levantamento do quantitativo de coordenadores escolares respondentes, o que permitiu identificar os interessados em participar do próximo momento de coleta de dados, ou seja, da entrevista semiestruturada, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 7 - Quantidade de coordenadores escolares por escola-campo respondentes ao questionário *online*

Escola-campo	Quantidade de coordenadores escolares convidados por escola-campo	Quantidade de coordenadores escolares respondentes ao questionário <i>online</i>	Quantidade de coordenadores escolares interessados em participar da entrevista semiestruturada
Colégio Estadual Paulo Sarasate	4	3	2
EEM Frei Policarpo	3	3	3
EEMTI Capelão Frei Orlando	2	2	2

Fonte: Autor (2023).

Oito dos nove coordenadores escolares convidados para participar desta pesquisa responderam ao questionário *online*. Dentre os respondentes, apenas um coordenador escolar indicou o interesse em não participar da entrevista semiestruturada, razão pela qual deixou de satisfazer o critério de inclusão nº 5. Assim, sete coordenadores escolares seguiram interessados para a próxima etapa de coleta de dados.

Após algumas tentativas frustradas de agendamentos para a realização das entrevistas junto aos coordenadores escolares, foi possível realizá-las, individual e presencialmente, durante o período compreendido de 4 a 12 de dezembro de 2023.

³⁶ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

³⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 5 jan. 2023.

³⁸ Disponível em: <https://www.cev.uece.br/>. Acesso em: 5 jan. 2023.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados tem por objetivo a apuração de informações por meio de técnicas de pesquisa. Para a apropriação dos dados, foi realizada uma combinação das seguintes estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico, conjugado com a aplicação de questionário *online* com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturada e análise documental.

3.4.1 Levantamento bibliográfico

Teve como principal finalidade a imersão do pesquisador na literatura e nos saberes relacionados ao objeto de estudo. Por meio de uma leitura seletiva e dirigida, buscaram-se as ideias e as reflexões de autores que dialogam com as categorias primárias desta pesquisa para proporcionar debate e ressignificação.

Macedo (1994, p. 13) considera a pesquisa bibliográfica como o “primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. O raciocínio de Marconi e Lakatos (2003, p. 183) complementa o primeiro pensamento ao afirmar que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Essa fase foi iniciada no começo do segundo ano deste curso de mestrado (janeiro/2023), logo após a conclusão de todas as disciplinas curriculares. No princípio, foi priorizado o aprofundamento da base teórica e metodológica deste estudo, fato que possibilitou a aproximação e um debate sobre a temática e, consequentemente, o fluxo a ser seguido a partir das escolhas no que se refere ao cenário e participantes da pesquisa, os métodos e os respectivos instrumentos de coleta de dados.

Neste estudo, a revisão de literatura imergiu quanto aos aspectos históricos e legais do surgimento e constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e no Ceará, a partir dos autores: Assis (2007); Bacelar e Andrade (2021); Castro (2022); Franca (1958); Freire (2018); Gois (2012); Gomes (2017); Horta (2007); Macedo (2016); Pires (2014); Placco, Almeida e Souza (2011); Rangel (2001); Roman (2001); Romanelli (2003); Santos (2016); Saviani (1995 e 2008); Silveira (2013); Vasconcellos (2007); Venas (2012); Vieira (2001); mandamentos legais nacionais e do estado do Ceará.

O aporte teórico aborda, ainda, sobre as atuais atribuições do coordenador escolar, no contexto da educação básica, na rede pública estadual de ensino do Ceará, a partir dos estudos de: Almeida (2005); Almeida e Placco (2009); Araújo (2015 e 2019); Araújo, Martins e Rodrigues (2019); Castro (2022); Franco (2008); Freire (1982); Gomes (2017); Holanda e Pordeus (2021); Libâneo (2004); Martins, Costa e Leite (2014); Placco, Almeida e Souza (2011); legislações cearenses; documentos de âmbito institucional da Seduc e das escolas-campo.

No tocante às práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes, as reflexões fundamentam-se nos autores: Almeida (2012 e 2017); Amorim-Duque (2022); André (2012); Castro (2022); Freire (1996 e 2000); Franco (2000); Franco, Grieco e Silva (2019); García (1999); Huberman (1995); Mollica (2015); Mollica e Almeida (2015); Nóvoa (2000); Pimenta (2009); Placco, Almeida e Souza (2011); Roldão, Reis e Costa (2012); Sabóia, Firmino e Martins (2021); Sena (2021); Silva (1997); Tardif (2014); Wong (2020).

3.4.2 Aplicação de questionário *online*

Concomitante ao convite para participação nesta pesquisa, cada coordenador escolar recebeu um *link*, via *Google Forms*, de acesso ao TCLE, para que, de forma voluntária, lesse e consentisse ou não sua respectiva participação. Após a aceitação em participar, o acesso ao questionário *online* com questões abertas e fechadas já se fazia liberado para ser respondido. O referido questionário *online*, disponível entre os dias 24 a 27 de outubro de 2023, foi devidamente respondido por oito coordenadores escolares e objetivou a coleta de informações referentes aos dados de identificação pessoal; formação profissional; sobre a atuação profissional dos participantes; e por fim, indagou-se sobre a disponibilidade em participar do momento constituído pela entrevista semiestruturada.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é composto por uma série de questões, as quais devem ser respondidas na ausência do pesquisador. Conforme indicação das autoras, é de muita importância e faz parte da natureza dessa técnica de pesquisa que o questionário se faça acompanhado de uma nota ou carta explicativa da relevância dessa coleta para o desenvolvimento da pesquisa, podendo, ainda, funcionar como um mecanismo de estímulo para ser devidamente respondido. Por essa razão, o convite à participação já apresentava o objetivo geral deste estudo.

Vale salientar que, antes da socialização das questões junto aos coordenadores escolares, foram realizados pré-testes para a garantia do pleno funcionamento da plataforma utilizada, bem como no intuito de reformular as questões que por ventura gerassem eventuais dúvidas de interpretações.

3.4.3 Realização de entrevista semiestruturada

É uma estratégia de construção de dados muito utilizada nas pesquisas qualitativas que tratam sobre educação. Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”, contribuindo para “esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, tendo em vista que o caráter dialógico presente nessa estratégia aproxima a comunicação entre os envolvidos no processo investigativo, permitindo a captação de gestos, sentidos e significados durante o momento.

Destaca-se a opção pela realização da entrevista do tipo semiestruturada, em razão do pesquisador estabelecer um roteiro de perguntas não engessado, dando possibilidade de serem feitas outras perguntas, visando compreender cada vez mais e melhor o fenômeno em questão, conforme apontam Marconi e Lakatos (2003). Para Lüdke e André (1986, p. 34), “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Cada um dos sete coordenadores escolares participantes da pesquisa foi devidamente entrevistado uma única vez, de modo individual e presencialmente. Tais entrevistas semiestruturadas aconteceram no período compreendido entre os dias 4 a 12 de dezembro de 2023, mediante agendamentos prévios e seguindo um roteiro preliminar, contendo reflexões acerca da sua fase de entrada na carreira docente e como compreendem esse período, suas percepções sobre a função da coordenação escolar, sobre suas formações acadêmicas para o trabalho no cargo, sua rotina profissional, interação com os docentes iniciantes e práticas de indução profissional desenvolvidas. Utilizou-se, ainda, um gravador de áudio no intuito de registrar as informações apresentadas para as devidas transcrições.

Após as entrevistas, foi utilizada uma versão gratuita do aplicativo *Transkriptor*³⁹ para a realização das transcrições dos diálogos. Apesar de eficiente, foram necessárias

³⁹ Disponível em: <https://transkriptor.com/pt-br/>. Acesso em: 12 dez. 2023.

revisões e ajustes de palavras em relação aos textos automaticamente transcritos. Evidenciam-se as falas literalmente e com expressões coloquiais.

3.4.4 Análise documental

Elencaram-se as atribuições da coordenação escolar mediante consultas realizadas nos documentos institucionais elaborados pela Seduc e por cada um dos estabelecimentos de ensino integrantes desta pesquisa. Em âmbito estadual, foram analisados os seguintes documentos: Cartilha de Orientações para o Suporte Pedagógico (2013); Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará (2017); Modelo de Regimento Escolar (2020). Já em âmbito escolar, foram analisados o Projeto Político Pedagógico de uma das escolas-campo e os Regimentos Internos Escolares das outras duas escolas-campo, que, segundo Araújo (2015, p. 43), são tipos de fontes que “denotam grau de significado para a organização, constituição das instituições, arena da pesquisa”.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. É propícia quando o pesquisador tem o interesse em estudar o fenômeno a partir dos indivíduos ou quando se cogita ratificar e validar informações alcançadas mediante outras técnicas de coleta, como entrevista, questionário ou observação.

Cellard (2008) afirma que a análise documental pode ser dividida em duas etapas, sendo elas: a análise preliminar e a análise propriamente dita. A primeira etapa é englobada pelo contexto, pelos autores, pela autenticidade e confiabilidade do texto, pela natureza do texto, pelos conceitos-chave e pela lógica interna do texto. Já a segunda etapa consiste na coleta de informações relevantes, as quais possibilitaram a compreensão do fenômeno estudado.

Para que o conhecimento fosse produzido com base nesses documentos, foi necessária uma imersão em seus textos, bem como correlacionar os dados analisados nos documentos aos demais dados encontrados mediante outras técnicas aplicadas pelo pesquisador. Assim, de acordo com Azevedo (2009, p. 96), “descaracteriza-se a análise documental como sendo somente o procedimento para verificar documentos oficiais, ampliando-a para ser a norteadora dos contextos investigados”, fazendo-se substancial para a melhor compreensão do objeto estudado.

3.5 Organização e análise dos dados

Após a coleta dos dados obtidos ao longo do desenvolvimento deste estudo de caso, foi providenciada a etapa de análise dos dados, processo esse que, segundo Lüdke e André (1986), consiste na organização sistemática das informações alcançadas a partir das técnicas utilizadas durante uma pesquisa, aqui se tratando de levantamento bibliográfico, questionário *online*, entrevista semiestruturada, análise documental, além de outras informações disponíveis.

O objetivo dessa análise foi a busca pela interpretação e compreensão acerca dos dados coletados, no intuito de responder às questões problematizadoras do presente estudo. Para isso, foi utilizado o método de análise de conteúdo como descreve Bardin (2011), o qual é realizado em três etapas, consistindo em: 1) Pré-Análise: momento de preparação do material para deixá-lo pronto antes da aplicação da pesquisa; 2) Análise: “exploração do material” e/ou a organização das respostas; 3) Interpretação dos resultados obtidos: as informações coletadas são tratadas de modo significativo e válido.

O método de análise de conteúdo, segundo Franco (2005), envolve relações textuais que atravessam umas às outras, sendo a informação do emissor/produtor aliada ou contraposta aos dados da revisão de literatura. Para a autora, “o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor” (2005, p. 22), sendo o emissor/produtor a fonte do conteúdo dos depoimentos.

Assim, as respostas aos questionários *online* e as declarações manifestadas durante o processo das entrevistas semiestruturadas foram analisadas e os conteúdos correlacionados com as experiências vivenciadas por este pesquisador durante a sua atuação profissional e com fundamentações teóricas presentes na literatura. A partir daí, foram estabelecidas as seguintes categorias de análise, as quais possibilitaram interpretações, reflexões e compreensões: 1) Identificação pessoal; 2) Identificação profissional; 3) Tempo no magistério e na coordenação escolar; 4) Fase de entrada na carreira docente; 5) Formação profissional para atuar na coordenação escolar; 6) Compreensão sobre a função da coordenação escolar; 7) Atribuições da coordenação escolar no cotidiano; 8) Interação e práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar junto ao docente iniciante.

3.6 Aspectos éticos

As três escolas-campo, por meio de seus respectivos diretores escolares, autorizaram as visitas deste pesquisador a partir da assinatura do Termo de anuência⁴⁰. Todos os coordenadores escolares participantes deste estudo assinaram o TCLE, o qual estava em conformidade com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Diante da resolução mencionada, consideram-se como riscos da pesquisa “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente” (Brasil, 2016, p. 4).

A pesquisa realizada respeitou os aspectos éticos previstos para as investigações em educação, tendo em vista a participação de seres humanos que mobilizaram suas memórias, sentimentos e significados diversos.

⁴⁰ Apêndice A - Termo de anuência.

4 DISCUTINDO OS ACHADOS DA PESQUISA: O OCEANO LOGO ALI

Nesta seção, analisou-se, refletiu-se e compreendeu-se aprofundadamente o objeto de estudo pesquisado a partir dos dados coletados durante as fases da investigação. O mergulho sobre as informações colhidas, banhado pelos pensamentos dos teóricos que estudam o assunto, possibilitou visualizar ondas de significados e ressignificados sobre a atuação do coordenador escolar junto aos docentes em início de carreira.

Inicialmente, apresentam-se os dados coletados a partir da aplicação do questionário *online* junto aos participantes, os quais são identificados nesta pesquisa, através do termo “Coordenador escolar n^o” e um número sequencial de 1 a 7, no intuito de respeitar o anonimato dos participantes, seguindo a ordem de preenchimento do questionário *online*, ou seja, do primeiro respondente ao último.

Em seguida, anunciam-se as declarações dos participantes após os momentos de diálogo junto aos coordenadores escolares realizados durante as entrevistas. Concomitante a isso, dá-se início às análises de cada uma das declarações, as quais estão repletas de lembranças, sentimentos e significados. Na ocasião, banham-se as informações obtidas com os pensamentos dos autores que estudam o objeto de estudo investigado, para assim construir uma discussão teórica sobre cada uma das categorias de análise.

4.1 Os achados acerca dos dados de identificação pessoal dos coordenadores escolares participantes

O quadro a seguir apresenta as informações pessoais dos sete coordenadores escolares participantes da pesquisa, contendo idade, gênero e raça/cor/etnia.

Quadro 8 - Dados de identificação pessoal dos coordenadores escolares participantes

Coordenador escolar participante	Idade	Gênero	Raça/Cor/Etnia
Coordenador escolar n ^o 1	33 anos	Homem cisgênero	Parda
Coordenador escolar n ^o 2	47 anos	Homem cisgênero	Parda
Coordenadora escolar n ^o 3	54 anos	Mulher cisgênero	Branca
Coordenador escolar n ^o 4	35 anos	Homem cisgênero	Parda
Coordenadora escolar n ^o 5	62 anos	Mulher cisgênero	Parda
Coordenadora escolar n ^o 6	37 anos	Mulher cisgênero	Parda
Coordenadora escolar n ^o 7	32 anos	Mulher cisgênero	Parda

Fonte: Autor (2023).

A partir do que se encontra exposto no quadro acima, destaca-se a participação nesta pesquisa de três homens e quatro mulheres, nascidos entre as décadas de 1960 a 1990.

Considerando esse marco temporal, identifica-se que três participantes de alguma maneira vivenciaram o regime autoritário da ditadura militar no Brasil, momento histórico para a educação do nosso país bastante diferente dos dias de hoje, seja no que se refere aos currículos ministrados na escola, aos programas de formação de docentes ofertados, modelos de organização dos estabelecimentos de ensino, a partir da gestão democrática, entre outras questões.

O levantamento étnico-racial realizado demonstra que seis participantes se autodeclararam pardos, enquanto um se autodeclara branco. Já este pesquisador, também membro de um dos núcleos gestores de uma das escolas-campo, se autodeclara preto. Essa condição possibilita a expectativa de que a presença da pluralidade étnico-racial ocupando espaços na gestão escolar colabore para a realização de processos formativos de docentes que incentivem práticas pedagógicas assertivas, as quais possam atuar junto à educação das relações étnico-raciais visando o combate à realidade hierarquizada, discriminatória, preconceituosa e racista, forte e estruturalmente presente em vários âmbitos da sociedade.

Certa vez, uma docente que leciona a disciplina de sociologia na instituição em que este pesquisador atua como coordenador escolar, em uma conversa informal na sala da coordenação, comentou a seguinte expressão: “É muito representativo todos os coordenadores escolares desta escola serem negros”. A partir dessa afirmação, surgiram algumas inquietações, tendo em vista que, até então, não havia a percepção da importância disso entre os membros da coordenação da escola. Somente a partir desse acontecimento, reflexões sobre a presença de um docente negro integrando uma gestão escolar passaram a ser constantes e reforçadas na instituição, principalmente em diálogos sobre o antirracismo na escola.

Texto intitulado “Há correspondência entre professor-aluno de mesma cor/raça?”, publicado na página eletrônica do Nexa Jornal, afirma que:

Os alunos costumam usar como referência os pais, a sala de aula, o ambiente de trabalho e as mídias sociais visando as melhores tomadas de decisões que impactam suas vidas. Entretanto, a ausência de professores, coordenadores e diretores negros nas escolas pode transmitir uma ideia de que não há espaço para negros na sociedade. Além do mais, outras escolhas como o curso na universidade, ocupação no mercado de trabalho e até mesmo suas crenças e perspectivas para o futuro podem ser afetadas pela falta da representatividade de pessoas negras nas elevadas posições sociais (Barbosa, 2023).

Essa representatividade consciente pode promover desdobramentos positivos, uma vez que pode influenciar as aspirações de estudantes negros em relação às suas metas e conquistas futuras.

Sobre esse assunto, vale destacar as palavras do antropólogo e docente emérito da Universidade de São Paulo – USP, Kabengele Munanga, em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo, em 26 de fevereiro de 2023, ao expressar seu pensamento de que “As leis, embora existam, só atingem práticas racistas observáveis. Os preconceitos que são introjetados pela educação e estão na cabeça das pessoas, não. Só a educação pode atingir esse terreno” (Munanga, 2023). Assim, considera-se importante que essa seja uma pauta recorrente nos ambientes de educação formal e não formal.

4.2 Os achados acerca dos dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes

O Quadro 9 apresenta informações quanto aos dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes da pesquisa, mais precisamente no que se refere ao curso de formação superior inicial e ao curso da segunda graduação.

Quadro 9 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de formação superior inicial e curso da segunda graduação

(continua)

Coordenador escolar participante	Dados de identificação profissional	
Coordenador escolar nº 1	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Matemática
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2013
Coordenador escolar nº 2	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Pedagogia
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	1999
	Segundo curso de graduação:	Licenciatura em Matemática e Física
	Instituição do segundo curso de graduação:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2001
Coordenadora escolar nº 3	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Pedagogia com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	1997
Coordenadora escolar nº 4	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Matemática
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2013
	Segundo curso de graduação:	Licenciatura em Física
	Instituição do segundo curso de graduação:	Grupo Prominas - Educação e Tecnologia
	Ano de conclusão:	2015

Quadro 9 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de formação superior inicial e curso da segunda graduação

(conclusão)

Coordenador escolar participante	Dados de identificação profissional	
Coordenadora escolar nº 5	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Matemática
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2004
Coordenadora escolar nº 6	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola
	Instituição do curso de formação superior:	Fundação Universidade do Tocantins – Unitins
	Ano de conclusão:	2011
Coordenadora escolar nº 7	Curso de formação superior inicial:	Licenciatura em Língua Portuguesa
	Instituição do curso de formação superior:	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2012

Fonte: Autor (2023).

A partir das respostas apresentadas, realizam-se algumas reflexões, como: 1) seis participantes formaram-se na UVA; 2) concentração das formações iniciais em cursos superiores nas Licenciaturas em Pedagogia, Matemática e Letras/Língua Portuguesa; 3) dois coordenadores escolares são formados em curso superior em Pedagogia e concluíram o curso antes dos anos 2000; 4) dois participantes possuem uma segunda graduação também em licenciatura.

Em Canindé-CE, a primeira, e por muitos anos, instituição de ensino superior a se fazer presente foi a UVA e de forma descentralizada, ou seja, fora de sua sede. Tratava-se de uma estratégia de interiorização do ensino superior no Ceará. Sobre esse assunto, as autoras Campani e Holanda (2019, p. 7) afirmam que:

[...] o processo de interiorização do ensino superior como uma ação de democratização do acesso dos indivíduos associado às políticas de permanência nas instituições de ensino superior a saber: currículos e pesquisas comprometidos com o desenvolvimento regional, ampliação das capacidades intelectual e política dos alunos, empoderamento das comunidades locais, democratização nas decisões dos processos formativos, políticas institucionais de inclusão e fortalecimento da extensão universitária.

Apesar da nobre razão em promover a democratização do ensino superior no interior do estado do Ceará, esse processo, segundo as autoras, foi marcado por inúmeras críticas, as quais apontam fragilidades como: falta de estruturas físicas adequadas; incapacidade em abrigar recursos humanos e materiais; adaptações em questões pedagógicas; características de uma formação aligeirada e sem aprofundamento teórico durante as aulas que

aconteciam aos finais de semana ou no período de férias escolares em janeiro e julho; precarização do trabalho docente em virtude da falta de vínculo empregatício ou direito trabalhista, entre outras.

No *Campus Avançado de Difusão Tecnológica da Região Centro Norte*, situado em Canindé-CE, uma instituição conveniada à UVA foi a responsável, durante anos, pela manutenção e execução da oferta dos cursos superiores da universidade na cidade. Os cursos eram, majoritariamente, na área de formação de professores. Anos depois da chegada da UVA na cidade, outras instituições superiores públicas e privadas começaram a funcionar em Canindé-CE.

No quesito formação inicial, Araújo (2019) destaca que no Brasil, não há ainda uma formação específica em nível de graduação visando formar profissionais para atuar no cargo de coordenador pedagógico. Entre os sujeitos participantes da pesquisa, há uma predominância na formação em cursos superiores nas Licenciaturas em Matemática ou Língua Portuguesa e isso se dá por algumas razões, as quais são citadas a seguir e explicadas mais adiante: 1) compreensão do diretor escolar sobre currículo; 2) responsabilização dos gestores escolares pelos resultados alcançados nas avaliações externas; 3) compreensão do diretor escolar sobre o trabalho do coordenador escolar.

A forma como são organizados os saberes presentes no currículo escolar brasileiro e na rede pública estadual de ensino do Ceará pode ser uma das explicações para a razão de, nas escolas-campo desta pesquisa, a maioria dos seus coordenadores escolares possuir formação nas Licenciaturas em Matemática ou Língua Portuguesa.

A organização atual da matriz curricular de ensino presente nas escolas brasileiras fortalece o estímulo a uma compreensão hierarquizada de que um saber tem mais-valia do que outro, razão pela qual esse modelo tradicional de organização curricular precisa ser superado, pois ele compartimenta e hierarquiza os saberes escolares. Fato é que todos os saberes devem ser considerados com a mesma relevância, já que cada um contribui à sua maneira para a formação do ser humano. Entretanto, em muitas instituições escolares, certas disciplinas se beneficiam de um prestígio maior que outras. Sobre isso, este pesquisador concorda com o que é afirmado por Forquin (1992, p. 41):

Produtos de um processo contínuo de seleção cultural e de elaboração didática, os saberes escolares apresentam-se como um universo no interior do qual existem não apenas diferenciações funcionais (segundo os tipos e os níveis de ensino, os ramos, as matérias), mas também fenômenos de hierarquização. [...] No interior de um mesmo currículo, certas matérias “contam” verdadeiramente mais que outras, seja por seus horários, seja por seus pesos relativos na avaliação que é feita dos alunos.

É possível identificar isso quando se destinam cargas horárias diferenciadas para as disciplinas, no momento em que os dirigentes escolares decidem quantas aulas serão ministradas por cada componente curricular, e, em via de regra, para matemática e língua portuguesa são destinadas maiores quantidades de horas-aula.

Isso se dá também em virtude da forte influência das avaliações externas no âmbito escolar, como, por exemplo, Spaece e Saeb, as quais cobram os conhecimentos exclusivos de matemática e língua portuguesa, sendo tomadas como referência para avaliar a qualidade da educação ofertada nas escolas da rede estadual. Sobre o Spaece, Araújo e Ribeiro (2018) afirmam que essa avaliação tem fortes interferências nos processos pedagógicos internos das escolas públicas.

O grau de responsabilização atribuído aos gestores escolares pelos resultados obtidos nessas avaliações externas estimula a prevalência na escolha dos diretores escolares por coordenadores escolares formados nas Licenciaturas em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista a acreditação de que o trabalho pedagógico será potencialmente direcionado para o alcance de melhores resultados nessas avaliações se os coordenadores escolares forem especialistas formados nessas duas áreas do conhecimento, fato esse que até faz certo sentido, mas não é garantia de sucesso.

Nesse sentido, a caminhada deste pesquisador na coordenação escolar foi permeada por inúmeros desafios quando “coordenador-referência” em assuntos pedagógicos diretamente relacionados à disciplina de Língua Portuguesa por seis anos. Primeiramente, o fato de não possuir formação em nível superior nessa ciência trazia limitações técnicas para contribuir de maneira mais especializada junto aos docentes que lecionavam essa disciplina, razão pela qual as ações pedagógicas junto a esses docentes eram voltadas a proteger o tempo de planejamento, estimular momentos formativos de estudos individuais e coletivos, promover reflexões sobre estratégias didático-pedagógicas, garantir recursos materiais necessários, articular projetos que potencializassem o processo de ensino e aprendizagem na disciplina, entre outras. Assim, eram promovidas contribuições dentro das possibilidades e limitações.

De fato, quando Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 954) relatam que as avaliações externas como o Spaece e o Saeb fazem com que os coordenadores pedagógicos assumam “uma posição de servil que desemboca, na maioria das vezes, na padronização do processo pedagógico da sala de aula e da escola”, eles são coerentes, pois as exigências sistemáticas da rede pública estadual de ensino por resultados e metas influenciam as decisões

pedagógicas na escola, como lotação de docentes, quantidade de turmas e estudantes em cada uma delas, carga horária das disciplinas, calendário escolar, entre outras.

Outra explicação pode ser a hipótese de o diretor escolar não ter consciência das três dimensões essenciais da função da coordenação pedagógica, conforme conceituam Placco, Almeida e Souza (2011), nas condições de articulador, formador e transformador. E, ainda, não ter consciência de toda a complexidade que envolve esse trabalho, abarcando, de acordo com Araújo (2019, p. 21), “uma dimensão epistemológica, social-política, pedagógica e cultural”.

Essa falta de consciência inclina o diretor escolar a seguir o padrão de montar sua equipe de coordenadores escolares convidando profissionais considerando como um critério de muita relevância a sua área de formação, reforçando o paradigma da hierarquização dos saberes e das exigências por resultados nas avaliações externas, em detrimento de outros critérios, como: visão sistêmica sobre o que é e como fazer educação; perfil de liderança; capacidade dialógica; criatividade; poder de articulação e mobilização; capacidade intelectual de ensinar e aprender; capacidade de mediação e resolução de conflitos, entre outras. Essas características podem estar presentes em profissionais formados tanto nas licenciaturas em Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, quanto em outras.

Dois dos participantes desta pesquisa possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, curso esse que trata de parte das especificidades do exercício do coordenador pedagógico. Para discorrer sobre a relação da formação inicial em Pedagogia com o cargo em questão, recorreram-se a duas pesquisas que tratam dessa mesma relação. Na primeira, Freitas (2016, p. 19) indica que “a formação inicial oferecida pelo curso de pedagogia não seria o suficiente para preparar os profissionais quanto aos conhecimentos que se mostram necessários para a apropriação e compreensão das mudanças que ocorrem no contexto da educação”; na segunda, Kailer (2016, p. 9) afirma ser desafiador “formar um profissional para diversas funções: docente, gestor e pesquisador, que, apesar de correlatas, possuem especificidades”. Vale ressaltar que algumas das especificidades do trabalho do coordenador pedagógico não fazem parte da formação inicial ofertada em curso de Licenciatura em Pedagogia e nem mesmo em outras licenciaturas.

No quadro a seguir, é apresentada parte da qualificação profissional dos coordenadores escolares participantes da pesquisa, mais precisamente no que se refere aos seus cursos de formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

Quadro 10 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de pós-graduação *lato sensu* e curso de pós-graduação *stricto sensu*

(continua)

Coordenador escolar participante	Dados de identificação profissional	
Coordenador escolar nº 1	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Matemática Financeira e Estatística
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Cândido Mendes – Ucam
	Ano de conclusão:	2016
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Faculdade Única – U1
	Ano de conclusão:	2023
	Curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> :	Mestrado Profissional em Matemática
	Instituição do curso de pós-graduação <i>stricto sensu</i> :	Universidade Federal do Semi-Árido – Ufersa
	Ano de conclusão:	2023
Coordenador escolar nº 2	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Planejamento Educacional
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2003
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão Escolar
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Estadual do Ceará – Uece em parceria com Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc
	Ano de conclusão:	2005
Coordenador escolar nº 3	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Planejamento Educacional
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	1999
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão e Avaliação da Educação Pública
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
	Ano de conclusão:	2009
Coordenador escolar nº 4	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Estudo do Ensino da Matemática
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA
	Ano de conclusão:	2016
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão de Coordenação Escolar e Direção
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Grupo Prominas - Educação e Tecnologia
	Ano de conclusão:	2016
Coordenador escolar nº 5	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Ensino da Matemática
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Faculdade Ateneu – Fate
	Ano de conclusão:	2012
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão e Supervisão Escolar
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco – Fapaf
	Ano de conclusão:	2015

Quadro 10 - Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de pós-graduação *lato sensu* e curso de pós-graduação *stricto sensu*

(conclusão)

Coordenador escolar participante	Dados de identificação profissional	
Coordenador escolar nº 6	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Instituto Superior de Teologia Aplicada – Inta
	Ano de conclusão:	2011
Coordenadora escolar nº 7	Curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Gestão Escolar e Coordenação Educacional
	Instituição do curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Faculdade Kurios – FAK
	Ano de conclusão:	2017
	Segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
	Instituição do segundo curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> :	Faculdade Kurios – FAK
	Ano de conclusão:	2019

Fonte: Autor (2023).

É possível extrair do Quadro 10 informações que dão conta de que: 1) todos os coordenadores escolares participantes possuem pós-graduação *lato sensu*; 2) seis coordenadores escolares possuem dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, enquanto o outro possui apenas um curso; 3) todos os coordenadores escolares participantes possuem no mínimo um curso de especialização custeado por si próprio em Instituição de Ensino Superior – IES) privada; 4) seis participantes cursaram especializações com relação direta com os seus respectivos cursos de formação inicial; 5) todos os participantes possuem curso de pós-graduação *lato sensu* em área relacionada à gestão escolar e afins, onde dois deles cursaram em IES públicas e quatro cursaram em IES privadas; 6) um possui formação em nível de mestrado em Matemática.

Na subseção 2.3 desta pesquisa, intitulada de “As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes”, foi discutido sobre o fato da formação inicial não contemplar todas as necessidades que o trabalho no magistério exige, como mencionado por Pimenta (2005) ao apontar a existência de fragilidades desse nível de formação, como aligeiramento e, por vezes, fragilidade em conhecimentos teórico-práticos.

Sobre o aligeiramento da formação citado por Pimenta (2005), a formação inicial deste pesquisador, no curso de Licenciatura em Educação Física no IFCE, *campus* Canindé, é um exemplo disso, pois ao ingressar no curso, a matriz curricular apresentada pela coordenação do curso seria contemplada em oito semestres. Entretanto, por meio de

mudanças institucionais, ela foi reduzida para seis semestres, fato esse que gerou estranhamento entre os graduandos do curso.

A explicação dada à época dava conta de que havia o interesse governamental em lançar, quanto antes, no mundo do trabalho, profissionais licenciados para atuar na sociedade. Já a partir da Resolução nº 96, de 24 de setembro de 2018, do Conselho Superior do IFCE, alterações no PPC aumentaram a matriz curricular para oito semestres, viabilizando maiores oportunidades de aprofundamento na formação inicial dos futuros docentes.

Silva (2016) constatou que a formação inicial de professores não fornece os subsídios suficientes para o exercício do trabalho em sala de aula e que a formação continuada é uma possibilidade de dar prosseguimento aos estudos da graduação, ao mesmo tempo em que afirma as necessidades de abertura ao novo e desejo de mudança da prática para a formação continuada ter implicações na prática pedagógica do docente.

É muito interessante o que Nóvoa (1992) e Candau (1999) evidenciam no sentido de que a formação continuada não deve ser encarada como uma mera acumulação de títulos, mas sim como oportunidade de refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas e de reconstrução permanente da identidade pessoal e profissional.

A formação continuada do docente em nível de pós-graduação, de fato, é um investimento fundamental para a aquisição de cada vez mais e melhores condições de desempenho técnico inerentes ao magistério. Sobre isso, Formosinho (2009, p. 147) ressalta que “a função docente é uma atividade profissional complexa que exige uma formação continuada dos professores, com vista ao seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

A necessidade e o interesse pela busca por formação continuada em nível de pós-graduação, no intuito de fomentar a qualificação profissional, seja adquirindo novos conhecimentos ou fortalecendo a prática pedagógica, ou, ainda, visando obter benefícios salariais, galgar oportunidades variadas em diversos campos de atuação, entre outros motivos, fazem com que os profissionais da educação busquem realizar essas formações.

O pensamento acima converge com a narrativa de Martins (2014) quando ele conta que, ao ser convidado para ministrar disciplinas em cursos de especialização, percebeu que o interesse de alguns professores era retomar a sua formação inicial, enquanto outros, muitas vezes, tinham o interesse relacionado ao desejo por melhores ganhos salariais.

A realidade escolar da educação básica é mergulhada em múltiplas complexidades que influenciam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, realidade essa que desafia os profissionais da educação a estarem constantemente desconstruindo-se e construindo-se para atender às demandas que são criadas e às que surgem no ambiente escolar, bem como

para acompanhar a dinâmica da sociedade repleta de rápidas e intensas transformações. Essas afirmações permitem lembrar de Freire (1996) quando diz que os seres humanos são seres históricos, inacabados, em processo de desenvolvimento.

Barbosa *et al.* (2019) corroboram com a ideia anterior ao defenderem que o fazer pedagógico também necessita adequar-se às transformações da sociedade, considerando, para isso, importante tanto o processo de formação inicial quanto o de formação continuada de professores para uma prática cada vez mais significativa voltada à compreensão da realidade educacional e ações docentes orientadas para a emancipação humana.

Segundo Rosa *et al.* (2022, p. 8), a formação continuada é indispensável, já que ela “faz parte de uma busca constante do próprio docente conforme as transformações que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. Outrossim, o processo formativo precisa ser dinâmico durante a sua formação inicial e continuada”.

Quanto à formação dos sete coordenadores escolares em cursos de pós-graduação *lato sensu* em área relacionada à gestão escolar e afins, considerando que a legislação estadual não exige formação em licenciatura específica para atuar no cargo, infere-se que a motivação principal para a realização da referida formação foi o interesse pelos conhecimentos proporcionados, seja pela expectativa futura em assumir o cargo ou por já se encontrar atuando nele.

No decorrer do mês de dezembro de 2023, este pesquisador iniciou o curso de Especialização em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica – Egeape, na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Cariri – UFCA, tendo como principal intuito a formação especializada na área, visando cada vez mais o desenvolvimento profissional.

Garcia (2016) e Oliveira (2016) pesquisaram egressos de vários cursos de licenciatura e encontraram resultados que dão conta de uma inadequação das formações iniciais para a atuação na função da coordenação pedagógica, apontando deficiências quanto à formação pedagógica, entre outras que, certamente, fragilizam a essência do trabalho. Oliveira (2016) ainda afirma a necessidade de uma formação específica para o desenvolvimento profissional de quem atuará na função.

Considerando o coordenador pedagógico um profissional que, segundo Araújo (2019), atua a partir da sua formação inicial e suas experiências, no Brasil, atualmente, cabe à formação continuada a especialização dos docentes interessados em assumir esse cargo, como se percebe no Quadro 10, onde é demonstrado que os sete participantes da pesquisa possuem

curso de pós-graduação *lato sensu* em área relacionada à gestão escolar e afins e, ainda, demonstra as várias instituições de ensino superior onde os cursos foram realizados.

No intuito de conhecer e refletir sobre os objetivos desses cursos de pós-graduação, buscaram-se os sites de cada uma dessas instituições de ensino superior e a plataforma e-MEC⁴¹ para a obtenção das informações necessárias. Durante a realização das buscas, foi identificado que algumas instituições passaram por várias transformações junto ao Ministério da Educação – MEC: mudança em seus nomes; credenciamentos e recredenciamentos; parcerias e convênios firmados; início e extinção da oferta de cursos de graduação e pós-graduação. Isso ocasionou que as informações sobre as especificidades dos objetivos dos cursos realizados pelos coordenadores escolares não fossem encontradas, fato esse que não possibilitou a análise das convergências entre os objetivos desses cursos.

No quadro a seguir, são apresentadas as informações a partir dos cursos ofertados, atualmente, na área da gestão escolar e afins nessas IES e que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes da pesquisa.

Quadro 11 - Objetivos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da gestão escolar e afins ou que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes

(continua)

Coordenador escolar participante	Objetivos dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na área da gestão escolar e afins ou que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes da pesquisa
Coordenador escolar nº 1	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade U1 em 2023. O site da IES informa que o estudante matriculado nesse curso aprenderá “sobre práticas pedagógicas de administração escolar e coordenação pedagógica, teoria e prática no trabalho por projetos, planejamento e avaliação educacional” (Faculdade Única, [201-?]).
Coordenador escolar nº 2	Concluiu o curso de pós-graduação em Planejamento Educacional pela UVA em 2003. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atualmente desse curso pela instituição, sendo o curso de pós-graduação em Gestão Educacional o que mais se assemelha ao cursado pelo participante. O site da IES informa que ele “visa formar/qualificar gestores para instituições escolares e não escolares a partir de uma concepção multi-cultural” (Universidade Estadual Vale do Acaraú, [201-?]).
	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão Escolar pela Uece em convênio com a Udesc em 2005. Atualmente esse convênio não existe mais e no que se refere às duas IES, foram encontradas informações dando conta de que apenas a Uece atualmente oferta o curso de pós-graduação em Gestão Escolar. O site da universidade informa que ele objetiva “Assegurar conhecimentos sobre os fundamentos da gestão democrática na escola pública/particular, oferecendo embasamento teórico-prático sobre a organização e a prática da gestão escolar envolvendo os aspectos administrativos, pedagógicos e financeiros” (Universidade Estadual do Ceará, [201-?]).

⁴¹ A situação dos cursos e das instituições da rede federal de educação superior do país pode ser verificada online, pelos cidadãos brasileiros, na plataforma e-MEC do Ministério da Educação, através do site: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>. Acesso em: 1 nov. 2023.

Quadro 11 - Objetivos dos cursos de pós-graduação *lato sensu* na área da gestão escolar e afins ou que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes

(conclusão)

Coordenador escolar participante	Objetivos dos cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na área da gestão escolar e afins ou que se assemelham aos concluídos pelos coordenadores escolares participantes da pesquisa
Coordenadora escolar nº 3	Concluiu o curso de pós-graduação em Planejamento Educacional pela UVA em 1999. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atualmente desse curso pela instituição, sendo o curso de pós-graduação em Gestão Educacional o que mais se assemelha ao cursado pelo participante. O site da IES informa que ele “visa formar/qualificar gestores para instituições escolares e não escolares a partir de uma concepção multi-cultural” (Universidade Estadual Vale do Acaraú, [201-?]).
	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela UFJF em 2009. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atualmente desse curso ou semelhante pela instituição.
Coordenador escolar nº 4	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão de Coordenação Escolar e Direção pela Faculdade Prominas em 2016. Atualmente a instituição oferta diversos cursos relacionados a área da gestão escolar, sendo o curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica um dos que se assemelha ao cursado pelo participante. O site da IES informa que “No curso de Pós-Graduação em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, você irá aprender, em uma multiplataforma de conteúdo, sobre práticas pedagógicas de administração escolar e coordenação pedagógica, teoria e prática no trabalho por projetos, planejamento e avaliação educacional e muito mais, a fim de que você desenvolva nos alunos, capacidades criativa, intelectual, física, pessoal e social” (Grupo Prominas, [201-?]).
Coordenadora escolar nº 5	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar pela Fapaf em 2015. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atualmente desse curso pela instituição.
Coordenadora escolar nº 6	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar pelo Inta em 2011. Atualmente a instituição é denominada de Centro Universitário Inta – Uninta. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atual desse curso pela IES, sendo o curso de pós-graduação em Gestão Educacional o que mais se assemelha ao cursado pelo participante. O site da IES informa que ele “qualifica profissionais da educação para o exercício da gestão pedagógica, desenvolvendo competências e habilidades à práticas educativa, tendo como base o princípio democrático dentro de um processo de ação-reflexão-ação, a partir das demandas identificadas na vivência profissional. A proposta do Curso é de formar profissionais especialistas em Gestão, Planejamento e Avaliação Escolar, com competências e habilidades, em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> para a prática em Gestão Escolar, habilitar o profissional de educação à promoção da prática da gestão, desenvolve a habilidade de identificar problemas de ordem administrativa e pedagógica no espaço escolar e entorno visando estimular as boas práticas de gestão com base em princípios éticos e democráticos, com formação e valorização profissional dentro do espaço escolar, e aos gestores a capacidade de lidar com as adversidades do cotidiano da escola” (Centro Universitário Inta, [201-?]).
Coordenadora escolar nº 7	Concluiu o curso de pós-graduação em Gestão Escolar e Coordenação Educacional pela FAK em 2017. A última denominação da instituição é Faculdade Excelência – Faex. A partir das buscas realizadas não foram encontradas informações sobre a oferta atualmente desse curso ou semelhante pela instituição.

Fonte: Autor (2023).

A partir do quadro acima, percebe-se que seis dos cursos de pós-graduação *lato sensu* realizados pelos coordenadores escolares, atualmente, não são mais ofertados da mesma forma em que na época em que foram cursados pelos participantes ou sequer ofertados atualmente pelas IES mencionadas. Assim, considerando os cursos que atualmente são

ofertados por essas instituições na área da gestão escolar e afins e que se assemelham aos concluídos por seis dos sete participantes desta pesquisa, observam-se convergências e divergências entre seus objetivos. Apesar da indissociabilidade de alguns objetivos, os cursos em “gestão escolar” e “gestão educacional” demonstram prioridades relacionadas à formação em aspectos gerenciais (recursos humanos e materiais) e administrativos (burocráticos e financeiros); já os cursos em “coordenação pedagógica” e “coordenação escolar” têm como prioridades a formação em aspectos pedagógicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

A gestão escolar tem implicações na articulação do trabalho pedagógico e vice-versa. Ambas devem trabalhar para possibilitar a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Segundo Lück (2009, p. 23), a gestão escolar é:

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Considera-se, assim, que a gestão escolar também é gestão pedagógica e que essa dimensão pedagógica é aquela para a qual as demais convergem, por ser ela a responsável direta pela promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

Sobre os ganhos salariais que a formação continuada em nível de pós-graduação possibilita aos profissionais efetivos da rede pública de ensino do estado do Ceará, têm-se as leis nº 10.884/1984, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Ceará, e a nº 12.066/1993, que aprovou a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, instituiu o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e deu outras providências, as quais garantem a possibilidade de ascensão funcional dos professores efetivos da rede pública estadual de ensino do Ceará, a partir da obtenção de títulos de especialização, mestrado e doutorado, com repercussão automática na carreira e remuneração salarial.

Com a aprovação da Lei nº 18.353, de 2 de maio de 2023, foi reestruturado o Sistema Remuneratório dos Profissionais de Nível Superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica, vigorando, a partir de junho de 2023, da seguinte forma para cada classe e nível:

Figura 5 - Remuneração salarial bruta do Professor Pleno

PROFESSORES EFETIVOS DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ Com Piso Nacional de 14,95% repercutindo na Carreira Estadual para Ativos & Aposentados a partir de junho/2023 (Carga Horária Semanal de Trabalho: 40h)				
Nível	SALÁRIO BRUTO por Nível & Titulação			
	GRADUADOS	ESPECIALISTAS	MESTRES	DOCTORES
C	6.147,70			
D	6.330,08			
E	6.526,59			
F	6.737,92	7.495,32		
G	6.964,81	7.735,08		
H	7.208,05	7.991,84		
I	7.568,45	8.266,43		
J	7.946,88	8.559,75	9.272,62	
K	8.344,22	8.972,74	9.701,26	
L	8.761,43	9.406,38	10.151,32	
M	9.199,50	9.861,69	10.623,88	11.372,65
N	9.659,48	10.339,78	11.120,08	11.941,28
O	10.142,45	10.841,77	11.641,08	12.538,34
P	10.649,57	11.368,86	12.188,14	13.165,26
Q	11.182,05	11.922,30	12.762,54	13.823,52
R	11.741,16	12.503,41	13.365,67	14.514,70
S	12.328,21	13.113,58	13.998,95	15.240,44
T	12.944,62	13.754,26	14.663,90	16.002,46
U	13.591,86	14.426,98	15.362,10	16.802,58
V	14.271,45	15.133,33	16.095,20	17.642,71

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (2023)⁴².

Esses valores, para uma carga horária de 40 horas, estão conforme o Anexo Único, de que trata o artigo 1º da Lei nº 18.353/2023. Atualmente, o primeiro nível de um professor efetivo da educação básica da rede pública estadual de ensino é o C, e a partir das possibilidades de ascensão funcional pode chegar até o nível V. Ressalta-se que o vencimento base do profissional no nível C encontra-se igual ao estabelecido pela Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023, do MEC, que homologou a definição do piso salarial profissional nacional do magistério público da educação básica para o exercício em 2023. Outros valores se somam ao

⁴² Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Tabela-Salarial-2023-APEOC.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

vencimento base dos professores da rede pública estadual de ensino do Ceará, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 6 - Composição da remuneração salarial bruta do Professor Pleno

COMPOSIÇÃO DO SALÁRIO BRUTO (V.B.+Reg.+PVR) dos PROFESSORES EFETIVOS da Rede Estadual de Ensino do Ceará								
Nível	Vencimento Base	REGÊNCIA DE CLASSE				PVR/FUNDEB		
		Graduados (27,76%)	Especialistas (32,79%)	Mestres (37,82%)	Doutores (57,94%)	Graduados	Especialistas	Mestres
C	4.420,55	1.227,15	-	-	-	500,00	-	-
D	4.641,58	1.288,50	-	-	-	400,00	-	-
E	4.873,66	1.352,93	-	-	-	300,00	-	-
F	5.117,34	1.420,57	1.677,98	-	-	200,00	700,00	-
G	5.373,21	1.491,60	1.761,87	-	-	100,00	600,00	-
H	5.641,87	1.566,18	1.849,97	-	-	-	500,00	-
I	5.923,96	1.644,49	1.942,47	-	-	-	400,00	-
J	6.220,16	1.726,72	2.039,59	2.352,46	-	-	300,00	700,00
K	6.531,17	1.813,05	2.141,57	2.470,09	-	-	300,00	700,00
L	6.857,73	1.903,70	2.248,65	2.593,59	-	-	300,00	700,00
M	7.200,61	1.998,89	2.361,08	2.723,27	4.172,04	-	300,00	700,00
N	7.560,64	2.098,83	2.479,14	2.859,44	4.380,64	-	300,00	700,00
O	7.938,68	2.203,78	2.603,09	3.002,41	4.599,67	-	300,00	700,00
P	8.335,61	2.313,97	2.733,25	3.152,53	4.829,65	-	300,00	700,00
Q	8.752,39	2.429,66	2.869,91	3.310,15	5.071,13	-	300,00	700,00
R	9.190,01	2.551,15	3.013,40	3.475,66	5.324,69	-	300,00	700,00
S	9.649,51	2.678,70	3.164,07	3.649,44	5.590,93	-	300,00	700,00
T	10.131,99	2.812,64	3.322,28	3.831,92	5.870,47	-	300,00	700,00
U	10.638,58	2.953,27	3.488,39	4.023,51	6.164,00	-	300,00	700,00
V	11.170,51	3.100,93	3.662,81	4.224,69	6.472,20	-	300,00	700,00

Fonte: Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Municípios do Ceará (2023)⁴³.

Os demais valores que compõem a remuneração salarial bruta de um professor efetivo da rede estadual são: gratificação por efetiva regência de classe (Lei nº 16.954, de 26 de agosto de 2019), parcela variável de redistribuição (Lei nº 17.939, de 1º de março de 2022) e, ainda, auxílio-alimentação (Leis nº 16.521, de 15 de março de 2018 e nº 17.456, de 30 de

⁴³ Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Tabela-Salarial-2023-APEOC.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

abril de 2021), a ser calculado na base de R\$ 15,87 (quinze reais e oitenta e sete centavos, conforme artigo 7º, da Lei nº 18.356, de 10 de maio de 2023) por dia de efetivo trabalho.

4.3 Os achados acerca dos dados de identificação quanto ao tempo de atuação profissional dos coordenadores escolares participantes

O Quadro 12 apresenta informações relacionadas ao tempo de trabalho no magistério dos participantes da pesquisa, englobando os anos de regência em sala de aula e na coordenação escolar.

Quadro 12 - Dados de identificação quanto ao tempo, em anos, de atuação profissional dos coordenadores escolares participantes

Coordenador(a) escolar participante	Tempo total no magistério	Tempo de regência em sala de aula	Tempo de atuação na coordenação escolar	Tempo ininterrupto
Coordenador escolar nº 1	13 anos	13 anos	5 anos	Sim
Coordenador escolar nº 2	24 anos	12 anos	9 anos	Não
Coordenadora escolar nº 3	35 anos	33 anos	15 anos	Sim
Coordenador escolar nº 4	14 anos	14 anos	5 anos	Sim
Coordenadora escolar nº 5	20 anos	10 anos	10 anos	Não
Coordenadora escolar nº 6	12 anos	2 anos	10 anos	Não
Coordenadora escolar nº 7	13 anos	12 anos	1 ano	Sim

Fonte: Autor (2023).

Vale destacar que o Coordenador escolar nº 1 atua há cinco anos, concomitantemente, no cargo de coordenador escolar na rede pública estadual de ensino e como docente regente em sala de aula na rede de ensino privada. Destaca-se, ainda, que a Coordenadora escolar nº 3 também compartilhou durante anos a mesma condição, estando há dois anos, aposentada da rede de ensino privada e, atualmente, atuando somente como coordenadora escolar na rede pública estadual de educação.

Considerando, exclusivamente, a temporalidade na carreira docente, infere-se, a partir do Quadro 12, que os coordenadores escolares participantes da pesquisa são experientes por terem no mínimo dez anos de atuação no magistério. E tomando por base as cinco fases do “ciclo de vida profissional dos professores” de Huberman (1995), seis dos participantes se encontram na etapa de “diversificação” (de 7 a 25 anos) e um participante na etapa “serenidade e distanciamento afetivo” (25 a 35 anos), ou seja, todos já vivenciaram as fases de “entrada na carreira” (de 1 a 3 anos de profissão) e “estabilização” (de 4 a 6 anos).

Considerando o tempo de atuação como coordenador escolar, percebe-se que seis participantes possuem tempo igual ou superior a cinco anos de experiência no cargo e na

mesma escola. Esses dados demonstram uma tendência de continuidade no cargo com o passar do tempo. É importante lembrar que a legislação estadual não estipula um limite de tempo para a permanência no cargo de coordenador escolar, já para o cargo de diretor escolar sim, cuja gestão, no máximo, tem duração de oito anos consecutivos, conforme expresso na Lei nº 13.513/2004.

O coordenador escolar tem a possibilidade de fazer parte, por vários anos e de maneira consecutiva, de diversos núcleos gestores, devendo para isso se encontrar aprovado em banco de gestores vigente e ser escolhido e indicado por um diretor escolar eleito para compor a sua equipe. Dos sete participantes desta pesquisa, três coordenadores escolares compõem pela primeira vez um núcleo gestor, enquanto os demais já fizeram parte de outros, porém na mesma escola em que atualmente desenvolvem a função, mas sob outra direção.

Salienta-se que por mais que haja uma inclinação pela permanência no cargo por parte daqueles que já estão, a saída de alguns acontece, por interesse próprio, como: para retornar para a regência em sala de aula por não haver se identificado com o cargo; para assumir o cargo em outra escola; para assumir um posto de técnico educacional na Crede ou de direção escolar em algum estabelecimento de ensino; para estudos de pós-graduação. A saída também pode acontecer a partir do interesse do diretor escolar, tendo em vista a falta de entrosamento com o liderado, a não reeleição do diretor escolar que lhe convidou para ocupar o cargo ou por encerramento da cessão do servidor público por parte do órgão do poder público cedente são exemplos de situações as quais possibilitam docentes regentes em sala de aula adentrarem pela primeira vez o universo da coordenação escolar.

Das três escolas-campo participantes desta pesquisa, o Colégio Estadual Paulo Sarasate e a EEM Frei Policarpo foram submetidos, em 2018, ao penúltimo processo de eleição de diretor escolar realizado pela Seduc. Já a EEMTI Capelão Frei Orlando, por ter sido implantada no ano de 2017, teve seu primeiro pleito eleitoral em dezembro de 2023, período em que aconteceu o último processo eleitoral para o cargo de diretor escolar das escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará.

Quanto ao vínculo empregatício com a administração pública estadual, o Quadro 13 mostra a condição de cada participante.

Quadro 13 - Dados de identificação quanto ao vínculo empregatício com a administração pública estadual e turnos de trabalho dos coordenadores escolares participantes

Coordenador(a) escolar participante	Tipo de vínculo empregatício com a administração pública estadual	Turnos de trabalho
Coordenador escolar nº 1	Efetivo	Integral
Coordenador escolar nº 2	Efetivo	Manhã, tarde e noite
Coordenadora escolar nº 3	Efetiva	Manhã, tarde e noite
Coordenador escolar nº 4	Temporário	Manhã, tarde e noite
Coordenadora escolar nº 5	Temporária	Manhã, tarde e noite
Coordenadora escolar nº 6	Temporária	Manhã, tarde e noite
Coordenadora escolar nº 7	Efetiva	Integral

Fonte: Autor (2023).

É possível inferir a partir do Quadro 13 que quatro dos coordenadores escolares participantes desta pesquisa são docentes efetivos e estão ocupando um cargo na gestão escolar. Na subseção 2.1.1 desta pesquisa, intitulada de “Coordenação escolar: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição na rede pública estadual de ensino do Ceará”, foi percorrido como se dá o processo para ser nomeado ao cargo de coordenador escolar, explicitado não haver a obrigatoriedade de vínculo empregatício efetivo com a administração pública estadual e, ainda, explicado sobre a composição da remuneração salarial, seja na condição de servidor com vínculo empregatício efetivo ou não.

Quanto aos turnos de trabalho, esses estão diretamente relacionados aos horários de funcionamento de cada escola-campo. Tanto os coordenadores escolares com vínculo empregatício efetivo quanto os que não possuem têm uma lotação de 40 horas semanais. Desses, dois profissionais atuam em uma escola em tempo integral, enquanto os outros cinco participantes da pesquisa atuam em escolas regulares de tempo parcial, as quais funcionam nos três turnos.

4.4 Os achados acerca da fase de entrada na carreira docente dos coordenadores escolares participantes

A partir da leitura do texto “O rio e o oceano”, de Khalil Gibran, apresentado na epígrafe desta dissertação, introduziu-se cada uma das entrevistas realizadas com os coordenadores escolares participantes desta pesquisa. O referido texto aborda sentimentos como o medo e a coragem; a condição de olhar para trás e não poder voltar, apenas seguir; a necessidade de se arriscar para crescer.

O intuito da primeira indagação foi saber se os participantes enxergam alguma relação entre o texto introdutório da entrevista e o seu ingresso na carreira docente. E as declarações são as seguintes:

De fato, ao ingressar no ensino médio como professor de matemática de uma das escolas mais conceituadas não apenas no município de Canindé, mas também de toda a região [...] no início, a gente faz de fato essa relação, porque foi a primeira escola em que comecei a lecionar nesta modalidade de ensino [médio] (Coordenador escolar nº 2).

Todo início de experiência, principalmente quando se trata do ingresso na carreira docente, é acompanhado de muitos medos. Porque você está diante do desconhecido. [...] mas a gente não pode deixar o medo paralisar ou ficar com medo de se arriscar, né? Como diz aqui o texto, o rio precisa se arriscar e entrar no oceano para tornar-se também oceano, fazer parte dele, fazer parte desse mundo, dessa dimensão profissional na qual se quis adentrar (Coordenadora escolar nº 3).

Sim! O texto faz uma relação bastante coerente com o meu sentimento ao ingressar na carreira docente (Coordenadora escolar nº 6).

O texto ilustra como o meu processo de entrada na carreira docente se deu, já que tudo aquilo que é novo amedronta e tudo aquilo que nos causa algum interesse provoca em nós diferentes emoções. Atuar na carreira docente é compreender que você deixará sua marca no mundo, através de diferentes pessoas, além de se renovar a cada ano, pois todo ano são pessoas diferentes, cada uma com sua história e sua experiência de vida (Coordenadora escolar nº 7).

Tomando por base o anunciado pelos participantes, percebe-se a relação feita por eles acerca do texto “O rio e o oceano” e o ingresso em suas carreiras como docente. As Coordenadoras escolares nº 3 e nº 7 mencionam sobre o medo do desconhecido, do novo que era a docência para elas na época. Sobre esse sentimento de medo, retomam-se aqui Freire e Shor (2011), pois suas concepções sobre o sentimento de medo são reveladas como algo natural do ser humano, mas que não deve ser algo injustificado e imobilizador. Ainda sobre o medo, Silva (1997) e García (1999) ponderam que outros sentimentos como tensão, frustração e insegurança são vivenciados pelos professores iniciantes.

A Coordenadora escolar nº 6 foi mais genérica em sua explanação, não deixando expressamente evidenciadas as emoções que sentiu durante sua fase de entrada no magistério. Entretanto, de maneira muito assertiva, afirma que o texto apresenta uma ideia bastante coerente com o seu período inicial como docente. Já o comentário do Coordenador escolar nº 2 faz uma analogia entre a sua primeira escola de atuação e o oceano, tendo em vista a sua dimensão de grande porte e ser uma instituição conceituada na região.

As relações enxergadas e apontadas pelos participantes trazem similaridades com as também enxergadas por este pesquisador, pois o medo e a incerteza sobre o saber-fazer docente se faziam presentes durante o período inicial da carreira. Todavia, o esforço para alcançar a aprovação em um concurso público estadual para o magistério e chegar até ali, atrelado aos conhecimentos adquiridos durante o curso de licenciatura, somado ao interesse de arriscar, acertar e fazer acontecer, permitiram adentrar nesse oceano para tornar-se também oceano.

No que se refere às principais dificuldades encaradas durante o período de entrada na carreira docente, os relatos dos participantes foram:

A minha entrada na vida docente teve início lá no dia 1º de agosto de 2010. Eu tinha apenas seis meses de faculdade. [...] Eu tinha apenas 20 anos. [...] Os alunos para quem eu ia ministrar aula tinham uma faixa etária de 16, 17 a 18 anos. Então, a proximidade de idade entre o professor e os alunos era muita. Foi difícil o meu primeiro contato, porque assim, a faixa etária de idade e você ter o domínio do conteúdo, ter também domínio de gerência de sala. Então, tudo isso eu teria que aprender basicamente sozinho, certo? De como funciona. Então, assim, foi muito turbulento o meu início na vida docente, porque faculdade nenhuma prepara você para passar pelas adversidades que tem a sala de aula. Que é você manter a temperatura [referindo-se ao clima organizacional da turma], manter os estudantes em sala, então, tudo isso é muito desafiador. [...] Eu me “trocava” com os alunos no início, pela falta de maturidade mesmo, mas com o tempo eu pude perceber que existe uma diferença, eu sou o adulto e o outro é o aluno. Então, a partir do momento em que consegui ver um limite entre aluno e professor, foi que percebi que é possível se trabalhar educação, é possível ter resultado e dar também para que você mantenha um bom relacionamento com os estudantes (Coordenador escolar nº 1).

As dificuldades, obviamente, aparecem, principalmente com algumas pessoas que, ao receber um professor novato, com pouca idade, já olham, já têm aquele olhar diferenciado. A dificuldade que a gente pode citar aqui era, de fato, essa falta de experiência (Coordenador escolar nº 2).

Embora você tenha passado quatro, cinco anos numa graduação, estudando e se preparando para aquilo, quando você começa a atuar, é uma realidade bem diferente. E surgem, né? Ao longo do caminho, diversas situações em que você precisa aprender a lidar com elas e só a experiência é que vai lhe trazer os ensinamentos e os aprendizados. [...] E no início da minha carreira docente, eu tive algumas dificuldades como todos têm, principalmente relacionadas às questões burocráticas da profissão. As questões técnicas com as quais você tem que tratar são questões de diários, questões de notas, de elaboração de provas. Já o fazer da sala de aula em si, o dar aula, o contato com os alunos, o meu relacionamento com os alunos, eu nunca tive problema com relação a isso aí. Sempre fluiu muito bem, mas nessa outra parte eu tive algumas dificuldades (Coordenadora escolar nº 3).

Eu iniciei a minha carreira docente com 17 anos. Quando eu terminei o ensino médio, substituí meus professores do ensino médio e fundamental. A minha maior dificuldade foi na nossa própria formação em si. Naquele tempo, a gente só tinha basicamente a nossa universidade, que era a UVA, para fazer, mas também com muita dificuldade, limitações pedagógicas, metodologias. Com uma dificuldade de formação, onde tinha uma faculdade que dava esse suporte pedagógico, metodologia

para o professor, mas, ao mesmo tempo, a gente, no nosso estado, ainda estava caminhando nesse processo de formação do professor. E essa dificuldade foi acontecendo. E a gente não tinha essas ferramentas que a gente tem hoje. Ferramentas tecnológicas que nos apoiam na questão da metodologia pedagógica. Então, eu acho que a minha maior dificuldade nesse início foi essa situação da formação mesmo do professor. Ensina mais de uma disciplina, às vezes matemática, física, química e biologia. E a gente não era preparado para ter essa bagagem. Da carga horária dessas disciplinas (Coordenador escolar nº 4).

Ao ingressar na minha carreira docente, tive dificuldade sim, pois não tinha experiência ao lidar com os estudantes. Na época, aconteceram algumas atitudes que hoje não faria (Coordenadora escolar nº 5).

Foram muitos os desafios, dentre eles: planejar aulas atrativas, entrar numa sala lotada de alunos, me fazer respeitada por eles e, ainda, substituir à altura a professora que estava de licença. Isso tudo para quem ainda estava iniciando sua carreira (Coordenadora escolar nº 6).

Os desafios foram diversos no decorrer desse processo, podendo citar aqui a minha pouca idade no começo da carreira, o que me aproximava ainda mais dos estudantes, o que por um lado foi bom, mas por ter quase a mesma faixa etária dos estudantes, isso gerava neles a tendência ao desrespeito. Além disso, ainda por conta da idade, não me era oferecida a oportunidade de trabalhar na minha área, que é Língua Portuguesa. Iniciei como professora regente do Laboratório Educacional de Informática e professora do componente curricular, na época novo e em estado experimental, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (Coordenadora escolar nº 7).

Os depoimentos listam uma série de dificuldades relacionadas a aspectos diversos da profissão docente, principalmente, para os iniciantes na carreira, como: início na carreira docente ainda cursando a graduação; distanciamento do que se aprende na faculdade e de tudo que é exigido e necessário para atuar no chão da sala de aula (metodologias diversas, gestão de sala de aula, resolução de conflitos, entre outros); faixa etária próxima a dos estudantes.

Os Coordenadores escolares nº 1 e nº 4 apontam como uma de suas dificuldades a condição de ingressarem na carreira docente ainda com a formação acadêmica de nível superior (graduação em licenciatura) em andamento. Sobre isso, Costa e Oliveira (2007, p. 29) afirmam que “Diversos cursos de licenciatura de universidades brasileiras são frequentados por alunos que aprendem a profissão docente na universidade e na escola ao mesmo tempo”, pois, ainda cursando a graduação, já atuam na condição de “aluno-professor”⁴⁴.

Estudos como os de Nóvoa (1992), Mizukami (2000) e Mizukami *et al.* (2002) tratam do processo de aprendizagem da docência e mostram que, aliada às teorias da

⁴⁴ O termo “aluno-professor” é utilizado por Costa e Oliveira (2007) para denominar o estudante do curso de licenciatura que já atua como docente.

aprendizagem, a prática educativa também se constitui como meio de construção dos saberes da profissão.

O Coordenador escolar nº 1 cita a problemática relacionada ao domínio de conteúdo, enquanto os Coordenadores Escolares nº 4 e nº 6 falam sobre problemas com metodologias e o planejamento de aulas atrativas. Lopes (2010) diz ser o domínio de conteúdo elemento fundamental para o professor atuar com qualidade diante do processo educativo, mas que só isso não é o suficiente. Sobre o domínio de conteúdo, Shulman (1987) afirma ser necessário o professor ter domínio de conhecimentos, tanto de conteúdo quanto pedagógicos.

Costa e Oliveira (2007, p. 32) também identificaram essas e outras dificuldades em um estudo que realizaram com alunos-professores, as quais estão relacionadas à “metodologia, domínio do conteúdo, articulação de teoria e prática, condições de trabalho, entre outras”. Vale destacar que, dependendo da IES, as disciplinas didático-metodológicas são ofertadas entre a metade e o final do curso de licenciatura.

A Coordenadora escolar nº 3 revisita suas dificuldades envolvendo questões burocráticas, como preenchimento de diários de classe e elaboração de provas, dificuldades essas que este pesquisador também vivenciou quando iniciou. Alarcão e Roldão (2014) e Perrenoud (2001) afirmam que o professor iniciante se depara com diversas dificuldades em seu percurso, sendo elas de ordens científico-pedagógicas, emocionais, sociais e burocráticas.

Quanto à insuficiência da formação por parte dos cursos de licenciaturas do futuro docente para atuar perante as variadas situações da profissão docente, conforme discursos dos Coordenadores escolares nº 1, nº 3, nº 4 e nº 5, Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 17-18) afirmam que “pesquisas recentes têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo inicial suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados no cotidiano da sala de aula”. Corroborando com essa ideia, retomam-se Pimenta e Lima (2017) quando discursam que há muito tempo a formação inicial docente é aligeirada e apresenta fragilidade teórica e prática.

Sousa, Indjai e Martins (2020) indicam que uma base formativa sólida deve ser proporcionada pelos cursos de licenciaturas. Defendem o diálogo entre os saberes de ordem específica da formação e os saberes de ordem pedagógica. Diálogo esse, com foco na realidade da educação básica, em especial da escola pública, possibilitando reflexões sobre a realidade que lá se encontra, para que teoria e prática coexistam de maneira integrada e significativa diante das necessidades e exigências do chão da sala de aula.

Sobre uma formação inicial docente sólida, Imbernón (2000, p. 60-61) defende que ela tenha “uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual,

psicopedagógico e pessoal”, evidenciando assim, sua compreensão acerca do lugar da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional de docentes.

O Coordenador escolar nº 4, ainda, relata o desafio em ministrar disciplinas alheias à da qual estava se formando na graduação, fato esse que também foi apontado pelos alunos-professores estudados por Costa e Oliveira (2007). Reflete-se aqui a precarização do trabalho docente, o qual, conforme já citado, carrega consigo fragilidades desde a sua formação.

Costa e Oliveira (2007) ainda refletem acerca da imagem idealizada do ensino durante o curso superior de formação docente, onde não se prevê a heterogeneidade existente nas turmas, as salas de aula multisseriadas, as divergências de pensamentos e os conflitos comportamentais por parte dos estudantes. Esteve (1995, p. 109), ao abordar esse desequilíbrio entre formação e realidade, diz que “o professor novato se sente desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação”.

No que concerne à dificuldade em atuar na docência com uma faixa etária próxima à dos estudantes, essa foi indicada pelos Coordenadores escolares nº 1, nº 2, nº 4 e nº 7. Um estudo de Zan e Souza (2023), que pesquisou as trajetórias profissionais de jovens professores (faixa etária entre 20 e 29 anos), identificou que, por alguns deles haverem ingressado na carreira docente ainda cursando a graduação, bem como iniciado o curso de licenciatura com idade em torno de 18 anos e a duração de um curso de licenciatura ser, em média, de quatro anos, é compreensível a pouca experiência e pouca maturidade pedagógica.

Serra (2012), quando disserta acerca de jovens professores em início de carreira, fala da possibilidade da criação de uma “aproximação geracional” entre eles e seus estudantes, mediante o uso de uma mesma linguagem, mesmos gostos e características semelhantes, condições essas que podem estabelecer uma naturalidade para o docente entender seus estudantes.

Um estudo de Feldkercher (2020), tendo como sujeitos participantes jovens professores universitários (com faixa etária de até 32 anos) em início de carreira, constatou que essa condição jovem apresenta um lado positivo e motivador (disposição, identificação com os estudantes) e outro de dificuldades e limitações (preocupação com a aceitação dos estudantes, reconhecimento dos pares, pouca experiência na profissão e até de vida). O estudo destacou que a maioria dos jovens professores possui uma relação tranquila, amistosa e de respeito com os estudantes.

E nessa condição de ser jovem e iniciante na carreira, o professor vai, conforme Huberman (1995), construindo sua identidade e encontrando os meios para o alcance de uma experiência repleta de descobertas. Este pesquisador adentrou ao meio docente com a idade de 24 anos e isso não foi um fator gerador de conflitos, muito pelo contrário, foi um fator que possibilitou criar uma excelente interação junto aos estudantes. Entretanto, a pouca maturidade pedagógica, sim, foi um fator desafiador para a prática docente. O Coordenador escolar nº 1 até relata sobre isso: “Eu me trocava com os alunos no início, pela falta de maturidade mesmo, mas com o tempo eu pude perceber que existe uma diferença, eu sou o adulto e o outro é o aluno”. De modo geral, essa condição de jovem professor tanto pode ser encarada como um desafio ou como uma possibilidade.

Sobre o apoio que receberam ou não da escola como um todo ao ingressarem na carreira docente, os coordenadores escolares expressaram as suas lembranças:

Não tive apoio de professores. Em nenhum momento, nenhum outro colega professor chegou perguntando como estava o processo, qual era a minha dificuldade, se estava dando certo ou não [...]. Comecei a conversar com a minha coordenadora sobre como eu poderia lidar com algumas situações e ela foi ali dizendo como poderia ser feito: tentar controlar a quantidade de aluno que sai de sala para ir ao banheiro; controlar a quantidade de alunos que saem de sala para tomar água; cobrar firmemente dos meninos as atividades; cobrar dos meninos o mapeamento e a organização da sala. E também na minha época tinha a função PCA. A minha PCA me ajudou muito a organizar o conteúdo que ia ser trabalhado. Porque, assim, com seis meses de faculdade, eu não tinha experiência, né? De como organizar o conteúdo, de como é o meio e o fim, o que precisa ter. Como planejar, então, a minha PCA também foi uma pessoa importante. Porque ela chegou a dizer: “Oh! Faça assim com esse conteúdo”. Eu lembro até hoje. O conteúdo era de análise combinatória. Ela sempre dizia: “Oh! Selecione as questões, dê as questões que serão encaminhadas para casa e tudo que você disser em sala de aula, tente cumprir. Se você disser que vai mandar duas questões para casa, na próxima aula, cobre as duas soluções dessas questões para que ali eles possam ver que você está atento ao planejamento, que você está atento às aulas e isso vai lhe garantir uma maior proximidade e domínio dos estudantes”. Então, assim eu fui fazendo. Com essas pequenas observações, fui me orientando. [...] Eu fiz uma mudança de escola em 2012. [...] Aí, sim! Eu passei a ter um apoio maior. E não apoio da gestão. Eu passei a ter o apoio dos professores que eu queria ser, como eu queria ser igual àqueles professores, os quais tinham domínio de conteúdo, os quais tinham domínio de sala e tinham gerência sobre os alunos e que os alunos gostavam da maneira como trabalhavam. [...] E não deixar que aquelas adversidades iniciais possam interferir na sua vida docente, porque justamente ali no início, se você não tiver um espelho, se você não tiver um apoio, você acaba muitas vezes se tornando um desses que se decepcionam na profissão. E isso vai fazer com que você não seja um professor de que seus alunos necessitam. Então, você vai ser o que chamamos de dador de aula e esse dador de aula não vai interferir na vida dos alunos. [...] Inicialmente foi muito difícil mesmo, mas se eu tivesse tido um apoio maior, eu não teria sofrido tanto (Coordenador escolar nº 1).

Tive um apoio da coordenação pedagógica da escola, dando aquele suporte para que a gente pudesse fazer um trabalho com qualidade. [...] A escola deu um suporte

muito grande para que a gente pudesse fazer esse trabalho dentro da unidade escolar (Coordenador escolar nº 2).

Tive apoio, sim, de pessoas da escola. Tive apoio da direção da escola, tive apoio dos colegas mais experientes que iam me dando as dicas. E aí, com o tempo, tudo foi se tornando mais fácil (Coordenadora escolar nº 3).

Não tive a ajuda de ninguém, porém fui bastante resiliente e aprendi muito com os meus erros (Coordenadora escolar nº 5).

O apoio que tive foi da coordenação pedagógica da escola, que me orientava bastante e me ajudava na caminhada (Coordenadora escolar nº 6).

Contei com as formações oferecidas pela Secretaria da Educação em parceria com o Instituto Aliança (Coordenadora escolar nº 7).

Primeiramente, percebe-se o quanto o Coordenador escolar nº 1 fez questão de resgatar e narrar as suas lembranças relacionadas ao apoio que recebeu durante sua fase de entrada na carreira do magistério. Em 2010, iniciou seus trabalhos em uma escola pública de ensino médio da rede estadual do Ceará. Conta que não teve apoio dos colegas docentes, mas que lá conversava com a coordenadora e cita algumas orientações que recebeu, mais precisamente sobre gestão de sala e autoridade docente.

Lembra das colaborações que recebeu da PCA com bastante ênfase. Em sua fala, cita as observações sugeridas para o melhoramento de sua prática, no que se refere à autoridade pedagógica e à dimensão pedagógica, como, por exemplo: organização do planejamento das aulas, conteúdos e exercícios de fixação da aprendizagem.

Em 2012, mudou de uma para outra escola, essa também da rede pública estadual e de ensino médio. Relembra que o apoio recebido nessa escola não veio da gestão escolar, mas sim dos colegas docentes, os quais lhe serviam de referência e inspiração tanto de “como ser” quanto de “como fazer”. Salienta, ainda, que, o comportamento de observar o ajudou bastante. Conta ele:

Sempre fui uma pessoa que gostei muito de observar os outros, sempre me espelhei em professores que tinham domínio de sala de aula, domínio de conteúdo, boas avaliações pelos alunos e também tinham um bom relacionamento, então isso acabou fazendo com que eu buscasse a todo o tempo tentar solucionar esses pequenos percalços iniciais. [...] Eu comecei a ver que não somente o apoio das outras pessoas é importante na sua formação, mas também observar e tentar sempre e a todo momento ser o melhor. [...] E também nesse período eu pude observar o professor que eu não queria ser (Coordenador escolar nº 1).

Assim, a partir das trocas de experiências com os pares em que se espelhava e com as observações realizadas, foi conseguindo superar os desafios que apareciam e

construindo sua identidade profissional docente, atualmente se reconhecendo como um bom profissional da educação. De acordo com Pimenta e Lima (2017), é possível aprender a partir da observação e da reprodução. Através da observação crítica da prática, o futuro educador poderá escolher reproduzir ou reelaborar o que analisa como bom.

Das seis declarações coletadas sobre essa questão, a coordenação escolar atuando como agente de suporte pedagógico foi citada, de maneira expressa, em apenas três falas, sendo elas nas dos Coordenadores escolares nº 1, nº 2 e nº 6. Esse fato gera algumas inquietações, haja vista a existência de mandamentos legais, documentos institucionais em âmbitos estadual e escolar, atribuindo como uma das principais funções da coordenação escolar as atividades de suporte pedagógico junto aos professores, como expresso na Lei nº 17.986/2022 e no Plano de Gestão Escolar: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará, elaborado em 2017, por exemplo.

Sem o intuito de advogar em favor da coordenação escolar, ressalta-se que esses mesmos mandamentos legais e documentos institucionais trazem consigo um acúmulo de outras demandas que geram o seu afastamento da dimensão pedagógica do trabalho. Sobre isso, Placco, Almeida e Souza (2011) observaram que o coordenador pedagógico, em sua atuação na escola, encontra dificuldades para dar conta de suas tarefas como formador de professores, sendo o acúmulo de demandas desempenhadas uma das razões para isso acontecer.

Não é possível afirmar com exatidão se os demais sujeitos participantes deste estudo não receberam o suporte necessário por parte das coordenações escolares das instituições em que iniciaram seus trabalhos, em virtude do acúmulo de tarefas que essas possuíam na época. O apoio de colegas docentes mais experientes e do diretor da escola, ainda, foi mencionado pela Coordenadora escolar nº 3, enquanto as formações oferecidas pela Secretaria da Educação foram apontadas pela Coordenadora escolar nº 7 como forma de apoio.

Ferreira (2017, p. 87) afirma que “o apoio entre os pares - professor iniciante, experiente, gestores, alunos, funcionários e outros - possibilita a construção de sentimentos como: confiança, segurança, comunhão”. Para a autora, a troca de experiência entre os agentes escolares é um elemento da constituição profissional que ocorre de maneira continuada, pois ela acontece dentro e fora da sala de aula, em momentos de atividades complementares, planejamento, horário de trabalho coletivo, entre outros. Visando o desenvolvimento na carreira, Tardif (2014) ressalta que aprendemos com o outro, com a experiência relevante compartilhada pelo outro.

A resposta apresentada pela Coordenadora escolar nº 5 foi com um tom firme. Sua fala é contrária às dos demais sujeitos participantes ao afirmar não ter tido apoio de ninguém para enfrentar e superar as dificuldades. Acerca dessa realidade, a literatura também apresenta a realidade do pouco ou, até mesmo, do nenhum apoio ao início na profissão docente. Brostolin e Oliveira (2013) destacam que, durante a graduação, o acadêmico tem o apoio de seus professores, mas quando já é professor se percebe sozinho, enfrentando os dissabores da profissão sem a ajuda necessária para alcançar o desempenho satisfatório.

Particularmente, este pesquisador contou com uma rede de apoio na escola em que iniciou, apoio esse que favorecia o diálogo crítico e reflexivo sobre as práticas pedagógicas. Sempre que surgiam dúvidas sobre “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “como?”, “onde?”, “por quê?”, os pares, a coordenação escolar, a direção escolar ou os demais funcionários se colocavam à disposição para ajudar. A escuta ativa e o diálogo franco, bem como as trocas de experiências e construções coletivas, eram fortemente presentes.

4.5 Os achados acerca das formações iniciais e continuadas dos coordenadores escolares participantes para a atuação no cargo

As formações acadêmicas dos participantes foram identificadas e analisadas para compreender como elas lhes prepararam e qualificaram para a atuação no cargo de coordenador escolar. Conforme já abordado, no Brasil ainda não existe uma formação específica, em nível de graduação, para aqueles que desejam atuar no cargo em questão, porém, tanto a LDB vigente quanto a Resolução nº 1/2006 do CNE/CP definem a formação oferecida pelo curso de Licenciatura em Pedagogia como aquela que mais se aproxima das funções exercidas pela coordenação pedagógica.

Ainda sobre as normatizações acima mencionadas, Kailer (2016) alega que as atribuições do trabalho do coordenador pedagógico são tantas que algumas delas não são abordadas durante a formação inicial ofertada em curso de Licenciatura em Pedagogia e nem mesmo em outras licenciaturas. Assim, faz-se necessário uma formação específica para aquele que atuará no cargo, conforme afirma Oliveira (2016).

Salienta-se a existência, no país, de cursos de pós-graduação específicos para a formação de coordenadores pedagógicos e demais profissionais relacionados à gestão escolar e práticas pedagógicas. É válido lembrar que no estado do Ceará não são exigidas formações em licenciatura específica nem tampouco em pós-graduação específica para atuação no cargo de coordenador escolar.

Sobre como as formações dos sujeitos contribuem nas suas práticas cotidianas na coordenação escolar, será primeiramente tratado acerca das formações em nível de graduação e de pós-graduação, para depois serem abordadas suas demais qualificações. As explicações alcançadas, para essa questão, reportam o que segue:

Sou licenciado em matemática, tenho pós-graduação em estatística e matemática financeira, além de pós-graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica e também tenho mestrado em matemática, mas nenhuma dessas formações me preparou para atuar na função de coordenador. Apesar de que a função de coordenador é a função de acompanhar o professor, não teve em nenhum momento desses títulos uma preparação, na prática. Da parte teórica para a prática, para a função mesmo de atuação. Há uma divergência muito grande do que os textos, as literaturas trazem da função de coordenador, do que realmente é um coordenador dentro da escola (Coordenador escolar nº 1).

Eu sou graduada em pedagogia com habilitação para lecionar língua portuguesa e língua inglesa e depois eu fiz pós-graduação em planejamento educacional e, mais à frente, em gestão escolar. Quando eu iniciei o meu trabalho na coordenação escolar, eu considero que eu não tinha uma preparação em nível de graduação e pós-graduação para essa atuação [...]. Depois que eu entrei na coordenação escolar, vendo a necessidade de uma melhor preparação voltada para essas questões de gestão, eu fiz a especialização em gestão escolar [...] (Coordenadora escolar nº 3).

A graduação ajuda a gente um pouco. A minha formação inicial, que é professor de matemática e física, não está dando um suporte tão grande para a questão do coordenador escolar. Eu tenho especialização na área da gestão escolar. Ela dá um apoio, um norte. Ela dá uma orientação, mas realmente a gente só vai ter essa segurança com a experiência, com o tempo, com a vivência, com o professor, com as situações que vão acontecendo dentro da rotina da escola, do planejamento com os professores. Aí, sim! Você vai criando estratégias, metodologias para orientar esses professores. Então, assim, eu acho que as graduações criam um pequeno suporte. Nossas pós-graduações também em gestão têm algum suporte, algum norte [...] (Coordenador escolar nº 4).

Foi bastante gratificante. Tive uma pós-graduação em gestão que contribuiu muito para a minha vivência. A instituição responsável pela minha formação é muito exigente, pois estudava até a noite para conseguir enviar os trabalhos. Isso fez com que contribuísse com meus conhecimentos (Coordenadora escolar nº 5).

Minha graduação em letras foi à distância, com um material didático riquíssimo, biblioteca, materiais de apoio, entre outras coisas. Mas foi na pós-graduação presencial que pude aprender mais sobre a função do coordenador escolar (Coordenadora escolar nº 6).

Eu tenho uma especialização em coordenação escolar que me garantiu bons subsídios para a execução do cargo [...] (Coordenadora escolar nº 7).

Realidades distintas foram encontradas entre os participantes da pesquisa. Por exemplo, os Coordenadores escolares nº 1, nº 3 e nº 4 fazem menções em suas falas sobre seus cursos de graduação. Enquanto os participantes nº 1 e nº 3 declaram que seus cursos de

formação inicial não os prepararam para atuarem no cargo em questão, o participante nº 4 informa que o seu ajuda um pouco. A esse respeito, retoma-se o que Pimenta (2005) afirma sobre a formação inicial não dar conta de todas as necessidades exigidas pelo trabalho do magistério e, ainda, o que discorrem Garcia (2016) e Oliveira (2016) quando sustentam que nos cursos de graduação há uma inadequada formação pedagógica, entre outras deficiências, as quais fragilizam a essência do trabalho daqueles que assumem o cargo de coordenador pedagógico.

É inquietante o que complementam em suas falas os Coordenadores escolares nº 1 e nº 4, pois mesmo possuindo um curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, o participante nº 1 afirma que nenhuma das suas formações o preparou para atuar no cargo. Já o Coordenador escolar nº 4 declara que sua especialização na área da gestão escolar “dá um apoio, um norte. [...] uma orientação [...]” para o trabalho.

Apesar de os dois possuírem pós-graduações específicas em áreas correlatas à gestão escolar e coordenação pedagógica, constata-se por meio de suas respostas que essas suas formações não contribuem, especificamente, para o dia a dia na coordenação escolar. Essa constatação vai ao encontro do pensamento de Tozetto e Kailer (2019, p. 361), quando afirmam que “a amplitude dos saberes do coordenador pedagógico desafia as possibilidades de formar um profissional para diversas funções, como docente, gestor e pesquisador”. E, de fato, ao ter contato com as inúmeras atribuições destinadas, direta e indiretamente, a esse agente escolar para serem desenvolvidas no cotidiano do trabalho na escola, percebe-se que a formação, seja ela qual for, inicial ou continuada, somente conseguirá contribuir em parte para a preparação e qualificação desse profissional.

O Coordenador escolar nº 1 ainda afirma haver muitas divergências entre o que é apresentado na teoria e o que se pratica na escola durante a execução das tarefas de coordenador escolar. A propósito, Tozetto e Kailer (2019, p. 377) abordam justamente sobre essas contradições, pois “os contrassensos refletem um distanciamento das contribuições que foram construídas teoricamente sobre o trabalho do coordenador pedagógico, bem como no processo de formação e nas ações que esse profissional assume na escola”.

Em razão deste pesquisador atuar no cargo de coordenador escolar há quase sete anos e nesta pesquisa ter ocorrido uma imersão em diversos documentos institucionais em âmbitos estadual e escolar, ao analisar, por exemplo, a organização curricular expressa no PPC da Egeape, da UFCA, curso de especialização iniciado em dezembro de 2023 por este pesquisador, nota-se essa mesma contradição. A título de exemplos práticos de atividades que, na escola, consomem bastante o tempo do coordenador, é possível citar os atendimentos a

estudantes com condutas em desacordo com o regimento escolar, bem como atendimentos a estudantes que necessitam de acolhimento psicossocial. Quanto a essas questões, não se encontra expresso em nenhuma das ementas dos componentes curriculares ofertados na Egeape, da UFCA, que algum deles preparará diretamente o coordenador pedagógico para essas problemáticas citadas.

Tozetto e Kailer (2019) destacam ainda que o coordenador pedagógico assume, atualmente, na escola, atribuições que vão além da organização do trabalho pedagógico, as quais, por vezes, são até de outros profissionais, como diretor ou secretário da escola. Dessa forma, é complexo idealizar uma formação privilegiada, que contemple todos os saberes e prepare o coordenador pedagógico para todas as demandas cotidianas do cargo, até por conta de diversas atribuições desse profissional na escola.

Diferentemente dos participantes já mencionados, as Coordenadoras escolares nº 5, nº 6 e nº 7 declaram, respectivamente, que: a sua pós-graduação em Gestão e Supervisão Escolar contribui muito para as suas vivências no cargo e que o grau de exigência da sua IES formadora contribuiu para seus conhecimentos; que foi na sua pós-graduação em Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar que aprendeu mais sobre a função do coordenador escolar; que a sua especialização em Gestão Escolar e Coordenação Educacional lhe garantiu bons subsídios para a execução do cargo que, atualmente, ocupa.

Essas três concepções evidenciam que os cursos de pós-graduações em Gestão Escolar e afins, ainda que possuam fragilidades no que se refere a proporcionar uma formação completa para aquele que atuará no cargo de coordenador pedagógico, podem ser relevantes para o seu desenvolvimento profissional e favorecer uma atuação mais qualificada. Tozetto e Kailer (2019) também defendem a importância de uma formação específica, que tenha olhos para os processos educacionais e não se distancie da realidade escolar. Domingues (2014) afirma que a formação para o cargo precisa estar baseada em termos conceituais e práticos para subsidiar o trabalho com os docentes, com os alunos e com as famílias.

Comentários como os dos Coordenadores escolares nº 2 e nº 3 mostram o zelo para que seja desenvolvido um trabalho consciente e responsável, bem como a busca por cada vez mais qualificação, mediante estudos constantes, os quais acontecem, muitas vezes, por iniciativa pessoal.

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

outros vão chegando. As realidades são diferentes. É até necessário que esse professor tenha, de fato, uma formação propícia para estar exercendo um cargo como o de coordenador pedagógico (Coordenador escolar nº 2).

Ao longo do período em que estou nesta função, estou constantemente fazendo cursos, estudando, sempre estudando. Voltada para melhorar a minha atuação na coordenação escolar (Coordenadora escolar nº 3).

Vale ressaltar que, na falta de políticas públicas ou institucionais voltadas para a formação continuada daqueles que ocupam o cargo de coordenador pedagógico, caberá a esses profissionais uma mobilização pessoal pela busca de oportunidades de cursos de aperfeiçoamento e até especialização que muitas vezes são encontrados e realizados a baixo custo no mercado educacional, mas que nem sempre contemplam as especificidades do cargo. Quando não dessa forma, cabe ficar na expectativa pela oferta de cursos em IES conceituadas pelo MEC ou da própria rede de ensino, seja ela municipal, estadual ou federal.

Os Coordenadores escolares nº 1 e nº 6 mencionam as formações desenvolvidas pela Seduc e Crede 7 como oportunidades de qualificação profissional.

O estado do Ceará criou há três anos o que chamamos de Face. Que é o fortalecimento da atuação do coordenador escolar. É um programa que prepara um grupo de coordenadores em Fortaleza, dá essa formação a eles de como fazer essa atuação e é importante que as discussões sejam sempre sobre gestão de tempo, sobre preparação de material para seu professor, sobre *feedback*. E são temas assim, que são centrais da função de coordenador, mas, ao mesmo tempo, discute-se muito nessas formações, na qual eu fui formador o ano passado, se discutem muito também esses outros lados [referindo-se aos desvios de função, essencialmente pedagógicas que acontecem no trabalho], que não são visíveis dentro das literaturas da função de coordenador e que queira ou não é a parte que mais sobrecarrega o coordenador, atuar como bombeiro [referindo-se ao comportamento de agir com imediatismo para a resolução de problemas diversos] dentro da escola. E aí, após essa equipe de coordenadores ser formada em Fortaleza, eles têm o tempo para replicar, mas aí há uma divergência: enquanto a formação em Fortaleza dura três dias, a formação que veio para a Crede é uma replicação de apenas oito horas. Então, uma formação que você tem em Fortaleza de 24 horas, você tem que replicar com os seus pares em oito horas. Isso já é uma perda! Então, queira ou não, o estado do Ceará vem se preocupando muito com a real função do coordenador. E essas formações são muito produtivas justamente porque despertam na gente questionamentos de: Qual é a função do coordenador escolar? Qual é a minha função como coordenação pedagógica? Será que realmente é, está sendo o bombeiro da escola ou se é realmente acompanhar o meu professor na hora que ele precisa ou se é realmente dar subsídio ao meu professor? Então, lá também são feitas essas indagações e acaba despertando a gente, mas, ao mesmo tempo que você vê que o estado do Ceará se preocupa, o tempo de formação ainda não é suficiente. Então, assim, funciona mais ou menos assim: uma equipe de coordenadores vai para Fortaleza, recebe a formação de três dias, depois ele tem mais um dia para replicar na Crede para todos os coordenadores da regional e depois, todos os coordenadores têm os seus planejamentos para replicar com os seus professores, mas o elo forte dessa formação do Face é justamente a formação pedagógica. São realmente as formações com os professores (Coordenador escolar nº 1).

As formações ofertadas pela própria Crede/Seduc contribuíram bastante para a minha qualificação, sendo meios fundamentais de estar sempre estudando e pondo em prática aquilo que se aprende (Coordenadora escolar nº 6).

Antes mesmo deste pesquisador atuar na condição de coordenador escolar, a Crede 7 já promovia encontros formativos entre esses agentes educacionais. Em 2016, realizou dois Comitês de Coordenadores Escolares⁴⁵, visando valorizar, formar e fortalecer o trabalho do coordenador escolar. Nas ocasiões, foram abordadas temáticas relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas, como: a identidade e o papel do coordenador escolar; protagonismo pedagógico do coordenador escolar; planejamento pedagógico da escola e dos professores; aprimoramento dos processos ligados ao trabalho dos professores e as aprendizagens dos estudantes; fortalecimento dos projetos e programas; competências socioemocionais na escola; Enem; observação de sala de aula.

Na intenção de promover um diálogo institucional sistêmico, por meio do compartilhamento de experiências, a Seduc, no ano de 2017, lançou a iniciativa Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares – Face, sendo essa uma:

Ação de formação continuada que consiste em construir uma agenda na Seduc e em suas coordenadorias regionais de apoio aos Coordenadores Escolares da rede estadual de ensino, na perspectiva de fortalecer a liderança e o papel formador desses agentes no processo de desenvolvimento da proposta pedagógica da escola [...] (Ceará, [2017?]).

Realizada todos os anos desde 2017, a partir do ano de 2021, a iniciativa mudou seu formato, transformando-se em um curso, com o apoio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância – Coded/CED. Cada Crede possui uma equipe formadora, composta por um número pré-determinado de coordenadores escolares. Essas equipes participam de formações em âmbito estadual e, em seguida, replicam a formação em suas respectivas Credes. O momento com os coordenadores escolares oportuniza a construção de conhecimentos por meio da troca de experiências e vivências reflexivas entre os pares, na perspectiva de fortalecer o trabalho de liderança e o papel desses agentes no processo de desenvolvimento da proposta pedagógica da escola.

No ano de 2023, o curso contemplou conteúdos programáticos, como: avaliação diagnóstica; avaliação como instrumento de apoio pedagógico; recomposição das

⁴⁵Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2016/05/03/crede-7-promove-i-comite-de-coordenadores-escolares/>. Acesso em: 25 dez. 2023.

aprendizagens; novo ensino médio; planejamento educacional; priorização curricular; educação híbrida e tecnologias digitais; uso de material didático; acolhimento docente.

Para Barros (2017), as formações para os profissionais que atuam na coordenação escolar, cujo objetivo seja contribuir para uma educação de qualidade, têm seis aspectos constitutivos: parte das necessidades dos educadores; considera a realidade da escola; promove reflexão, a mudança; objetiva a melhoria do ensino e aprendizagem; articula teoria e prática; valoriza os saberes docentes. Tomando por base os diversos encontros formativos, dos quais este pesquisador já participou na condição de coordenador escolar, é possível validar que aquelas formações em que sua estrutura organizacional se aproxima dos aspectos constitutivos indicados por Barros (2017) foram mais significativas, por abordarem as reais necessidades dos participantes.

Em sua fala, a Coordenadora escolar nº 3 ainda menciona a relevante importância de sua experiência em sala de aula como algo favorável para sua atuação inicial na função da coordenação escolar, ao relatar que “o conhecimento que eu tinha era toda a minha expertise de sala de aula, do tempo que eu estava em sala de aula e que agregou muito na minha experiência na coordenação escolar”. A respeito disso, Araújo (2019) declara que o coordenador pedagógico é um profissional que atua a partir da sua formação inicial e suas experiências. Somente após seu ingresso no cargo de coordenadora é que a participante nº 3 deu início a uma pós-graduação na área da gestão escolar.

Langona e Gama (2018) tratam da importância de uma formação específica voltada para a função da coordenação pedagógica, já que, em muitos casos, é comum, o profissional atuante nesse cargo ser um professor que apresenta ampla experiência enquanto docente regente em sala de aula, mas sem ou com pouco conhecimento e habilidades apropriadas ao exercício da função da coordenação pedagógica.

Seguindo esse mesmo raciocínio de valorização do saber-fazer, as falas dos Coordenadores escolares nº 4 e nº 7 atribuem às experiências práticas no cargo como algo que colabora em suas atuações.

A gente vai ter aquela experiência, aquela segurança como coordenador escolar, depois de um tempo, com o tempo (Coordenador escolar nº 4).

É a prática cotidiana que me possibilita mais aprendizado, através da experiência no cargo, com erros e acertos, tenho mais condições de perceber o que é preciso para melhorar dentro da minha função e, assim, garantir um bom desempenho (Coordenadora escolar nº 7).

Esse fato não diverge de outras realidades profissionais, já que a construção de novos saberes se faz mediante a prática da teoria e reflexão sobre essa prática. Apesar dos cursos de formação inicial e continuada, os seres humanos não são seres prontos, mas inacabados, em processo de desenvolvimento, conforme aponta Freire (1996). Assim, as experiências pessoais também se fazem constituintes para a qualidade do trabalho no cargo de coordenador escolar.

Informação importante que merece destaque é que nenhum dos sete coordenadores escolares participantes da pesquisa possui curso, em nível de pós-graduação, específico em Coordenação Pedagógica ou Escolar, com carga horária completamente destinada para aspectos exclusivos para as funções do cargo de coordenador, mas sim na área da gestão escolar, suporte pedagógico e afins, conforme demonstrado no Quadro 10, intitulado de “Dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes: curso de pós-graduação *lato sensu* e curso de pós-graduação *stricto sensu*”.

4.6 Os achados acerca das compreensões dos coordenadores escolares participantes sobre as funções do cargo

As subseções “2.1 Coordenação pedagógica: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição no Brasil”, “2.1.1 Coordenação escolar: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição na rede pública estadual de ensino do Ceará” e “2.2 As atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará” deste estudo apresentam uma vasta revisão de literatura sobre a função da coordenação.

Apesar deste pesquisador atuar no cargo de coordenador escolar na rede pública estadual de ensino do Ceará desde o mês de abril de 2017, somente a partir de 2020 é que se deu início ao interesse em conhecer e se aprofundar a respeito da história desse agente escolar no Brasil e no Ceará. E em busca de compreender melhor o trabalho que deve ser realizado por esse profissional na escola, fez-se necessário o contato com diversas legislações e estudos de vários autores sobre o assunto.

Baseado em diálogos informais com outros coordenadores escolares também da regional Crede 7, acontecidos durante o ano de 2020 no cotidiano do trabalho e viabilizados pelos encontros formativos entre os pares, foi possível constatar um elevado grau de desconhecimento acerca do histórico do cargo, da definição de suas atribuições específicas e da sua real identidade como agente escolar.

Por essa razão, faz-se relevante apresentar as compreensões sobre as funções da coordenação escolar por parte daqueles que atuam no cargo.

Ela está interligada ao acompanhamento do professor, certo? Então, a função coordenadora está no momento de acompanhar o professor, desde o momento que ele entra na escola até o momento que ele deixa seu alunado. Então, quando a gente fala na questão de acompanhar, é estar com o professor nos seus planejamentos, é preparar as aulas com os professores, é dar dicas de melhorias, uma formação aos professores, formações essas que podem ser de gestão de sala de aula, a qual na pergunta anterior mencionei que tive muita dificuldade de gestão e se eu tivesse tido o apoio dos meus coordenadores nesse sentido de formação, eu não teria tido tanta dificuldade nesse aspecto. Formação de como organizar os conteúdos que vão ser trabalhados. Porque, querendo ou não, a faculdade não lhe ensina tudo. [...] Formação também de planejamento, formação de como organizar o tempo de planejamento, tempo de aula. Então, ele é mais para o professor um guia. Ele vai estar ali para nortear o professor e, ao mesmo tempo, formar o professor dentro dos seus pontos positivos e dentro também de seus pontos fracos, tentando melhorar cada vez mais a sua prática pedagógica. Ter também o zelo de planejar as aulas com o professor. Acompanhar a aplicação dessas aulas e dar os *feedbacks* dessas aulas tanto aos professores quanto aos alunos. Então, a compreensão acerca da função do coordenador é que o mesmo tem que estar interligado automaticamente com os professores, com a parte pedagógica da escola. Eu costumo dizer que a coordenação escolar é o pulmão da escola, onde são filtradas todas as informações. É lá onde são definidas todas as ações pedagógicas que vão gerar aprendizagem dos alunos. Então, as ideias que vêm são repassadas para os professores, mas, ao mesmo tempo, precisam ser acompanhadas. Então, assim, na função de coordenador, ele é muito mais parceiro do professor. E esse parceiro é de estar lá ajudando em todos os percalços que ele tem dentro da sala de aula (Coordenador escolar nº 1).

Ocupar a função de coordenador escolar de uma instituição de ensino é uma tarefa muito árdua e muito gratificante ao mesmo tempo, porque faz parte do processo em que as pessoas estão ali, tentando desenvolver algumas atividades para que os alunos, por sua vez, possam aprender. E esse coordenador, visando esse principal objetivo que é o aluno aprender, ele deve estar muito próximo dos professores no que se refere ao apoio, seja de conteúdos, mas principalmente de ofertar, de sugerir diversos meios, diversas estratégias pedagógicas para que, de fato, esse trabalho dos docentes possa alcançar resultados de excelência junto aos alunos, então o trabalho desse coordenador pedagógico, do coordenador escolar, como queiram chamar, é, de fato, principalmente, estar próximo do professor, no sentido de não fiscalizar, mas acompanhar, de dar condição para que ele possa, sim, desempenhar o seu trabalho. Dando um suporte, repito, principalmente nessas questões metodológicas, porque os conteúdos, se analisarmos com relação aos livros, praticamente são os mesmos durante muitos anos. O que vai diferenciar de fato é a metodologia com a qual esse professor vai abordar os determinados conteúdos. E para que ele possa fazer dessa forma, é importante que esse coordenador tenha uma mente aberta. Uma mente que pense de forma ampla e que possa aplicar métodos que tenham resultados significativos (Coordenador escolar nº 2).

Eu vejo que a coordenação escolar é uma função, dentro da escola, eminentemente pedagógica, que deve estar voltada para todos os assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem. No sentido de facilitar o processo dos professores e apoiá-los nesse processo. Eu penso que essa é a principal função da coordenação escolar (Coordenadora escolar nº 3).

A nossa função enquanto coordenador escolar é mais uma questão de orientação para o professor. É um suporte pedagógico. Com toda nossa experiência, enquanto

sala de aula, a gente pode orientar os professores mais novos com a questão da metodologia. A gente pode auxiliar também os professores que têm uma certa bagagem na questão de como proceder em algumas situações dentro da escola. Eu comparo muito o coordenador com um técnico fora de campo. Às vezes, você precisa estar fora de campo para enxergar onde estão acontecendo os erros. Você pode auxiliar e, ao mesmo tempo, ajudar aqueles professores. Então, a função do coordenador escolar é parecida com a função de um treinador, de um técnico de futebol. A gente observa onde estão acontecendo os erros e depois a gente está chamando o grupo ou no individual e orientando onde é que está sendo aquele erro, para que o professor possa retornar para sua aula e tentar melhorar sua metodologia, tentar melhorar onde estava o erro e tentar consertar. E esse processo é contínuo. Todo dia pode acontecer isso. Todo dia a gente tem essa função. Essa função pedagógica de metodologia é mais de orientar o professor (Coordenador escolar nº 4).

O coordenador hoje tem várias funções ao mesmo tempo. São muitas atribuições (Coordenadora escolar nº 5).

A equipe de coordenação, na minha visão, tem como papel apoiar a equipe docente no planejamento de atividades, no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, na elaboração do gerenciamento da rotina escolar, para assim garantir um ambiente educacional produtivo e eficiente (Coordenadora escolar nº 7).

Com base nas explicações obtidas, a compreensão sobre o caráter pedagógico do cargo fica evidenciado nas falas do Coordenador escolar nº 1 em: “[...] a compreensão acerca da função do coordenador é que o mesmo tem que estar interligado automaticamente com os professores, com a parte pedagógica da escola”; do Coordenador escolar nº 2 ao: “[...] sugerir diversos meios, diversas estratégias pedagógicas para que, de fato, esse trabalho dos docentes possa alcançar resultados de excelência junto aos alunos [...]”; da Coordenadora escolar nº 3 quando comenta que “[...] a coordenação escolar ela é uma função, dentro da escola, eminentemente pedagógica, que deve estar voltada para todos os assuntos relacionados ao ensino e aprendizagem”; do Coordenador escolar nº 4 em: “É um suporte pedagógico”; da Coordenadora escolar nº 7 ao comentar: “[...] tem como papel apoiar a equipe docente no planejamento de atividades, no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas [...]”.

Essas assertivas permitem lembrar de alguns autores, como: Freire (1982), ao anunciar que a figura do coordenador pedagógico deve atentar-se ao caráter pedagógico das relações de aprendizagens no ambiente escolar; Araújo (2015), ao afirmar que a essência do trabalho do coordenador pedagógico é a promoção da formação continuada na escola; Holanda e Pordeus (2021), ao apontarem que o foco do coordenador pedagógico deve estar na coordenação, organização, metodização e programação dos trabalhos pedagógicos.

É possível arrolar, também, as funções bastante similares, a propósito, citadas para o cargo, como acompanhar, nortear, orientar, formar, sugerir, auxiliar, apoiar, ajudar, dar condição, dar suporte e dicas ao professor no seu trabalho. Quanto a isso, Almeida e Placco

(2009); Araújo, Martins e Rodrigues (2019) e Libâneo (2004) afirmam que ao coordenador pedagógico são inerentes as responsabilidades de prestar assistência didático-pedagógica relacionada às práticas de ensino e pelas transformações e melhorias dessas práticas, as quais favoreçam as aprendizagens dos estudantes.

Destacam-se as duas analogias feitas pelo Coordenador escolar nº 1 ao relacionar o cargo ao de “um guia” e também a um “órgão vital do corpo humano”, ao referir-se à coordenação escolar como sendo “o pulmão da escola”. Destacam-se, ainda, os termos utilizados pelo Coordenador escolar nº 4, quando ele assemelha o cargo ao de um “treinador”, “técnico fora de campo” e “técnico de futebol”. Esses comentários trazem à baila a relevância que o coordenador escolar tem para os docentes, pois ao ser referenciado como guia, treinador ou técnico, tem atrelado a si alguém que “conhece os caminhos”, “as técnicas e táticas”, “preparador de pessoas”. Já quando referenciado como o pulmão da escola, tem vinculado ao seu trabalho a função de “levar o oxigênio” para as ações pedagógicas da escola, apresentando ideias, refletindo sobre metodologias de ensino, promovendo a troca ou, até mesmo, eliminando comportamentos que geram pouca ou nenhuma aprendizagem aos estudantes.

O Coordenador escolar nº 2 ainda afirma que faz parte do trabalho “estar próximo do professor, no sentido de não fiscalizar”, mas sim, de ser suporte pedagógico. De fato, o viés fiscalizador e controlador, já se fez presente na história da função da coordenação pedagógica, conforme mencionado por Placco, Almeida e Souza (2011).

A Coordenadora escolar nº 7, além do apoio à equipe docente no planejamento de atividades, também indica como algo importante do cargo o “gerenciamento da rotina escolar, para assim garantir um ambiente educacional produtivo e eficiente”. Ressalta-se aqui que faz parte desse gerenciamento zelar pela assiduidade e pontualidade dos professores; garantir e proteger a carga horária de estudo e planejamento da equipe docente; acompanhar a frequência escolar dos estudantes; cumprir e fazer cumprir o regimento escolar; atuar diante de situações de comportamentos indisciplinados por parte de estudantes; mediar conflitos; designar prazos e solicitar o cumprimento desses para a devida organização dos processos pedagógicos, entre outras atividades.

Sobre a definição do que é ser um bom coordenador escolar, os participantes explicam a partir do que acreditam:

Um bom coordenador é estar disponível para acompanhar o professor e a todo o tempo estar ali tentando buscar soluções para suprir aquela carência ou aquela necessidade que o professor está apresentando naquele momento, seja com formações, seja com palestras, seja com *feedbacks*, seja com ajudas na confecção de provas, de material, então esse seria justamente o apoio que o professor necessita

para que o seu alunado desenvolva uma boa aprendizagem (Coordenador escolar nº 1).

Eu entendo que um bom coordenador escolar tem que ter essa veia pedagógica bem latente. Ele tem que ter esse olhar pedagógico sobre todos os processos na escola. Isso tem que estar muito claro para ele porque somente dessa forma ele poderá atuar de forma efetiva em todas essas questões (Coordenadora escolar nº 3).

Um bom coordenador precisa se dedicar mais ao pedagógico, colocando em prática as reflexões de temas que enriqueçam as práticas em sala de aula (Coordenadora escolar nº 5).

Para mim, um bom coordenador escolar é aquele que consegue dar o máximo de suporte à sua equipe. Sempre disposto a colaborar, a ouvir e a dialogar, tornando-se assim um grande parceiro do professor. Entretanto, na busca contínua pela melhora do trabalho, também procurando mediar os conflitos que sempre acontecem, da melhor forma possível (Coordenadora escolar nº 6).

Bons coordenadores são aqueles que, além de conhecer suas funções dentro da instituição escolar, exercê-las da melhor maneira possível e não se acomodam diante da rotina diária, buscando sempre o aperfeiçoamento profissional (Coordenadora escolar nº 7).

As falas reiteram e reforçam, de modo geral, o que já havia sido expresso pelos participantes, no que tange às suas compreensões a respeito das funções da coordenação escolar. Indicaram que um bom coordenador escolar é aquele que conhece e executa bem suas funções; tem veia e olhar pedagógico para acompanhar, colaborar, ouvir e dialogar, dando assim, o máximo de suporte possível à sua equipe docente; atua como parceiro do docente na busca de soluções para as carências individuais e coletivas por meio de formações que promovem o aperfeiçoamento profissional; medeia os conflitos.

A Coordenadora escolar nº 7 menciona em sua declaração que um bom coordenador escolar deve “não se acomodar”. Essa afirmativa vai ao encontro dos pensamentos de Araújo e Ribeiro (2017, p. 157) quando, em uma pesquisa, concluem que “para se exercer a coordenação pedagógica de modo diferente precisa-se de muito esforço, vontade de acertar, disposição e disponibilidade dos coordenadores pedagógicos em organizarem um conjunto de atividades capazes de conduzirem o processo pedagógico [...]”. Razão pela qual a importância em evitar a acomodação no dia a dia do trabalho, buscando estimular na equipe novas ideias, ações diferentes, repletas de dinamismo e ousadia.

Araújo e Ribeiro (2017, p. 161) apresentam algumas qualidades inerentes e atitudes básicas de um bom coordenador pedagógico para gerir bem o processo pedagógico na esfera escolar, como: “determinação, convicção, credibilidade, eficiência e maturidade, entre outras”. Listam, ainda, a importância da capacidade de se relacionar com as pessoas, acreditar

no que faz, praticar o que diz, fazer bem-feito o trabalho e maturidade pedagógica por meio de experiências e conhecimentos. Advogam que uma boa coordenação pedagógica deve ser parceira dos professores, ter presença pedagógica ativa na escola nos momentos de estudos e para buscar soluções para as situações-problemas que surgem.

Apesar de todas as responsabilidades, altas expectativas, demandas e desafios oriundos do cargo, exalta-se a fala do Coordenador escolar nº 2 ao expressar que “ocupar a função de coordenador escolar de uma instituição de ensino é uma tarefa muito árdua e muito gratificante ao mesmo tempo”. Algumas das motivações desses sentimentos decorrem das possibilidades em colaborar com pessoas e conhecer os processos educativos por meio de um cenário que vai para além da regência em sala de aula.

4.7 Os achados acerca das percepções dos coordenadores escolares participantes sobre suas atribuições no cargo: as mais presentes, fatores que as potencializam e as fragilizam

Levantamento bibliográfico e análises documentais para a identificação das funções da coordenação escolar já foram, neste estudo, apresentadas. Agora, nesta subseção, a partir das percepções dos participantes, são descritas as atribuições mais presentes em suas práticas profissionais, os fatores que as potencializam e as fragilizam. Sobre as atribuições mais presentes, citam:

As atribuições mais presentes na minha atuação são mais as questões da orientação dos professores, quanto ao que a escola necessita deles na semana. Também tem a questão de atualizar eles sobre as datas e sobre as demandas da escola. Atualizar eles também dos processos aos quais a escola está inserida, como: os eventos de que a escola participa; feira de ciências; as olimpíadas. Então, é muito mais um processo de informação ao professor. Além do mais, de estar acompanhando as avaliações aplicadas na escola, recebendo essas avaliações, fazendo a curadoria e, muitas vezes, dando um retorno ao professor para a adequação de algumas questões ou de alguma formatação. Então, isso é um dos pontos aos quais eu fico mais à frente (Coordenador escolar nº 1).

Eu prezo muito pelo acompanhamento pedagógico aos professores, no planejamento, nas formações, na atuação do professor em sala de aula, no acompanhamento ao rendimento escolar dos estudantes, na frequência dos estudantes (Coordenadora escolar nº 3).

As atribuições que a gente tem como coordenador são inúmeras, são várias [...]. A maior atribuição que o coordenador escolar tem, além da função pedagógica que é importante, também é tranquilizar, é nortear esses meninos que estão vindo com esses problemas psicológicos pós-pandemia [referindo-se aos transtornos psicossociais, como a ansiedade e depressão enfrentadas pelos estudantes]. Hoje é uma vivência muito forte nas nossas escolas e não podemos fugir disso. Então, acho que hoje é mais a conversa, o diálogo do coordenador com os professores, com os

alunos, com a comunidade escolar. Eu acho que a maior atribuição que a gente tem, na nossa vivência, na minha vivência na escola, é o diálogo. Nós temos que ter com os alunos, com os professores, com a comunidade escolar. Esse diálogo vai facilitar muitas coisas (Coordenador escolar nº 4).

As minhas atribuições como coordenador são várias. De tudo a gente faz um pouco. Desde lidar com o administrativo, com conflitos em sala, ajuda aos professores. Em tudo a gente contribui. Não é só no pedagógico, mas em tudo o que acontece a gente está pronta para contribuir (Coordenadora escolar nº 5).

Minhas atribuições são muitas, as mais presentes, sem dúvidas, são as de prestar apoio aos professores, nas atividades como um todo, assessorar a direção na realização de tarefas comuns nas áreas do conhecimento para o bom andamento dos resultados da escola. E também gosto muito de trabalhar no incentivo docente para o protagonismo estudantil (Coordenadora escolar nº 6).

As atribuições que mais consigo desempenhar na rotina escolar são aquelas relacionadas ao apoio pedagógico à área que acompanho de Linguagens, seja com a garantia de materiais a serem utilizados nas aulas, seja na colaboração da prática docente em sala de aula, mediante acompanhamento individual e *feedbacks* (Coordenadora escolar nº 7).

As declarações dos Coordenadores escolares nº 4, nº 5 e nº 6 mostram, respectivamente, o quanto são “inúmeras”, “várias”, “muitas” as atribuições do coordenador escolar. A Coordenadora escolar nº 5 utiliza expressões, como: “De tudo a gente faz um pouco”, “Em tudo a gente contribui”, “[...] em tudo o que acontece a gente está pronta para contribuir”. Essas declarações evidenciam a multiplicidade de atribuições presentes no cotidiano do coordenador escolar, tornando-se, assim, uma espécie de “faz tudo”.

Nessa perspectiva, é importante refletir sobre isso, visto que é uma realidade comum o coordenador escolar se fazer presente à frente de tudo ou quase tudo que acontece na escola. E um dos efeitos em assumir uma posição de “faz tudo” é a realização de tarefas distantes do que, de fato, deveria ser realizado e, consequentemente, fragilizar sua identidade genuinamente pedagógica.

De modo geral, as atividades citadas nas falas dos participantes englobam: aspectos burocráticos (organização de material avaliativo, acompanhamento de notas e frequências dos estudantes, orientação quanto ao cumprimento de datas e prazos); aspectos pedagógicos (formação, planejamento, acompanhamento em sala de aula); aspectos de acolhimento (por meio de diálogos com estudantes, professores e famílias); aspectos de gestão e administração escolar (ao assessorar o diretor em deliberações); estímulo ao protagonismo docente e estudantil (mediante o incentivo à participação em ações de cunho artístico, científico, entre outras); mediação de conflitos escolares (intra e extraclasse).

Quanto aos fatores que potencializam a atuação profissional da coordenação escolar, apresentam-se os seguintes:

Um dos fatores que, de fato, potencializa o trabalho do coordenador pedagógico é, sem dúvida, quando aquelas ações ora planejadas, ora pensadas, são desenvolvidas pelos professores de uma maneira que possam, de fato, alcançar resultados positivos. Quando o próprio professor desenvolve aquela ação com gosto, com vontade e tentando, de fato, alcançar o aprendizado necessário junto aos estudantes (Coordenador escolar nº 2).

Como coordenador escolar, na minha prática profissional, eu me organizo bastante para que o foco pedagógico da minha atuação não seja, digamos assim, engolido por outras questões que aparecem no dia a dia da escola e que, embora não faça parte do pedagógico, mas o coordenador, por estar na escola, ele precisa lidar com essas situações, tratar delas e se envolver com elas. Então, eu tenho muito cuidado para que esse outro lado da coordenação não prejudique o acompanhamento pedagógico que precisa haver da parte do coordenador escolar. Então, esses aí são os fatores que eu considero mais importantes na minha prática profissional e que eu não perco de vista de jeito nenhum (Coordenadora escolar nº 3).

Acredito que o que potencializa a realização de minhas atribuições seja o bom relacionamento interpessoal que tenho tanto com professores quanto com estudantes (Coordenadora escolar nº 6).

A união da equipe da qual faço parte, em especial os outros dois coordenadores, fortalece-me cotidianamente, por sempre estarem dispostos a me ensinar e a me ouvirem. Essa colaboração, somada à minha vontade de aprender e de dar o meu melhor na função a que me foi confiada, enriquece-me a cada dia como profissional da educação e também como ser humano (Coordenadora escolar nº 7).

O Coordenador escolar nº 2 indica como fator potencializador a realização das atividades por parte dos professores, conforme devidamente planejadas, executando-as, ainda, “com gosto, com vontade”. Para isso, faz-se importante a articulação de um trabalho coletivo, em que a equipe se sinta motivada, unida e coesa para o alcance dos objetivos de aprendizagens propostos para os estudantes, conforme defendem Vasconcellos (2007), Placco, Almeida e Souza (2011), Mollica e Almeida (2015). A coadunação, a integração e o engajamento de todos que compõem a escola são fundamentais, mas, ao mesmo tempo, desafiadores, podendo ser obtidos por meio da mediação entre todos.

Ciente de que é corresponsável pelo trabalho realizado pelos professores, automaticamente pela sala de aula e conseqüentemente pelos resultados de aprendizagens dos estudantes, a Coordenadora escolar nº 3 se organiza para investir o máximo de tempo possível em atividades que tenham como foco o pedagógico. Ela demonstra com bastante assertividade conhecer e desenvolver a essência do trabalho em seu cotidiano. Suas preocupações e cuidados vão ao encontro do pensamento de Zen (2012, p. 9), quando afirma que o

coordenador pedagógico precisa “reconhecer sua função precípua de formador e articulador, para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano [...]”. Assim, diante do que diz a teoria e mediante a sua prática, percebe-se que a participante nº 3 organiza seu tempo, principalmente, para cumprir com as suas obrigações essencialmente pedagógicas.

O bom relacionamento interpessoal mantido junto aos professores e estudantes no dia a dia na escola é o elemento favorável mencionado pela Coordenadora escolar nº 6 para a sua boa atuação profissional. A esse respeito, Almeida (2012, p. 78) tem o pensamento de que “O trato satisfatório com os relacionamentos interpessoais é condição para o desempenho de suas atividades [...]. Na verdade, relações interpessoais confortáveis são recursos que o coordenador usa para que os objetivos do projeto sejam alcançados”.

É nítido que a qualidade das relações interpessoais construídas pelo coordenador escolar é necessária para o exercício do cargo. Vasconcellos (2007) afirma que uma relação amistosa entre coordenador pedagógico e professores possibilita relações mais sólidas e melhores condições de diálogos, fato que, segundo Egito (2014, p. 22), pode tornar “mais fácil sugerir e propor ideias e reflexões deixando os professores à vontade para dizer suas dificuldades”, razão pela qual é fundamental investir nas relações interpessoais da equipe escolar.

Mesmo com mais de uma década em regência em sala de aula e, embora o conhecimento docente seja a base para o trabalho da coordenação pedagógica, a Coordenadora escolar nº 7 aponta como fator potencializador a união e o apoio que os seus companheiros de coordenação lhe oferecem, pois sempre estão dispostos a ensiná-la. Sobre isso, Melo (2015) alega haver especificidades na e para a função que devem ser aprendidas, pois somente a experiência na prática da regência não é o suficiente para ensinar e preparar. Assim, o conhecimento prático dos mais experientes pode servir como fonte de aprendizado, suporte e orientação. A esse respeito, García (1999) relata acerca das aprendizagens construídas mediante a contribuição de professores mais experientes junto a professores iniciantes. Pelo visto, da mesma forma, na coordenação escolar isso também acontece.

No que se refere às fragilidades que afetam a qualidade do trabalho na coordenação escolar, os participantes mencionam:

Sobre o principal ponto que eu considero muito fraco, é o de formar o professor. É aquele ponto que vai sendo engolido pela rotina. Então, a rotina acaba engolindo esse ponto de formação, por todas as adversidades. A escola na qual o trabalho seja em tempo integral, a gente percebe que a rotina consome 70% a 80% do tempo que a gente poderia destinar ao acompanhamento das aulas, aos *feedbacks*, aos professores, ao acompanhamento das atividades, ao acompanhamento dos PECs

(planos de execução curricular/planos de aula), dos planejamentos desses professores. Então, essa rotina [de acompanhamento e suporte pedagógico] é um dos pontos mais fracos que tenho na minha atuação. Porque, é por ser um coordenador bombeiro [referindo-se ao fato de agir constantemente diante de imediatismos que surgem na escola, de situações não planejadas], que sempre tenho que estar apagando incêndio [resolvendo situações de maneira imediata], como: o atendimento ao aluno que ficou fora de sala; do aluno que chegou atrasado; de um pai que chegou para ser atendido; do professor que quer uma informação; de uma caixa d'água que está vazando e que você precisa ir lá desligar; de um espaço que não está limpo e você precisa ir atrás da equipe para limpar. A gente atua dentro daquilo que a escola necessita. Se a escola necessitar de uma pessoa para fazer o registro de atraso do aluno, o coordenador está lá. Se a escola precisar de uma pessoa para fazer advertência de um aluno, o coordenador está lá. Se as pessoas precisam de um coordenador para atuar no atendimento aos pais, o coordenador está lá. E com todas essas adversidades que se tem dentro da escola, atuar como coordenador passa a ser a última opção dentro das escolas. Então, você acaba deixando a sua função de coordenador para ser outra função. E aí, você acaba perdendo o elo fundamental com a formação, que é justamente onde você deveria estar acompanhando os seus professores, mas isso aí acaba sendo engolido por essa rotina (Coordenador escolar nº 1).

O que pode, assim, fragilizar nossas atribuições enquanto pedagógico é, sem dúvida, o inverso do que eu acabei de mencionar [referindo-se à realização das atividades, por parte dos professores, com gosto, com vontade], por exemplo: quando se pensa numa ação e essa ação não tem a vontade, o desejo da equipe de professores na sua execução. Então, pode ser que não atinja aquilo que ora tenha sido planejado anteriormente (Coordenador escolar nº 2).

Existem alguns fatores que fragilizam essas atribuições [referindo-se às atividades de cunho, essencialmente, pedagógico] da gente coordenador pedagógico que são exatamente essas outras questões [referindo-se às atividades de cunho, essencialmente, não pedagógico] do dia a dia da escola que, muitas vezes, a gente precisa resolver, mesmo não sendo consideradas uma atribuição do coordenador escolar, mas como estamos na escola, estamos na gestão, não podemos também fugir disso. Aí, precisamos lidar com essas situações (Coordenadora escolar nº 3).

Às vezes, o que dificulta isso [referindo-se ao diálogo junto aos estudantes que enfrentam transtornos psicossociais, como a ansiedade e depressão] são as famílias que não têm estrutura, uma estrutura que possa acolher esses meninos. Às vezes, o aluno tem vários problemas, mas às vezes, a família não acredita. A família tem uma dificuldade de compreensão. Então, isso dificulta às vezes. Essa falta de compreensão da família com o aluno. E também, às vezes, o que dificulta muito a gente ter esse diálogo com as famílias, com os alunos, é a rotina escolar. Porque, às vezes, o coordenador, infelizmente, hoje está atrelado a muitas funções administrativas. Isso, às vezes, atrapalha nossa rotina escolar. Às vezes, não tem tempo para conversar com a família, com um aluno, com o professor. Então, essa situação administrativa pega muito o nosso tempo (Coordenador escolar nº 4).

O que fragiliza é a sobrecarga de trabalho, que vez por outra acontece. E os conflitos que, inevitavelmente, também surgem no universo educacional (Coordenadora escolar nº 6).

Considero falha a promoção, por minha parte, de formações continuadas coletivas. Isso é um ponto dificultado pelas adversidades que surgem no decorrer da rotina escolar, que nos obriga a praticar a priorização das atividades a serem realizadas. O fato de ser minha primeira experiência na coordenação também é um fator

desafiador, pois muitas coisas são novas para mim e isso não me permite conhecer detalhadamente todos os processos (Coordenadora escolar nº 7).

Os Coordenadores escolares nº 1, nº 3, nº 4, nº 6 e nº 7 anunciam como uma das causas que fragilizam suas atuações, de modo geral, o desvio de função com atividades de cunho essencialmente não pedagógico. Os Coordenadores escolares nº 1 e nº 7 informam ainda que não conseguem promover formações e realizar os devidos acompanhamentos pedagógicos junto aos professores, em virtude das constantes adversidades que acontecem no ambiente escolar, ou seja, de uma rotina escolar repleta de imprevisibilidade.

O Coordenador escolar nº 1 mensura que 70% a 80% do seu tempo é consumido por adversidades, as quais prejudicam a essência do seu trabalho. Ele se diz ser um “coordenador bombeiro” e que sempre “está apagando incêndio” em sua rotina. Essas expressões, muitas vezes, já foram ditas e ouvidas em momentos formativos promovidos pela Seduc/Crede 7, sendo utilizadas por colegas coordenadores escolares. Sobre essas e outras expressões direcionadas ao cargo de coordenador, Lima e Santos (2007, p. 79) apresentam:

Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “bom-bril” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos).

Vale lembrar a expressão “De tudo a gente faz um pouco” mencionada pela Coordenadora escolar nº 5 ao indicar que exerce diferentes funções na escola. Destaca-se, ainda, o que anuncia a Coordenadora escolar nº 3, quando diz que, por estar na gestão, não se pode fugir das adversidades que surgem.

O próprio coordenador escolar deve ter consciência e reconhecer o seu papel como agente articulador, formador e transformador. Disseminar essa consciência junto aos demais atores que constituem a escola é uma maneira de amenizar possíveis desvios de função, possibilitando assim maior tempo e melhores condições para a realização do trabalho pedagógico na escola, visando a qualidade dos processos educacionais. É importante planejar seu tempo para atuar de maneira consciente na escola, cumprindo com as demandas que lhe cabem, como formações continuadas e acompanhamentos pedagógicos junto à equipe docente, e deixando de lado aquelas atividades que não lhe competem.

O Coordenador escolar nº 2 alega que o cumprimento das atividades pedagógicas propostas realizadas a contragosto dos professores é uma das razões que fragilizam suas ações, devendo para isso buscar estratégias que transformem esse sentimento de desinteresse

em ação prática de qualidade. Por essa razão, faz-se importante existir um bom relacionamento entre as partes envolvidas, motivação junto ao corpo docente, construção coletiva dos projetos escolares e articulação para haver o compromisso coletivo em torno dos objetivos de aprendizagens a serem alcançados.

A sobrecarga de trabalho foi mencionada pela Coordenadora escolar nº 6. Sobre isso, já foi identificado que as diversas atribuições e desvios de função acarretam essa problemática. Lima e Santos (2007, p. 82) corroboram com esse pensamento quando afirmam que “[...] ao coordenador pedagógico é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade. [...] Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas, [...] resolver problemas com pais e alunos”. Salienta-se que, apesar da sobrecarga de trabalho, exige-se do coordenador escolar o acompanhamento e suporte ao corpo docente e o desenvolvimento de formações continuadas aos professores. É importante, ainda, atentar que essa realidade precária de trabalho acarreta prejuízo à qualidade intelectual do próprio trabalho, sem contar com os prejuízos à saúde física e mental do ser humano.

As práticas de acolhimento psicossocial ao estudante e de mediação de conflitos foram mencionadas, respectivamente, pelos Coordenadores escolares nº 4 e nº 6. Essas práticas, além de consumirem tempo de trabalho, também consomem bastante energia vital de quem as realiza, sem considerar a carência na preparação específica para realizá-las. Os atendimentos realizados para solucionar ou amenizar tais problemáticas exigem do coordenador escolar os exercícios da cultura de paz, da comunicação não violenta, da escuta ativa e da empatia. Boa parte dessas situações tem a ver com comportamentos indisciplinados, os quais vão em desacordo com o regimento escolar da instituição, regras de condutas individuais e também coletivas. Ressalta-se que, vez ou outra, ocorrem cometimentos até mesmo de atos infracionais por parte de estudantes, os quais a escola tem por obrigação comunicar às autoridades competentes, mas tratar de maneira pedagógica e não punitiva em âmbito escolar. Salienta-se que nem sempre a família consegue dar ou estar preparada para oferecer o suporte necessário ao menor.

A Coordenadora escolar nº 7 conclui sua fala destacando que um fator desafiador para a sua atuação é o pouco tempo que possui no cargo, pois muitas coisas são novidades, bem como não conhecer de maneira aprofundada os diversos processos realizados na perspectiva da coordenação escolar. Em uma pesquisa-ação realizada por Campos (2010), a autora evidenciou, a partir da análise de um grupo de professoras coordenadoras pedagógicas, que ao assumirem o cargo, elas não tinham a dimensão da complexidade e responsabilidade

do trabalho, por vezes se considerando despreparadas e inseguras diante das diversas responsabilidades e atribuições. Para amenizar esses e outros desafios, contaram com a sua iniciativa pessoal e o apoio dos colegas mais experientes no cargo.

4.8 Os achados acerca das interações entre os coordenadores escolares participantes e docentes iniciantes

Os diálogos que fundamentaram a construção desta subseção tiveram alguns tópicos norteadores como base, os quais objetivaram identificar: a compreensão dos sujeitos participantes sobre o período inicial da docência na vida de um professor; algumas de suas práticas de indução profissional direcionadas ao docente iniciante; os desafios e as possibilidades existentes para haver interações sistematizadas com os docentes iniciantes; suas experiências exitosas junto aos docentes iniciantes. Destaca-se, ainda, o grau de relevância que esta subseção teve para a construção do produto educacional apresentado na próxima seção.

Adiante, discorre-se acerca das compreensões dos coordenadores escolares participantes desta pesquisa sobre o período inicial da docência para a vida de um professor.

Eu acho que os primeiros dias e até mesmo o primeiro mês são de fundamental importância. É ali [primeiros dias, meses, na regência em sala de aula] que ele vai ter o divisor de águas. Se realmente os quatro anos de faculdade que ele fez realmente foram “a faculdade” [referindo-se à qualidade da formação vivenciada durante o curso de licenciatura]. Porque é na prática que você se encontra. Faculdade nenhuma lhe ensina a ser professor. Ela vai preparar intelectualmente, mas dizer que você vai chegar na escola sabendo o que é o diário, sabendo o que é o planejamento estruturado, sabendo o que é um mapeamento dos estudantes, sabendo o tom que você deve ter com os alunos, para não ser arrogante com eles, para não destratar eles, porque tudo que você fizer pode se virar contra você. Então, esse primeiro mês é de fundamental importância. [...] Os primeiros dias de sala de aula são importantíssimos, porque é ali onde você vai construir o seu perfil profissional, é ali onde você vai conseguir construir a resolutividade de conflitos, é ali onde você vai construir como você quer os seus alunos nas suas aulas, é ali onde você vai construir o seu nome (Coordenador escolar nº 1).

Eu compreendo que o período inicial da docência é um momento, assim, muito delicado na vida do profissional. [...] Na minha experiência de coordenação pedagógica, eu já recebi muitos professores iniciantes e são professores que chegam na escola com muita boa vontade de fazer as coisas acontecerem, de fazer o processo pedagógico acontecer a contento e com dificuldades, com temores. (Coordenadora escolar nº 3).

Compreendo como uma fase muito importante, de descoberta de aptidões e superação de desafios (Coordenadora escolar nº 6).

Todos nós, quando iniciamos uma nova atividade profissional, encontramos pelo caminho diferentes desafios, seja qual for essa atividade. O primeiro grande desafio é a falta de experiência, que nos encaminha para um período experimental de práticas a fim de compreendermos o que dá certo ou não (Coordenadora escolar nº 7).

Os Coordenadores escolares nº 1 e nº 7 afirmam que a fase de entrada na carreira do magistério é um momento fundamental e de muita importância para o docente iniciante. Para Tardif (2014), esse início pode influenciar até na permanência ou não do sujeito na profissão, bem como na forma como esse professor enxerga e sente a docência.

A Coordenadora escolar nº 3 relata sobre a “boa vontade de fazer as coisas acontecerem” apresentada pelo docente iniciante ao chegar na escola. Essa fala condiz com a dimensão da “descoberta”, categorizada por Huberman (1995). Ao rememorar os primeiros meses no magistério, este pesquisador reforça essa ideia de felicidade e entusiasmo para pôr em prática e compartilhar seus saberes e colaborar na formação humana dos estudantes.

Um “momento assim, muito delicado” é o que também diz a Coordenadora escolar nº 3 sobre essa etapa na vida profissional do docente iniciante. Ela diz, ainda, que essa chegada na escola acontece com dificuldades e temores. As presenças da “falta de experiência” e dos “diferentes desafios” são citadas pela Coordenadora escolar nº 6. Toda essa realidade vai ao encontro de García (1999), quando ele alega que nesses primeiros anos de profissão acontece a transição do sujeito da condição de estudante para professor.

A Coordenadora escolar nº 6 complementa sua declaração, afirmando que esse período é de “descobertas de aptidões e superação de desafios”, enquanto a Coordenadora escolar nº 7 apresenta o pensamento de ser esse um “período experimental”, servindo para identificar e compreender o que dá certo ou não. Ambas as declarações só reforçam o que dizem García (1999), Huberman (1995), Nóvoa (2000), Silva (1997), Tardif (2014), estudiosos sobre o assunto.

Destacam-se algumas das declarações do Coordenador escolar nº 1, pois ele, em diversos momentos, coloca em xeque a qualidade da formação vivenciada nos cursos de licenciaturas. Expressões, como “É ali [primeiros dias, meses, na regência em sala de aula], onde ele vai ter o divisor de águas. Se realmente os quatro anos de faculdade que ele fez realmente foram ‘a faculdade’ [referindo-se à qualidade da formação vivenciada durante o curso de licenciatura]”; “Porque é na prática que você se encontra”; “Faculdade nenhuma lhe ensina a ser professor”. Percebe-se que o interesse do Coordenador escolar nº 1 foi criticar as limitações que existem na preparação de professores nos cursos de formação inicial e

enaltecer, sem excluir a importância da licenciatura, a construção e consolidação dos saberes das práticas experimentais.

Fato é que os cursos de licenciatura são muito criticados pela não preparação por completo do profissional que neles se forma. E apenas por essa formação inicial não ser suficiente para dar conta de todas as exigências da profissão docente, valoriza-se a prática como meio potencializador da construção da identidade profissional.

Os coordenadores escolares participantes foram convidados também a compartilhar algumas de suas práticas de indução profissional junto aos docentes iniciantes.

Na nossa escola, muitas vezes, nós temos a prática de, quando chega um professor iniciante, a primeira aula, a gente ir com ele para a sala de aula. Senta com o professor antes, prepara o material e na primeira aula você vai com ele. Passa ali uns 20 minutos ou, até mesmo, a aula toda com ele ali, com os alunos. Faz a apresentação do professor e passa um tempinho lá com ele para que o mesmo possa ir sentindo a temperatura da turma, sentindo um momento dos estudantes, para depois ele começar a caminhar. [...] Muitas vezes, senta-se com o professor para conversar com ele, alinhar com ele, situações como provas, como posturas de sala de aula, de como não atuar com os adolescentes, mas aí é mais na necessidade, não é na construção desse professor. [...] A gente, como coordenação da escola, tenta a todo momento dar o suporte necessário àquele professor, não estando todo o dia ao lado dele, mas se o mesmo chega com uma dúvida ou, muitas vezes, em um momento em que a gente está mais desafogado, podemos dizer assim, chamamos ele para conversar, para saber como está, se está dando certo, se está com dúvidas, se está precisando de ajuda em alguma coisa. Então, de todas as maneiras, a escola tenta, dentro dos limites que ela tem, dar suporte a esse professor [iniciante]. Então, ele, realmente, não caminha só totalmente, mas a gestão, a coordenação pedagógica, tenta dar o mínimo de suporte possível para que o mesmo possa se formar e possa se tornar um bom professor (Coordenador escolar nº 1).

Eu tenho o maior cuidado e o maior zelo quando a gente recebe um professor novato, seja ele contratado ou no início da carreira efetiva do estado. Eu tenho o maior cuidado, porque eu lembro do meu início, do meu processo. Então, sempre gosto de receber esses professores com acolhimento, com uma conversa, com um apoio. Estendo a mão, sempre dando apoio a esses professores novatos, mostrando as dificuldades, mas também mostrando as coisas positivas que a escola tem, como nossos alunos, e sempre mostrando a ele que a gente sempre está ali, para acolher, para ajudar, para dar um pouco de experiência a esse professor. A gente está ali, realmente, com uma questão de apoio, de ajuda. Então, assim, a gente tenta sempre fazer esse acolhimento de ajuda e colocar para o professor que ele está ali e tem uma equipe para lhe ajudar, para lhe apoiar em todos os aspectos. Então, acho uma situação muito importante esse momento de acolhimento, com esse professor iniciante, que vai iniciar esse processo na docência (Coordenador escolar nº 4).

Sempre estabeleço uma comunicação clara com o professor, compartilhando ideias que possam ser inovadoras na sua prática, deixando-o à vontade para expressar suas opiniões (Coordenadora escolar nº 5).

Procuro integrar o professor à proposta pedagógica da escola, reconhecendo seus pares como parceiros, fazendo ele compreender o que se espera com o seu trabalho e colocando-me à disposição para ajudá-lo (Coordenadora escolar nº 6).

Considerando os conceitos sobre indução profissional docente de André (2012), Roldão, Reis e Costa (2012) e Wong (2020), entendidos como um processo organizado e planejado de acompanhamento, suporte e formação direcionado ao docente iniciante, identificam-se, por meio do compartilhamento dos sujeitos participantes, que eles desenvolvem, de modo geral, práticas como: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros do grupo de professores; acompanhamento observacional em sala de aula e apresentação de *feedback*.

Por ser o coordenador pedagógico, conforme afirmam Placco, Almeida e Souza (2011), o responsável pelas atribuições de articular, formar e transformar a cultura escolar, mediante o trabalho pedagógico realizado com os professores, cabe a ele estar junto e de maneira bastante próxima, na escola, dos professores iniciantes.

A seguir, destacam-se algumas estratégias de indução profissional desenvolvidas pelos coordenadores escolares participantes da pesquisa, as quais chamaram a atenção deste pesquisador. O Coordenador escolar nº 1 menciona que planeja conjuntamente com o docente iniciante os primeiros materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula e que apresenta o professor aos estudantes nas turmas em que ele atuará; o Coordenador escolar nº 4 relembra o seu processo inicial na docência para qualificar o seu apoio; a Coordenadora escolar nº 5 deixa o docente iniciante à vontade para expressar suas opiniões; já a Coordenadora escolar nº 6 apresenta a proposta pedagógica da escola e aproxima consequentemente o docente iniciante à cultura escolar da instituição.

É importante revisitar o comentário realizado pelo Coordenador escolar nº 1, ao declarar que “em um momento em que a gente está mais desafogado [...] chamamos ele para conversar”, momento esse que acontece de modo não organizado pedagogicamente, mas meramente para uma simples consulta sobre o seu dia a dia na escola e uma rápida devolutiva de sua parte. Quanto a essa prática não planejada, pondera-se que ela não deve ser considerada uma estratégia de indução profissional, tendo em vista que ela não condiz com a definição desse processo.

Comumente, ao receber um docente iniciante na escola, este pesquisador costuma seguir um padrão organizacional criado por ele mesmo, sequencialmente estruturado da seguinte forma: no primeiro momento, diálogo de acolhimento, explicação sobre a carga horária de trabalho, apresentação da escola e de sua proposta pedagógica, regimento escolar e documentos institucionais da Seduc, entrega dos recursos materiais voltados ao professor; no segundo momento, explicação sobre o funcionamento das plataformas digitais para

planejamento de aulas, registros de aulas e lançamentos das frequências e notas dos estudantes; no terceiro momento, integração do docente novato ao grupo de docentes veteranos, acompanhamento do planejamento das aulas e dos materiais pedagógicos confeccionados para utilização em sala de aula, acompanhamento observacional da regência em sala de aula e apresentação de *feedback*.

Sobre os desafios para haver interações entre os coordenadores escolares participantes da pesquisa e os docentes iniciantes, esses não foram evidenciados nas falas dos sujeitos participantes. Entretanto, é possível refletir sobre algumas de suas declarações, as quais demonstram, de certa forma, fragilidade nessas interações. O Coordenador escolar nº 1 explanou:

A gente acaba, muitas vezes, não tendo o acompanhamento adequado a esse professor durante esse período inicial. [...] A gente tem a percepção de que as pessoas podem entrar fácil na rotina, que as pessoas podem entrar fácil nos processos, então, às vezes, muitas vezes, você acaba não dando aquela real atenção a esse professor. [...] Então, assim, dentro da escola, na qual hoje eu atuo como coordenador, a gente tem, ainda, esse ponto fraco de não ter um apoio maior aos professores iniciantes [...] (Coordenador escolar nº 1).

Em sua declaração, ele reconhece que, na maioria das vezes, não realiza o acompanhamento adequado junto ao docente iniciante que ingressa na instituição escolar em que atua como coordenador escolar, admitindo, ainda, ser esse um ponto fraco seu. Expressou também o pensamento a respeito de que quem chega no espaço escolar logo pode compreender o seu funcionamento e se adequar à dinâmica do local. Percebe-se, portanto, que a rotina atribulada e repleta de atividades alheias às funções genuínas do coordenador escolar impacta na qualidade desse acompanhamento. Já o participante nº 2 declara que:

Quando a escola recebe, de fato, um professor considerado iniciante, tem toda aquela dúvida. A escola fica, de fato, com aquela dúvida para saber como esse professor vai lidar, vai trabalhar, vai oferecer o serviço dele com a equipe escolar (Coordenador escolar nº 2).

A partir do que é mencionado acima, fica exposto que a expectativa quanto à qualidade do trabalho que será desenvolvido não existe apenas por parte do professor que inicia seu trabalho na docência, mas também existe da parte daqueles que já estão na escola, seja do gestor, do docente ou do estudante. Considerando que a expectativa de ambos os lados é naturalmente compreensível, salienta-se que ela pode causar sentimentos desfavoráveis àquele que está iniciando, sendo assim necessárias práticas de indução profissional a contento por parte dos membros da gestão escolar e do grupo de docentes.

Já a Coordenadora escolar nº 5 menciona a seguinte preocupação:

Um desafio seria uma conversa com o profissional de ensino sobre os resultados dos estudantes, estabelecendo uma conexão que sempre pode melhorar. E nisso, trazer uma inquietação na sua perspectiva de trabalho, respeitando, é claro, sua opinião (Coordenadora escolar nº 5).

Considerando que o docente é corresponsável pelos resultados de aprendizagens dos estudantes, dialogar com esse profissional iniciante sobre esse assunto se faz importante, tendo em vista que é comum o enfrentamento de dificuldades quanto à condução do processo de ensino e aprendizagem durante o início da carreira, realidade essa também citada por Franco (2000). A própria Coordenadora escolar nº 5 explica que o diálogo não tem o intuito de culpabilizar ninguém, mas promover inquietações junto ao docente iniciante para que ele reflita sobre suas estratégias pedagógicas de ensino.

No que concerne às possibilidades de interações entre os coordenadores escolares participantes da pesquisa e os docentes iniciantes, os sujeitos entrevistados apresentam:

O coordenador tem a obrigação, de fato, de fazer o acompanhamento mais de perto, no sentido de fornecer meios para que esse professor tenha condição de realizar o seu trabalho. Às vezes, o professor, ao chegar na escola, um professor iniciante, ele, ao ser acolhido pela equipe de professores e também pelo coordenador, ele pode muito bem, em pouco tempo, já ser considerado destaque dentro da escola, no sentido de ter um bom relacionamento com os seus pares, ter um bom relacionamento com os estudantes e, conseqüentemente, ser uma pessoa que tenha conhecimento didático, uma pessoa que tenha conhecimento conteudista, ou seja, todos esses critérios são importantes para o bom convívio. E a escola, por sua vez, ao receber o novato, o iniciante, o coordenador deve ter sempre em mente e fazer uma retrospectiva da sua vida, lembrando que ele também já passou pelo momento inicial na sua carreira enquanto professor. Então, é de suma importância esse apoio do coordenador escolar quando recebe, de fato, um professor iniciante para que ele realmente possa contribuir com os desejos, com os objetivos da escola junto de toda a equipe (Coordenador escolar nº 2).

Eles [os professores iniciantes] precisam muito que a coordenação pedagógica esteja perto, apoiando, orientando no que for necessário, sem, é claro, sufocar o professor ou estar fazendo um trabalho diário de tutoria com ele, porque isso acaba tosando [bloqueando] a autonomia do professor, a criatividade dele e a própria experiência que ele tem que vivenciar por si mesmo e ir descobrindo como resolver os desafios que são impostos todos os dias. [...] E acredito que, às vezes, muitas vezes, é até mais fácil para o coordenador pedagógico trabalhar [com o professor iniciante]. A relação se torna muito mais fácil. Os professores iniciantes são mais abertos, mais flexíveis às sugestões, à mudança. O que é diferente com o professor que não é iniciante [...] (Coordenadora escolar nº 3).

É muito importante para um professor que inicia essa docência ter uma equipe pedagógica que possa lhe apoiar para crescer. [...] Então, é essa situação de acolher, de ajudar, de orientar e informar também (Coordenador escolar nº 4).

Nosso papel como coordenador é facilitar esse processo de adaptação por meio de sugestões tanto teóricas como práticas. Garantir que o professor iniciante se sinta mais seguro em sala de aula possibilita um melhor desempenho e, conseqüentemente, um bom processo de ensino-aprendizagem (Coordenadora escolar nº 7).

Todas as declarações acima afirmaram, categoricamente, a importância da interação entre o coordenador escolar e o docente iniciante. As possibilidades indicadas pelos entrevistados demonstram algumas estratégias de indução profissional similares às encontradas nos estudos de Amorim-Duque (2022), Mollica (2015) e Sena (2021). O que os entrevistados não apresentam é se há algum espaço ou momento específico da carga horária de trabalho do coordenador escolar para promover essa interação organizada e planejada, se há periodicidade e se há recursos, instrumentais ou parâmetros a serem utilizados.

Franco, Grieco e Silva (2019) defendem como espaços e tempos constituintes de formação de professores os encontros individuais, ao proporcionarem uma aproximação ética, humana e profissional entre coordenação pedagógica e professores; as reuniões coletivas, as quais permitem momentos de integração e interação com os pares; assistir às aulas e apresentar *feedbacks*, em razão da sala de aula ser um ambiente rico e plural, sendo nela que as ações educativas planejadas se concretizam.

Os Coordenadores escolares mencionam exemplos de experiências exitosas e sentimentos que já construíram mediante suas interações com os docentes iniciantes.

Eu vejo que é muito interessante a atuação do professor iniciante. Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com o professor iniciante. Tenho tido bons resultados no acompanhamento a eles e no trabalho deles na escola. [...] Então, eu já tive excelentes experiências e fico muito feliz quando percebo o crescimento profissional daquele professor que chegou como iniciante na escola e, depois de um ano, dois anos, a gente olha para trás e vê o quanto ele cresceu e o quanto o trabalho da coordenação pedagógica pôde contribuir para isso (Coordenadora escolar nº 3).

Sobre a experiência exitosa, cito o desenvolvimento de pesquisa para o Ceará Científico [ação institucional da Seduc, a qual estimula o ensino através da pesquisa científica], sob orientação do professor recém-chegado de Geografia [...]. Foi uma excelente oportunidade de despertar nele o sentimento de pertencimento à escola, de aproximação com os alunos e de parceria com a gestão. Obtivemos um resultado muito positivo, no que diz respeito ao fortalecimento da prática docente (Coordenadora escolar nº 6).

Em minha pouca experiência, tive a oportunidade de acolher duas professoras iniciantes dentro da área e me percebi sendo um suporte que eu gostaria de ter tido no início da minha prática docente, sendo alguém que tentou acolher o que as professoras já traziam de bagagem e que mostrou algumas práticas exitosas vividas por mim e materiais que fortaleceram as minhas aulas durante o período em que estava em sala de aula (Coordenadora escolar nº 7).

A Coordenadora escolar nº 3 conta, com muita felicidade e sorriso no rosto, o quanto adora trabalhar com docentes iniciantes na carreira e o quanto é prazeroso vê-los crescer profissionalmente. Afirma que já alcançou bons resultados, a partir do trabalho desenvolvido na coordenação escolar junto a eles.

A Coordenadora escolar nº 6 narra uma experiência vivenciada por ela junto a um professor que recentemente havia chegado na escola. Diz que a oportunidade tida por ele despertou um sentimento satisfatório no professor, fazendo com que ele se sentisse mais pertencente à escola, mais próximo dos estudantes e reconhecesse a gestão da escola como parceira do seu trabalho. Já a Coordenadora escolar nº 7 destaca a sua experiência subsidiando o trabalho junto a duas docentes iniciantes, ocasião em que valorizou os conhecimentos trazidos pelas profissionais e compartilhou práticas pedagógicas que funcionaram consigo mesma, bem como materiais didáticos que utilizou no período em que estava em regência em sala de aula.

5 PRODUTO EDUCACIONAL: O PONTO DE CHEGADA DESTA TRAJETÓRIA FORMADORA E TRANSFORMADORA

A modalidade de mestrado profissional foi instituída no Brasil por meio da Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995, expedida pela Capes. Três anos depois, a Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998, também da Capes, reorganizou e trouxe orientações mais detalhadas para essa modalidade de curso (Neves, 2011a, 2011b). Demais regulamentações foram aperfeiçoadas e novas normas foram publicadas desde então. Atualmente, existem várias áreas do conhecimento estudadas em cursos de pós-graduação em nível de mestrado. A área do conhecimento de Ensino foi criada em 6 de junho de 2011, mediante a Portaria nº 83 da Capes (Brasil, 2011).

Sousa (2021) destaca que uma das principais características de um mestrado profissional é a condição indissociável entre a teoria e a prática durante o percurso formativo, devendo todas as partes que compõem esse percurso estar em constante sintonia no intuito de formar “um todo” para a resolução ou melhoria do fenômeno investigado.

Do ponto de vista de Pitombeira (2021), os mestrados profissionais na área de Ensino são destinados, principalmente, aos professores que atuam na educação básica e/ou profissionais vinculados a diferentes campos do conhecimento. A autora ainda afirma sobre a necessidade da construção de produtos educacionais exequíveis em escolas, confecção de dissertações e artigos provenientes do relato descritivo e analítico dessas experiências.

O PPGEF Unilab/IFCE, segundo Sombra, Sousa e Martins (2022), está alicerçado diante da interação equânime envolvendo escola-formação-universidade. Parte integrante deste programa de mestrado profissional, a pesquisa tem como elemento constituinte a criação de um produto educacional que sirva como suporte às práticas pedagógicas promovidas nos espaços educacionais.

De acordo com Freire, Rocha e Guerrini (2017), um produto educacional não se trata de uma receita pronta para ser ensinada ou repassada, mas sim de uma ferramenta orientadora das possibilidades existentes, considerando o que se planeja atingir conforme o contexto e os sujeitos a quem ele se destina.

As inquietações deste pesquisador, a partir das problemáticas encontradas no contexto da escola, as quais fragilizam a atuação do coordenador escolar junto ao processo de indução profissional do docente iniciante, e as leituras acerca da temática investigada, foram estímulos para a elaboração do produto educacional intitulado “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”.

Estudo realizado por Ozório (2021) ressalta que as cartilhas educativas apresentam um panorama de um determinado assunto, sendo, muitas vezes, uma introdução para futuros aprofundamentos em outros estudos, devendo, ainda, serem práticas e completas, em sua condição de pronto-uso, na e para a rotina escolar.

5.1 Objetivos do produto educacional

A “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante” foi idealizada tendo em vista a constatação de que os sete coordenadores escolares participantes desta pesquisa não desenvolvem práticas institucionalizadas e sistematizadas de indução profissional junto aos docentes iniciantes nas escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará em que atuam. Desse modo, podendo esse processo acontecer das mais diversas formas ou, até mesmo, não acontecer.

O produto educacional aqui apresentado é constituído por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

Essa cartilha de princípios pedagógicos não cogita ditar uma organização do modo como os coordenadores pedagógicos atuarão perante os docentes iniciantes. Configura-se, na verdade, como uma ferramenta que suscita reflexões sobre as implicações que envolvem esses atores nessa relação de saberes, ensino e formação no contexto escolar, mais precisamente na fase de entrada na carreira do magistério, objetivando a implementação de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes.

5.2 Aporte balizador do produto educacional

A “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante” foi elaborada, processualmente, considerando os eixos conceitual, pedagógico e comunicacional, classificados por Kaplún (2003) para análise e construção de produtos educacionais ou materiais educativos.

Para Kaplún (2003), o eixo conceitual é aquele em que há a necessidade de pesquisar sobre a temática e buscar diagnósticos por meio de mecanismos de descobertas, como a leitura acerca do assunto, apropriação de conceitos, identificação do universo daqueles a

quem o produto educacional é destinado. O eixo pedagógico articula os outros dois eixos (conceitual e comunicacional), ao buscar conhecer os sujeitos e suas percepções do assunto para traçar o caminho a ser seguido. Já o eixo comunicacional é relacionado à etapa artística do produto e sua forma de apresentação, se ele é, por exemplo, físico, digital, de áudio, de vídeo, colorido ou não, com ou sem ilustrações, se textual ou não textual.

Condição essencial para a construção deste produto educacional, o eixo conceitual foi contemplado por meio do desenvolvimento do levantamento bibliográfico sobre os aspectos históricos e legais do surgimento e constituição do cargo de coordenador pedagógico no Brasil e no Ceará; as atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará; as práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes; análise documental em documentos da Seduc e das três escolas-campo integrantes desta pesquisa.

Em seguida, o eixo pedagógico foi constituído com a aplicação de questionário *online* e a realização das entrevistas semiestruturadas junto aos sete coordenadores escolares participantes desta pesquisa. Essas oportunidades permitiram traçar o perfil profissional de cada um, compreender suas concepções e experiências acerca do magistério. Salienta-se que os momentos de diálogos durante as entrevistas proporcionaram um amplo canal de comunicação e não um mero jogo de perguntas e respostas.

Vale destacar a importância da construção da “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”, conjugando a relação entre os saberes da experiência dos coordenadores escolares participantes desta pesquisa e os saberes dos teóricos sobre o objeto ora estudado. Sendo assim, essa cartilha é uma possibilidade de integração entre o teórico e o prático, entre o prescrito e o vivido, para a implementação na rotina escolar, a partir do que apresenta em seu conteúdo.

Já o formato de apresentação dessa cartilha, entendido por Kaplún (2003) como eixo comunicacional, é categorizado, conforme as tipologias propostas pela Capes, para a Área de Ensino, como material didático/instrucional, conceituado como:

PTT1 - Material didático/instrucional: que são propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem; ambientes de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; entre outros; [...] (Brasil, 2020, p. 13).

Ressalta-se a existência de outras tipologias de produtos educacionais para a Área de Ensino, como: curso de formação profissional; tecnologia social; *software*/aplicativo; evento organizado; relatório técnico; acervo; produto de comunicação; manual/protocolo; carta, mapa ou similar (Brasil, 2020).

Na “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”, as narrativas apresentadas pelos participantes sobre suas concepções teóricas e práticas acerca do magistério foram consideradas e expressadas em diversas partes do documento.

Este produto educacional é, sem dúvidas, o ponto de chegada desta trajetória formadora e transformadora. Ele é estruturado em: Apresentação dos autores e da obra; Sumário, localizando os conteúdos nas suas respectivas páginas; Unidade 1 - Coordenação pedagógica ou escolar? Como chamar?; Unidade 2 - É para coordenar o quê? Quem? Onde? Quando?; Unidade 3 - O docente iniciante e a fase de entrada na carreira; Unidade 4 - O coordenador pedagógico e a prática de indução profissional junto ao docente iniciante; Unidade 5 - Estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante; Referências.

6 CONCLUSÃO: TORNANDO-SE OCEANO

Após a superação de vários desafios, das diferentes aprendizagens formadoras e transformadoras construídas e imbuído de um misto de sentimentos que permeiam esta trajetória existencial, “o fluxo das águas que me trouxe até aqui” tem valia em ser rememorado, fluxo esse alimentado pelas justificativas investigativas de cunho pessoal, científico, social e pedagógico, e tem na justificativa pessoal a sua fonte primária de motivação para a chegada até aqui, pois o desejo em compreender de maneira sistêmica as interações existentes na relação coordenador escolar e docente iniciante fez-se presente neste pesquisador antes mesmo do ingresso no PPGEF Unilab/IFCE.

Na trajetória para tornar-se oceano, questões foram formuladas e, com base nelas, objetivos foram traçados, sendo o geral compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará. Diante desse, quatro objetivos específicos foram traçados, sendo eles: reconhecer o contexto atual da coordenação pedagógica a partir da história da função na educação brasileira e cearense; elencar as atribuições da coordenação escolar na rede pública estadual de ensino do Ceará; analisar as práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação escolar em escolas da rede pública estadual de ensino do Ceará junto aos docentes iniciantes; sistematizar, por meio de uma cartilha de princípios pedagógicos, práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes.

Adotou-se para esta pesquisa a abordagem qualitativa dos dados, de natureza exploratória, metodologicamente caracterizada como um estudo de caso, onde os procedimentos metodológicos aplicados possibilitaram a coleta dos dados, os quais foram obtidos através da combinação das seguintes estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário *online* e realização de entrevista semiestruturada junto aos coordenadores escolares participantes e, ainda, análise em documentos institucionais elaborados pela Seduc e por cada um dos estabelecimentos de ensino integrantes deste estudo. Após a coleta dos dados, eles foram devidamente organizados, examinados e discutidos, no intuito de uma sólida compreensão acerca das informações alcançadas.

A revisão de literatura, realizada a partir do levantamento bibliográfico em diversos estudos relacionados ao objeto ora investigado, possibilitou a construção de três subseções. A primeira delas tem duas partes, na qual a parte um é denominada de

“Coordenação pedagógica: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição no Brasil”. Nela é destacado o surgimento da função da coordenação pedagógica no país, revisitando as suas diferentes perspectivas de atuação durante a história da educação em âmbito nacional, desde a sua condição inicial de supervisão no período colonial; a sua intenção controladora no período da ditadura militar; até a promulgação da atual LDB, compreendendo a função como suporte pedagógico dos professores na escola. Explica também que cabe às redes e aos sistemas de ensino as definições quanto às denominações para o cargo; formas de ingresso, seja por livre nomeação do poder executivo, seleção pública, eleição, entre outras; e definições quanto às atribuições do cargo.

Já a parte dois da primeira subseção é intitulada de “Coordenação escolar: aspectos históricos e legais do seu surgimento e constituição na rede pública estadual de ensino do Ceará”, e inicia com a menção do Estatuto do Magistério Oficial do Estado do Ceará, de 1984, já expressando a presença das funções denominadas de “supervisão” e “coordenação” como atividades do magistério, sendo atribuído ao profissional supervisor escolar o papel de prestar assistência técnico-pedagógica na escola. Foi possível identificar: que a história do cargo, na rede pública estadual de ensino do Ceará, está diretamente relacionada à evolução do cargo de direção escolar, tendo em vista a estrutura organizacional da Seduc; que já houve diversas nomenclaturas para o cargo que hoje é chamado de coordenador escolar; que para assumir o cargo em questão na rede pública estadual de ensino do Ceará, são exigidas formação em nível de graduação, experiência mínima de um ano na docência e, ainda, à aprovação em seleção pública para composição em banco de gestores.

Na segunda subseção, “As atribuições do coordenador escolar na rede pública estadual de ensino básico do Ceará”, há um banho de consciência acerca das funções desse agente escolar, em que nelas ficam evidenciadas a importância e responsabilidade com os processos didático-pedagógicos existentes na escola, a interação e a articulação junto aos docentes, estudantes, famílias, entre outras. Abordou-se também sobre as diversas atribuições institucionalmente direcionadas ao coordenador escolar presentes nos documentos da Seduc e das próprias escolas-campo e, ainda, sobre os desvios de função, prática fortemente presente no cotidiano do trabalho, situações essas que dificultam ainda mais um trabalho que, em sua gênese, já é repleto de complexidade. Com relação aos desvios de função, constatou-se que uma das razões que causam essa problemática é a falta de consciência de alguns gestores escolares e docentes, de estudantes e famílias e, até mesmo, de alguns que ocupam o cargo de coordenador escolar.

Na terceira subseção, apresentam-se “As práticas de indução profissional desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes”. Aqui é refletido sobre os diversos desafios e sentimentos que circundam a entrada na carreira do magistério vivenciados pelos docentes iniciantes [aqueles que, conforme alguns autores, possuem até três anos de experiência na carreira], como medo, insegurança, entusiasmo, motivação, vontade de fazer dar certo, entre outros, por ser esse um momento peculiar na carreira, também por repercutir na forma com a qual esse docente se relacionará com a profissão dali por diante, avaliando, baseado em suas experiências iniciais, as possibilidades de desistir ou permanecer no magistério. Considerando o coordenador escolar um agente formador de formadores na escola, sua atuação sobre o sujeito iniciante, o qual requer maior atenção, pode e deve colaborar com o desenvolvimento profissional desse que inicia, por intermédio de práticas de indução profissional, como apoio pedagógico sistemático e acolhimento, consciente, ainda, de que as dificuldades vividas por um docente iniciante não são as mesmas dos docentes mais experientes.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, identificou-se a quantidade de coordenadores escolares e docentes iniciantes em cada uma das escolas-campo. Os contatos iniciais com as três escolas-campo permitiram identificar a quantidade total de 11 coordenadores escolares integrando as três equipes gestoras. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, sete coordenadores escolares se tornaram participantes desta pesquisa.

Após a aplicação do questionário *online*, criaram-se três subseções, nomeadas de: “Os achados acerca dos dados de identificação pessoal dos coordenadores escolares participantes”; “Os achados acerca dos dados de identificação profissional dos coordenadores escolares participantes”; “Os achados acerca dos dados de identificação quanto ao tempo de atuação profissional dos coordenadores escolares participantes”. Nelas, de modo geral, constatou-se que: três participantes são homens e quatro são mulheres; seis autodeclaram-se pardos e um branco; com faixa etária compreendida entre 32 e 62 anos; todos com graduação e pós-graduação em áreas relacionadas à gestão escolar e afins; quatro com vínculo empregatício com a rede pública estadual de ensino como servidor efetivo e outros três como temporário; todos com mais de dez anos de experiência no magistério, mas com uma variação de tempo atuando no cargo de coordenador escolar que vai de um a 15 anos; trabalhando no mínimo em dois turnos de expedientes.

Com a realização das entrevistas semiestruturadas, criaram-se cinco subseções. A primeira, chamada de “Os achados acerca da fase de entrada na carreira docente dos coordenadores escolares participantes”, apresenta declarações dos participantes dando conta

da existência do sentimento de medo pelo que estava por vir e diversas dificuldades na época em que iniciaram na carreira, como a insuficiência da formação por parte dos cursos de licenciaturas. Quanto ao apoio que tiveram dos demais colegas docentes, nesse período inicial citaram exemplos, como trocas de experiências, observação das práticas do outro, apoio do PCA. Sobre o apoio recebido por parte da coordenação escolar atuando como suporte pedagógico, apenas três participantes indicam, expressamente, essa atividade.

Na subseção seguinte, “Os achados acerca das formações iniciais e continuadas dos coordenadores escolares participantes para a atuação no cargo”, buscou-se compreender como as suas formações acadêmicas, em nível de graduação e pós-graduação, bem como suas formações continuadas, prepararam-lhes e qualificaram-lhes para as suas práticas cotidianas na coordenação escolar. As declarações dos participantes demonstram percepções distintas a respeito do assunto. Sobre seus cursos de formação inicial, dois participantes mencionam que seus cursos não os prepararam para o cargo que atualmente ocupam, enquanto outro participante declara que sua formação inicial lhe ajuda. Quanto aos cursos de especialização, há convergências satisfatórias, por parte da maioria dos participantes, quanto à contribuição desses para o cotidiano do trabalho. Mencionam, ainda, a importância da autoformação para uma melhor qualificação profissional e que a Seduc desenvolve uma iniciativa formativa chamada Face junto aos coordenadores escolares. Salienta-se que os saberes práticos do tempo em regência em sala de aula e no cargo foram bastante enaltecidos.

A terceira subseção aborda “Os achados acerca das compreensões dos coordenadores escolares participantes sobre as funções do cargo” e nela foi possível perceber que há um desconhecimento da parte dos pares acerca do histórico do cargo no Brasil e no Ceará. Todavia, o caráter pedagógico do cargo foi bastante apontado nas declarações dos participantes, como, por exemplo: o trabalho de acompanhar o docente, planejar junto dele, formá-lo, entre outras. Analogias, como “um guia” e “o pulmão da escola”, e metáforas, como “técnico fora de campo” e “treinador”, foram utilizadas como referências ao cargo. Há, manifestamente, a compreensão de que quanto mais suporte pedagógico o coordenador escolar oferece ao docente, mais ele é considerado um bom coordenador. Características de saber ouvir e não ser acomodado também foram atribuídas a um bom coordenador escolar.

Para tratar da realidade do trabalho no dia a dia no “chão da escola”, criou-se a quarta subseção, intitulada “Os achados acerca das percepções dos coordenadores escolares participantes sobre suas atribuições no cargo: as mais presentes, fatores que as potencializam e as fragilizam”. As declarações, de modo geral, iniciam afirmando que as atribuições são muitas, que o coordenador escolar, por vezes, chega a ser uma espécie de “faz tudo” na

escola. Essa realidade necessita de bastante atenção, pois na falta de uma unidade que normatize as ações desse profissional, há grandes chances de prejuízos à sua identidade genuinamente pedagógica. As falas também englobam atividades de aspectos burocráticos, pedagógicos, de acolhimento, de gestão e administração escolar ao assessorar o diretor escolar.

Sobre os fatores potencializadores do seu trabalho, os sujeitos participantes indicam: o cumprimento das atividades, conforme orientadas, por parte dos docentes que acompanham; tempo e organização para o desenvolvimento das atividades essencialmente pedagógicas; o bom relacionamento interpessoal com a equipe escolar; apoio coletivo dos demais coordenadores da escola. Já os fatores que fragilizam o trabalho pedagógico mencionam, em primeiro lugar, o desvio de função com a realização de atividades de cunho não pedagógico. No tocante a esse assunto, mencionam ainda: a rotina imprevisível da escola; o cumprimento das atividades pedagógicas, propostas pela coordenação escolar, realizadas a contragosto pelos docentes que acompanham; os atendimentos aos estudantes com desvios de condutas disciplinares; práticas de acolhimento a estudantes com transtornos psicossociais.

A quinta subseção, “Os achados acerca das interações entre os coordenadores escolares participantes e docentes iniciantes”, contempla os seguintes assuntos: a compreensão dos participantes da pesquisa sobre o período inicial do magistério na vida de um docente; as práticas de indução profissional desenvolvidas pelos coordenadores escolares participantes direcionadas aos docentes iniciantes; as experiências exitosas dos participantes da pesquisa junto aos docentes iniciantes; os desafios e as possibilidades existentes para haver interações sistematizadas entre os coordenadores escolares participantes junto aos docentes iniciantes. Mais uma vez, são apresentadas afirmações, como: o quão importante é esse momento inicial na vida do docente que ingressa no magistério; os sentimentos encorajadores e amedrontadores que atravessam essa fase profissional; a qualidade da preparação ofertada durante a formação inicial; destacam, ainda, ser esse um momento de descobertas e superações, sendo assim, um período, inclusive, experimental.

Quanto a algumas práticas de indução profissional desenvolvidas pelos participantes, é possível listar, mediante as suas falas: apresentação da cultura escolar; acolhimento; diálogo permanente para alinhamentos, orientações e trocas de experiências; planejamento conjunto; integração do docente iniciante junto aos demais membros da equipe docente; acompanhamento observacional em sala de aula e apresentação de *feedbacks*. Sobre as experiências exitosas junto aos docentes iniciantes, três coordenadoras escolares destacam as oportunidades de trocas de experiências, compartilhamento de material didático e apoio em

eventos escolares como estratégias que surtiram efeitos positivos em suas relações interpessoais. Uma delas relata o grau de satisfação em trabalhar com esse perfil de docente e que, ao vê-lo crescer na profissão, se sente muito feliz.

No que se refere aos desafios para a promoção de mais e melhores práticas de indução profissional junto aos docentes iniciantes, uma participante cita como exemplo o diálogo sobre assuntos delicados, como as notas baixas dos estudantes, considerando isso algo desafiador, pois a sua intenção em colaborar pode ser mal compreendida pelo docente. Outro participante, reconhece ser um ponto fraco seu o desenvolvimento de práticas de indução profissional, porém, não evidenciou a razão. Esse mesmo participante expressa a percepção na acreditação de que é possível o sujeito chegar em um local, compreendê-lo e já corresponder às expectativas esperadas e necessárias.

Mesmo não tendo sido citado, é relevante mencionar que um fator que fragiliza essa interação de indução profissional entre o coordenador escolar e o docente iniciante é a realidade já exposta em outras respostas, que são as atividades alheias ao que, de fato, é essência do trabalho pedagógico do coordenador escolar. Apesar de evidenciarem em suas falas a importante interação entre esses dois agentes escolares, os participantes não evidenciam se reconhecem algum espaço ou momento específico da carga horária de trabalho do coordenador escolar para promover essa interação planejada e sistematizada, se há periodicidade, recursos, instrumentais ou parâmetros a serem utilizados.

Acerca dos desafios para a implementação de mais e melhores práticas de indução profissional, baseado no que foi alcançado de informação no decorrer da fase investigativa, acredita-se que: uma identidade não solidificada no cargo de coordenador escolar fragiliza essa prática pedagógica; a falta de incentivo por parte da Seduc para que o coordenador escolar participe de cursos e demais formações específicas sobre o assunto; poucas formações continuadas, realizadas pela Seduc, voltadas ao fortalecimento da atuação dos ocupantes do cargo e quando promove não há a prévia consulta sobre as reais necessidades dos profissionais para a construção dos momentos formativos; carga horária de planejamento insuficiente para realização de formações continuadas, diante das inúmeras demandas, tanto para o coordenador escolar quanto para o docente iniciante.

Este estudo, que versa sobre a atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes em início de carreira na educação básica, evidencia o quanto esse período inicial é importante, que merece um olhar especial por parte de todos os que compõem a escola, tendo em vista as diversas complexidades que o atravessam e que cabe ao coordenador escolar, como o principal responsável pelos processos pedagógicos presentes na

escola, o trabalho de oferecer um suporte pedagógico sistematizado junto ao profissional iniciante.

Foi ainda constatado que os ocupantes do cargo de coordenador escolar da rede pública estadual de ensino do Ceará, de três escolas situadas no município de Canindé-CE, não possuem práticas institucionalizadas e sistematizadas, no que se refere, ao processo de indução profissional de docentes iniciantes nesses estabelecimentos escolares da rede, ficando assim, sob a responsabilidade de cada escola a condução desse processo, podendo ele acontecer ou não de maneira diversificada, pontual, aleatória ou, até mesmo, nem acontecer.

Considerando essas vulnerabilidades e carências relacionadas a um processo de indução profissional mais assertivo e qualificado, apresenta-se, na seção 5 e no Apêndice F deste estudo, o produto educacional, sob o título “Cartilha de princípios pedagógicos: estratégias para o processo de indução profissional do docente iniciante”, constituída por um conjunto de ações pedagógicas desenvolvidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras, democráticas, colaborativas, formativas, críticas e reflexivas entre esses agentes educacionais.

Vale destacar que esse recurso tecnológico não pretende sanar todos os desafios que banham as interações entre coordenador pedagógico e docente iniciante, mas sim possibilitar reflexões quanto à necessidade e importância de práticas mais assertivas e qualificadas relacionadas ao processo de indução profissional do docente em início de carreira.

À guisa de conclusão, a análise sobre essa temática não deve se esgotar neste estudo, pois as questões relacionadas à atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes da educação básica em início de carreira carecem de mais aprofundamento para que se possa vislumbrar, cada vez mais, alternativas para a contínua formação profissional e a consolidação dessas práticas pedagógicas nas escolas, evitando assim, fragilidades nesse processo.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. do C. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/108>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. O papel do Coordenador Pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo, v. 12, n. 142, fev. 2009.
- ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: entre acertos e desacertos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.
- ALMEIDA, L. R. de. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. 10. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 67-79.
- ALMEIDA, L. R. de. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. p. 21-46.
- AMORIM-DUQUE, A. D. de. **O trabalho da coordenação pedagógica no processo de inserção de professores iniciantes na docência**. 2022. 180 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0f11763e-9ce7-4277-a59e-ff27fd023a1b>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no brasil. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, [S. l.] v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZsNkyQs8gSbvqGgPGmKQrFz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2023.
- ARAÚJO, O. H. A. **Formação docente, professor coordenador pedagógico e contexto escolar: diálogos possíveis**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14793>. Acesso em: 12 jun. 2023.
- ARAÚJO, O. H. A. **Formação inicial de coordenadores pedagógicos: concepções, identidade profissional e práticas pedagógicas**. 2019. 165 f. Tese (Doutorado) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2019. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16801?locale=pt_BR. Acesso em: 12 jun. 2023.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, v. 28, n. 1, p. 191-203, 5 jan. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12902>. Acesso em: 12 jun. 2023.

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

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. O SPAECE e o trabalho pedagógico das escolas Cearenses: o que revelam os coordenadores pedagógicos?. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 211-226, abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2974>. Acesso em: 9 nov. 2023.

ARAÚJO, O. H. A.; RIBEIRO, L. T. F. Ser ou não ser um coordenador pedagógico diferente? Eis a questão. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 157-166, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7073>. Acesso em: 23 dez. 2023.

ARAÚJO, O. H.; RODRIGUES, J. M. C.; ARAGÃO, W. H. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 952-965, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9827>. Acesso em: 3 nov. 2023.

ASSIS, A. C. L. de. **Conselho escolar instrumento de gestão democrática em tempos de políticas neoliberais**: experiências em questão no município de Baturité. 2007. 274 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007. Disponível em: <https://mapp.ufc.br/wp-content/uploads/2021/01/dissertacao-claudia-baturite1.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

AUGUSTO, F. **Governo detalha metas para o Ensino Médio em 2019**. Governo do Estado do Ceará. Fortaleza, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2019/04/11/governo-detalha-metas-para-o-ensino-medio-em-2019>. Acesso em: 14 maio 2024.

AZEVEDO, M. A. R. de. **Os saberes de orientação dos professores formadores**: desafios para ações tutoriais emancipatórias. 2009. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17052009-190433/publico/TESE_Antonia_Completa_V7.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

BACELAR, L. P.; ANDRADE, F. R. B. O papel dos Conselhos Escolares no Contexto da Política de Gestão Democrática no Ceará. **Conhecer: debate entre o público e o privado**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 174-201, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revistaconhecer/article/view/1334>. Acesso em: 6 nov. 2023.

BARBOSA, G. dos S. Há correspondência entre professor-aluno de mesma cor/raça?. **Nexo jornal**, [S. l.], 28 dez. 2023. Disponível em: <https://pp.nexojournal.com.br/opiniaio/2023/05/03/ha-correspondencia-entre-professor-aluno-de-mesma-cor-raca>. Acesso em: 30 dez. 2023.

BARBOSA, T. C. L. *et al.* Formação continuada de professores e os desafios para construção da práxis. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65411>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, M. do D. M. da R. N. **Formação continuada**: contributos para a prática educativa dos coordenadores pedagógicos no contexto escolar. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PPGEd/Dissertações/Dissertação_MARIA_DO_DESTERRO_MELO_DA_ROCHA_NOGUEIRA_BARROS_-_08.11.201720181206153156.pdf. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. **Carta de Lei de 25 de Março de 1824**. Manda observar a Constituição Política do Imperio, offerecida e jurada por sua Magestade o Imperador. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Casa Civil, jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 5 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1968. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, nº 100, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/05/2006&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação - Programas Acadêmicos e Profissionais - Área 46: Ensino**. [S. l.], 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/FICHA_ENSINO.pdf. Acesso em: 4 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 083, de 6 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 109, p. 12, 8 jun. 2011. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=08/06/2011&jornal=1&pagina=12&totalArquivos=84>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 17, de 16 de janeiro de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 12, p. 14, 17 jan. 2023. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/01/2023&jornal=515&pagina=14&totalArquivos=31>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 de maio 2016. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2022.

BROSTOLIN, M. R.; OLIVEIRA, E. A. da C. de. Educação infantil: dificuldades e desafios do professor iniciante. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 41-56, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CAMPANI, A.; HOLANDA, V. C. C. de. Os programas de formação de professores da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA): aportes para refletir sobre a interiorização do ensino superior. **Uni-pluriversidad**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7896132>. Acesso em: 5 dez. 2023.

CAMPOS, E. F. E. **A coordenação pedagógica em questão**: diálogos nos círculos de debates. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20042010-140600/pt-br.php>. Acesso em: 28 dez. 2023.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANINDÉ. Colégio Estadual Paulo Sarasate. **Projeto Político Pedagógico**. Canindé, CE, 2023a.

CANINDÉ. Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Capelão Frei Orlando. **Regimento Interno Escolar**. Canindé, CE, 2023c.

CANINDÉ. Escola de Ensino Médio Frei Policarpo. **Regimento Interno Escolar**. Canindé, CE, 2023b.

CARMO, L. B. do. **A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante/ingressante**. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/31521>. Acesso em: 20 maio 2023.

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

CEARÁ. **Decreto nº 25.297, de 18 de novembro de 1998**. Regulamenta a lei nº12.861, de 18 de novembro de 1998, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor junto às escolas públicas estaduais de ensino básico, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 18 nov. 1998b. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=18061&numPagina=2&keyfile=SEADDO.3L89G4C.0SGG0QD>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CEARÁ. **Decreto nº 26.364, de 3 de setembro de 2001**. Regulamenta a lei nº12.861, de 18 de novembro de 1998, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor, junto às escolas públicas estaduais de ensino básico, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 05 set. 2001. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20010905/do20010905p01.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 27.556, de 13 de setembro de 2004. Regulamenta a lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004, que dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 16 set. 2004b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20040916/do20040916p01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional, dispõe sobre a distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da secretaria da educação (Seduc), e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 28 dez. 2007. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20071228/do20071228p01.pdf#page=7>. Acesso em: 17 set. 2023.

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

CEARÁ. Decreto nº 31.221, de 3 de junho de 2013. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a distribuição e a denominação dos cargos de direção e assessoramento da secretaria da educação (Seduc). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 6 jun. 2013. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2019/06/2_decreto_31221_doe_0606_2013.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 32.426, de 21 de novembro de 2017. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação dos integrantes dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 23 nov. 2017. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/09/3_decreto_32426_2017.pdf. Acesso em: 18 set. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 34.606, de 28 de março de 2022. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da secretaria da educação do estado do Ceará (Seduc). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 28 mar. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220328/do20220328p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 35.048, de 14 de dezembro de 2022. Altera a estrutura organizacional e aprova o regulamento da secretaria da educação (Seduc). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 15 dez. 2022c. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20221215/do20221215p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 35.369, de 31 de março de 2023. Altera a estrutura organizacional e dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da secretaria da educação do estado do Ceará (Seduc). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 3 abr. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2023/04/doe_estrutura_organizacional_do20230403p01_03_04_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Decreto nº 35.521, de 16 de junho de 2023. Dispõe sobre as tabelas remuneratórias e de subsídios a que se refere a lei nº 18.356, de 10 de maio de 2023, que promove a revisão geral da remuneração dos servidores públicos e militares estaduais, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 19 jun. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230619/do20230619p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 001/2023 - GAB/SEDUC/CE, de 30 de março de 2023. Regulamentação do processo de certificação para composição de banco de gestores escolares para provimento de cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar na forma que indica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 10 abr. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230410/do20230410p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 002/2023 - GAB/SEDUC/CE, de 13 de abril de 2023. Regulamentação do processo de certificação para composição de banco de diretores escolares para provimento de cargos em comissão de diretor das escolas estaduais de educação profissional da rede pública estadual de ensino do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 19 abr. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230419/do20230419p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 011/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023. Regulamenta a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores Escolares para Provimento de Cargos em Comissão de Diretor e de Coordenador Escolar das Escolas da Rede Pública Estadual do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 20 set. 2023b. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230920/do20230920p01.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 012/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023. Regulamenta a Seleção Pública para Composição de Banco de Gestores para provimento dos cargos em comissão de Diretor e Coordenador Escolar das Escolas Indígenas, Quilombolas, Escolas Regulares em Área de Assentamento da Reforma Agrária (Escola do Campo) e Escola Família Agrícola (EFA), integrantes da Rede Pública Estadual de Ensino do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 20 set. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230920/do20230920p01.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 013/2023 - GAB-SEDUC/CE, de 15 de setembro de 2023. Regulamenta a Seleção Pública para Composição de Banco de Diretores Escolares para Provimento de Cargos em Comissão de Diretor Escolar das Escolas Estaduais de Educação Profissional - EEEP, da Rede Pública Estadual do Ceará. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 20 set. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230920/do20230920p02.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CEARÁ. Edital nº 019/2023 - SEDUC/CE, de 14 de novembro de 2023. Que regulamenta o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará para o ano de 2023. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 20 nov. 2023a. Disponível em:

<http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20231120/do20231120p01.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 10.884, de 2 de fevereiro de 1984.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Oficial do Estado. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 3 fev. 1984. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=13813&numPagina=2&keyfile=SEADDO.2J5OB07.10KM30D>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993.** Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º Graus - MAG, institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 15 jan. 1993. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=16364&numPagina=1&keyfile=SEADDO.0008EK2.0GUJVG>. Acesso em: 22 nov. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 12.442, de 8 de maio de 1995.** Dispõe sobre o Processo de escolha de diretores de Escolas Públicas Estaduais de Ensino Básico, em cumprimento ao disposto no item V do Artigo 215 e no Artigo 220 da Constituição Estadual e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 19 maio 1995. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=17095&numPagina=1&keyfile=SEADDO.280D20D.2I519G7>. Acesso em: 23 out. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 12.861, de 18 de novembro de 1998.** Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para provimento do cargo em comissão de Diretor junto às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Público. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 18 nov. 1998a. Disponível em: <http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doespesquisa/sead.do?page=visualizador&cmd=16&action=VisualizaImagem&idDiario=18061&numPagina=1&keyfile=SEADDO.3L89G4C.0SGG0QD>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004.** Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de diretor junto às escolas da rede pública estadual de ensino, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 27 jul. 2004a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20040727/do20040727p01.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.** Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016-2024). Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 01 jun. 2016. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20160601/do20160601p01.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 16.379, de 16 de outubro de 2017.** Altera a Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 18 set. 2004. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20171018/do20171018p01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 16.521, de 15 de março de 2018. Institui o auxílio-alimentação, em pecúnia, aos servidores públicos ativos da Administração Direta e Indireta. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 16 mar. 2018. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20180316/do20180316p01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 16.954, de 26 de agosto de 2019. Reestrutura o sistema remuneratório dos profissionais de nível superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 26 ago. 2019. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20190826/do20190826p01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 17.456, de 30 de abril de 2021. Reestrutura o regime remuneratório dos profissionais de nível superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 30 abr. 2021. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20210430/do20210430p01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 17.836, de 22 de dezembro de 2021. Prorroga, em caráter excepcional, os períodos de gestão dos diretores e demais membros dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 22 dez. 2021. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20211222/do20211222p01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 17.939, de 01 de março de 2022. Revisa a tabela vencimental dos profissionais de nível superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 01 mar. 2022. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220301/do20220301p01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 17.986, de 24 de março de 2022. Dispõe sobre as denominações e atribuições gerais dos cargos de provimento em comissão dos estabelecimentos de ensino público do estado no âmbito do poder executivo estadual. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2022b. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ce/lei-ordinaria-n-17986-2022-ceara-dispoe-sobre-as-denominacoes-e-atribuicoes-gerais-dos-cargos-de-provimento-em-comissao-dos-estabelecimentos-de-ensino-publico-do-estado-no-ambito-do-poder-executivo-estadual>. Acesso em: 14 set. 2023.

CEARÁ. Lei nº 18.353, de 02 de maio de 2023. Reestrutura o sistema remuneratório dos profissionais de nível superior do grupo ocupacional magistério da educação básica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 3 maio 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230503/do20230503p01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEARÁ. Lei nº 18.356, de 10 de maio de 2023. Promove a revisão geral da remuneração de todos os servidores públicos e militares do poder executivo, das autarquias e das fundações públicas estaduais. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 11 maio 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230511/do20230511p01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEARÁ. **Lei nº 18.384, de 16 de junho de 2023.** Prorroga o prazo previsto no art. 1º da lei nº 17.836, de 22 de dezembro de 2021, que trata do período de gestão dos diretores e demais membros dos núcleos gestores das escolas da rede pública estadual de ensino. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 16 jun. 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20230616/do20230616p01.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CEARÁ. **Portaria nº 0399/2013 - GAB, de 2 de maio de 2013.** Disciplina o processo de eleição de diretores nas escolas públicas estaduais do Ceará para o ano de 2013, e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 3 maio 2013. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130503/do20130503p01.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

CEARÁ. **Portaria nº 1039/2022 - GAB.** Estabelece as normas para a lotação de professoras/es nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano letivo de 2023 e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 27 dez. 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/portaria_de_lotacao_do20221227p13.pdf. Acesso em: 14 maio 2023.

CEARÁ. **Portaria nº 1433/2016 - GAB, de 14 de dezembro de 2016.** Estabelece as normas para a lotação de professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017 e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 21 dez. 2016. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20161221/do20161221p01.pdf>. Acesso em: 4 maio 2023.

CEARÁ. **Resolução nº 414/2006, de 11 de dezembro de 2006.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de estabelecimento de ensino da educação básica. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 20 dez. 2006. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20061220/do20061220p01.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2006.

CEARÁ. **Resolução nº 460/2017, de 10 de março de 2017.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 10 mar. 2017. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20170310/do20170310p01.pdf#page=37>. Acesso em: 2 dez. 2023.

CEARÁ. **Resolução nº 502/2022, de 29 de julho de 2022.** Dispõe sobre o exercício do cargo de direção de instituições de ensino da educação básica e dá outras providências. Fortaleza: Diário Oficial do Estado, 29 jul. 2022a. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20220729/do20220729p01.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Fortalecimento da Atuação dos Coordenadores Escolares - FACE.** Fortaleza: Seduc, [2017?]. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/fortalecimento-da-atuacao-dos-coordenadores-escolares-face/>. Acesso em: 14 maio 2024.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações para o suporte pedagógico.** Fortaleza: Seduc, 2013. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2012/12/cartilha_atualizada_07_01_2013.pdf. Acesso em: 17 set. 2023.

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

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Tabela de vencimentos e representações dos cargos de direção e assessoramento da administração direta, das autarquias e das fundações**. Fortaleza: Seduc, 2023c. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/08/10.-cargocomissionado_apartirdeagosto2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

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

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTA. **Gestão educacional**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://uninta.online/digital/cursos/gestao-educacional/>. Acesso em: 19 out. 2023.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COSTA, J. S. da; OLIVEIRA, R. M. M. A. de. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 23-46, 2007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1486/1131>. Acesso em: 1 dez. 2023.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

EGITO, E. G. B. **O coordenador pedagógico no cotidiano escolar**: dificuldades e possibilidades. 2014. 37 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/4205?locale=pt_BR. Acesso em: 30 out. 2023.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. 3. Porto: Porto Editora, 1995.

FACULDADE ÚNICA. **Pós-graduação online em gestão escolar e coordenação pedagógica**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.faculdadeunica.com.br/pos-graduacao/educacao/gestao-escolar-e-coordenacao-pedagogica-720>. Acesso em: 19 out. 2023.

FELDKERCHER, N. Jovens doutores em início da carreira docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 333-350, 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52758>. Acesso em: 18 dez. 2023.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 39, n. 1, p. 79-89, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29143>. Acesso em: 19 dez. 2023.

FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, [S. l.], v. 5, p. 28-49, 1992.

FRANCA, L. E. da S. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”: Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1952. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525143/mod_resource/content/1/FRANCA.%20O%20método%20pedagógico%20dos%20jesu%C3%ADtas.pdf. Acesso em: 22 abr. 2023.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 33-35.

FRANCO, F. C.; GRIECCO, A. C.; SILVA, R. A. O coordenador pedagógico e a formação continuada em serviço do professor em início de carreira. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 232-240, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1858>. Acesso em: 16 abr. 2023.

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

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

FREIRE, G. G.; ROCHA, Z. de F. D. C.; GUERRINI, D. Produtos educacionais do Mestrado Profissional em Ensino da UTFPR - Londrina: estudo preliminar das contribuições. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 375-390, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/52761>. Acesso em: 6 dez. 2023.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, E. P. de. **A formação do coordenador pedagógico de EJA/Educação Profissional de São Bernardo do Campo**: análise a partir dos referenciais elaborados de 2010 a 2014. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9882>. Acesso em: 11 nov. 2023.

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

GARCIA, G. **Coordenador pedagógico**: dilemas na busca por uma formação de si e dos outros. 2016. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2016. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1252>. Acesso em: 11 dez. 2023.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I. de; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIS, M. G. de. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola em tempos de mudança**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: <https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=74456>. Acesso em: 15 ago. 2023.

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

GRUPO PROMINAS. **Pós-graduação EaD em gestão escolar e coordenação pedagógica**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://grupoprominas.com.br/pos-graduacao/educacao/gestao-escolar-e-coordenacao-pedagogica-720/>. Acesso em: 28 nov. 2023.

HOLANDA, V. M.; PORDEUS, M. P. O papel e os desafios do coordenador pedagógico no cotidiano escolar: uma análise na rede pública. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 9, p. 1191-1203, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2322>. Acesso em: 1 abr. 2022.

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

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Edital nº 01/2017 PIBID-CAPES-IFCE - Processo Seletivo de Bolsistas Supervisores - campus Canindé**. Canindé, CE, 2017. Disponível em: <https://ifce.edu.br/acesso-rapido/concursos-publicos/editais/ensino/pibid/2017/campus-caninde/edital-no-01-2017-pibid-capes-ifce-processo-seletivo-de-bolsistas-supervisores.pdf/view>. Acesso em: 1 jan. 2023.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física - campus Canindé**. Canindé, CE, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 96, de 24 de setembro de 2018**. Aprova alterações no PPC do curso de Licenciatura em Educação Física do *campus* Canindé. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2018/096-aprova-alteracoes-do-ppc-curso-licenciatura-em-educacao-fisica-campus-caninde/view>. Acesso em: 3 set. 2023.

KAILER, P. G. da L. **Formação inicial do coordenador pedagógico**: o egresso (2007-2010) da licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa - PR. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1207>. Acesso em: 1 dez. 2023.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 6 dez. 2023.

LANGONA, N. F.; GAMA, R. P. Dimensões do trabalho do coordenador pedagógico no contexto escolar. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 225-237, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275808.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2023.

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

LIMA, P. G.; DOS SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 77-90, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1656>. Acesso em: 27 dez. 2023.

LOPES, R. P. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. **Educar**, v. 26, n. 36, p. 163-179, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/11868/11469>. Acesso em: 15 nov. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MACEDO, S. R. B. de. Coordenação pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. do R. S.; CAMPOS, E. F. E. (Org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 33-48.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura**: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental. 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8596>. Acesso em: 9 maio 2023.

MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. da S.; LEITE, M. C. da S. R. Gestão e cotidiano escolar: espaço de reflexão?. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 5, jul./dez. p. 96-108, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducclings/article/view/6385/4406>. Acesso em: 12 jun. 2023.

MELO, S. F. de. **Vivências do coordenador pedagógico iniciante no contexto escolar**: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional. 2015. 188 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Humano) - Programa de Mestrado em Desenvolvimento Humano, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/941>. Acesso em: 30 out. 2023.

MINAYO, M. C de S (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, M. da G. N. Casos de Ensino e aprendizagem profissional da docência. *In*: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. de (Org.). **Educação: pesquisas e práticas**. São Paulo: Papirus Editora, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLLICA, A. J. P. **O professor especialista iniciante**: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16167>. Acesso em: 21 maio 2023.

MOLLICA, A. J. P.; ALMEIDA, L. R. de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3806.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.

MUNANGA, K. Educação cidadã é primordial para enfrentar racismo, diz Kabengele Munanga. [Entrevista cedida a] Priscila Camazano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/02/educacao-cidada-e-primordial-para-enfrentar-racismo-diz-kabengele-munanga.shtml>. Acesso em: 5 dez. 2023.

NEVES, A. A. B. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011a. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/87>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NEVES, A. A. B. Portaria nº 80, de 16 de dezembro de 1998. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011b. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/88>. Acesso em: 12 abr. 2023.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Edições Dom Quixote, 1992.

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

OLIVEIRA, D. C. de. **O Professor Coordenador e os desafios na constituição de uma identidade no desenvolvimento profissional**: um fazer real e possível. 2016. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19295>. Acesso em: 3 dez. 2023.

OZÓRIO, F. J. D. G. **Formação continuada de professores**: elaboração de uma cartilha educacional para educação no campo das altas habilidades/superdotação. 2021. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maranguape, 2021. Disponível em: http://biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=103402. Acesso em: 6 dez. 2023.

PERRELLI, M. A. de S.; TEIXEIRA, L. R. M.; NOGUEIRA, E. G. D.; REBOLO, F. Narrativas do início da docência: uma investigação-formação com alunas concluintes de um curso de pedagogia. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 35-46, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/544>. Acesso em: 6 dez. 2023.

PERRENOUD, P. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza**: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIRES, E. S. **Coordenador pedagógico**: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar. 2014. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/17272>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PITOMBEIRA, A. L. F. **A formação continuada no município de Fortaleza**: um estudo com professoras alfabetizadoras. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Maranguape, CE, 2021. Disponível em: <https://mestrado.ifce.edu.br/wp-content/uploads/2022/08/Dissertacao-Ana-Lucia-compactado.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

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

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

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

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

ROMAN, D. M. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar**: um estudo de caso etnográfico. 2001. 237 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) - Instituto de

Psicologia, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, SP, 2001. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082006-150737/pt-br.php>. Acesso em: 5 ago. 2023.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROSA, M. J. *et al.* **Formação continuada: contribuições na prática pedagógica nos anos iniciais**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88865>. Acesso em: 18 dez. 2023.

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

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

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SENA, E. C. de S. **Acolher para desenvolver: o professor iniciante e os processos de indução pedagógica, primícias do trabalho formativo**. 2021. 146 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2021. Disponível em: <https://uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/arquivo/643>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SERRA, J. C. Profesores principiantes y los nuevos desafíos de las instituciones educativas (Mesa). In: CONGRESO SOBRE PROFESORES PRINCIPIANTES E INSERCIÓN PROFESIONAL EN LA DOCENCIA, 3, 2012, Santiago. **Anais...** Santiago: Universidad Autónoma de Chile, 2012.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, fev. 1987. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 1 dez. 2023.

SILVA, A. A. de F.; ROCHA, J. G. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1143-1155, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/61499>. Acesso em: 4 nov. 2023.

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

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

SILVEIRA, P. H. S. **Eleições de diretores no Ceará:** um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1021>. Acesso em: 30 out. 2023.

SINDICATO DOS PROFESSORES E SERVIDORES DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO E MUNICÍPIOS DO CEARÁ. **Tabela Salarial (Junho/2023)**. Fortaleza, 2023. Disponível em: <https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Tabela-Salarial-2023-APEOC.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

SOMBRA, G. J. R.; SOUSA, C. H. A. de; MARTINS, E. S. Formação Docente: os produtos educacionais de um mestrado profissional como praxis pedagógica. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/8872>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SOUSA, C. H. A. de. **A formação continuada dos professores de língua estrangeira do Centro Cearense de Idiomas:** Interações, convergências e conflitos. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção, CE. 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/2441>. Acesso em: 14 maio 2023.

SOUSA, L. M. de; INDJAI, S.; MARTINS, E. S. Formação inicial de docentes de biologia: limites e possibilidades do Estágio Supervisionado no ensino médio. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3668>. Acesso em: 17 dez. 2023.

STEFANELLO, F. A. C. **O trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR**. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Ponta Grossa, PR, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3243>. Acesso em: 9 mar. 2023.

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

TOZETTO, S. S.; KAILER, P. G. da L. Formação inicial do pedagogo que atua como coordenador pedagógico: análises e reflexões dos saberes profissionais. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 361-379, 2019. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27871>. Acesso em: 24 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA. **Regimento Interno do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE)**. Fortaleza/Redenção, CE. 2018. Disponível em: <https://ppgef.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/10/Regimento-PPGEF-UNILAB-IFCE.-assinado.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Gestão Escolar**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: <https://www.uece.br/ced/cursos/lato-sensu/presencial/gestao-escolar/>. Acesso em: 14 maio 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ. **Pós-graduação lato sensu - pedagogia**. [S. l.], [201-?]. Disponível em: https://ww2.uva.ce.gov.br/apps/common/cursos_especializacoes/pedago_efda5a31b3193ad6fd8341c.pdf. Acesso em: 25 nov. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. **Especialização em Gestão Escolar e Assessoria Pedagógica (EGEAPE) na modalidade a distância**. Brejo Santo, 2022. Disponível em: https://documentos.ufca.edu.br/wp-folder/wp-content/uploads/2023/04/PPC_-Edital-Esp.-3%C2%BA-Gest%C3%A3o-Escolar-26.10.22-VF.pdf. Acesso em: 24 dez. 2023.

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

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

VERA, A. **Metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre: Globo, 1980.

VIEIRA, S. L. (coord.) **Eleições de diretores: o que mudou na escola? Estudo de avaliação de impacto**. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Brasília, DF: Editora Plano, 2001. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2023/09/ELEICAO-DE-DIRETORES-O-QUE-MUDOU-NA-ESCOLA.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAN, D.; SOUZA, A. N. de. Trajetórias profissionais de jovens professoras e professores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 34, p. 1-25, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8672723>. Acesso em: 18 dez. 2023.

ZEN, G. C. O papel da Coordenação Pedagógica na escola. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coordenação pedagógica em foco**. Salto para o Futuro. Ano XXII - Boletim 1. Rio de Janeiro: MEC, 2012, p. 8-12. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/817a88ce-317a-4372-bd8f-f3376db4aecc/>. Acesso em: 4 dez. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

TERMO DE ANUÊNCIA

Prezado(a) Diretor(a) Escolar,

Solicito autorização institucional para a realização da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ”.

A referida pesquisa, desenvolvida por Daniel Martins Braga, mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE), sob a orientação do docente Doutor Elcimar Simão Martins (Unilab), objetiva compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará.

Para a apropriação dos dados, será realizada uma combinação entre as estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário *online* com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturada, presencial e individual junto aos coordenadores escolares participantes e, ainda, análise de documentos pedagógicos deste estabelecimento de ensino.

A coleta de dados da pesquisa acontecerá entre os meses de outubro e novembro de 2023, sendo conduzida pelo pesquisador responsável e seu docente orientador. Os dados coletados serão publicados de maneira a não identificar expressamente os participantes.

Na certeza de contar com a vossa colaboração, agradeço, desde já, a atenção dispensada. Fico à disposição para quaisquer explicações que se fizerem necessárias.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, diretor(a) escolar da _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ”, a ser realizada por Daniel Martins

Braga, mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE), sob a orientação do docente Doutor Elcimar Simão Martins (Unilab).

Autorizo o pesquisador a analisar os documentos pedagógicos desta instituição escolar em conformidade com o objeto de estudo da pesquisa, bem como aplicar questionário *online* com questões abertas e fechadas e entrevista semiestruturada junto aos coordenadores escolares. Afirmo que não haverá qualquer implicação em desfavor dos coordenadores escolares que não queiram ou desistam de participar da pesquisa.

Canindé-CE, _____ de outubro de 2023.

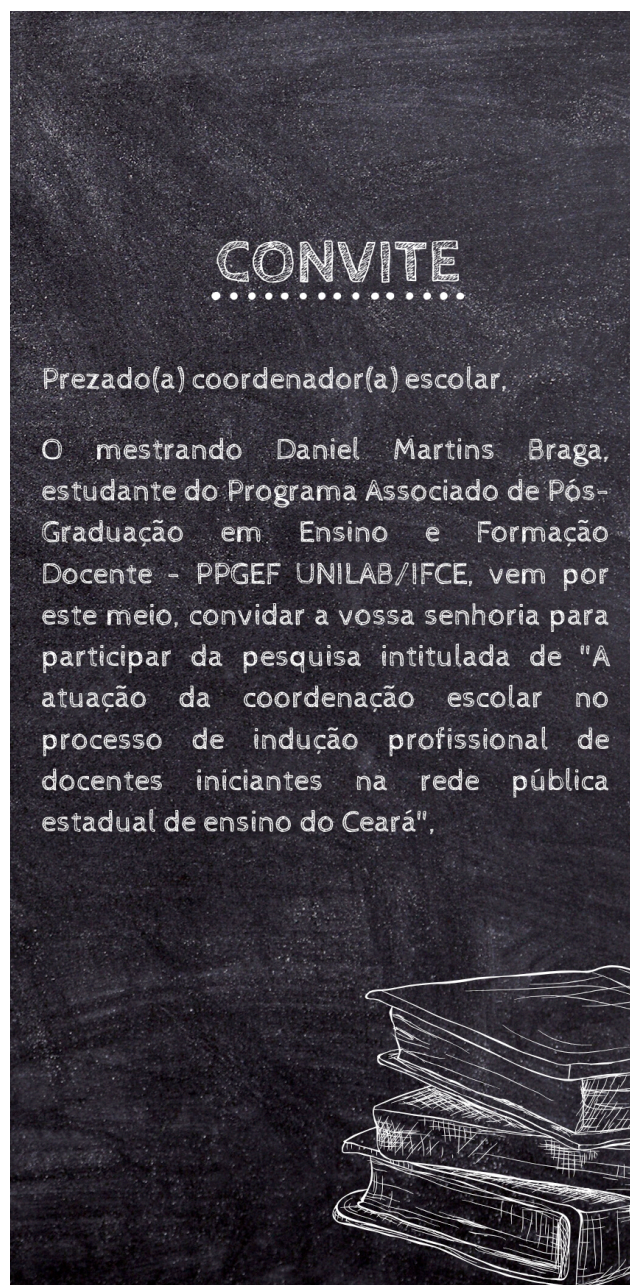
Diretor(a) Escolar

APÊNDICE B - CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA



APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Coordenador(a) Escolar,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTES NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ”. A referida pesquisa, desenvolvida por Daniel Martins Braga, mestrando do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE), sob a orientação do docente Doutor Elcimar Simão Martins (Unilab), objetiva compreender as possibilidades e os desafios na atuação da coordenação escolar no processo de indução profissional de docentes iniciantes na rede pública estadual de ensino do Ceará.

Para a apropriação dos dados, será realizada uma combinação entre as estratégias de aproximação com a realidade: levantamento bibliográfico, aplicação de questionário *online* com questões abertas e fechadas, realização de entrevista semiestruturada e análise documental. A sua participação nesta pesquisa será no sentido de responder um questionário *online* referente às informações sobre sua identificação geral, formação e atuação profissional, bem como a participação em uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, contendo reflexões acerca da sua fase de entrada na carreira docente, sua compreensão sobre a coordenação escolar, sobre sua formação pedagógica para o trabalho no cargo em que ocupa, sua rotina profissional e interação com os docentes iniciantes.

A sua privacidade será respeitada e todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Se, durante qualquer etapa do estudo, houver alguma dúvida sobre as informações coletadas, o pesquisador responsável poderá ser contatado. Caso haja desinteresse ou desconforto ao longo da pesquisa, é garantida a liberdade de retirada do termo de consentimento de participação em qualquer etapa do estudo. Caso isso ocorra, as suas informações serão excluídas e, portanto, não analisadas. O pesquisador responsável será responsável por contatar os participantes diretamente, caso algum resultado da pesquisa seja de interesse imediato para o participante.

Desde já, agradeço à atenção dispensada e o interesse em participar desta pesquisa, e colocamo-nos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos, através dos contatos: danielmartinsbraga@hotmail.com ou (085) 99801-8818.

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro que estou suficientemente informado(a) a respeito dos propósitos da pesquisa e os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, e que a minha participação não terá qualquer forma de remuneração ou custo. Concordo, voluntariamente, em participar e estou ciente de que poderei retirar o meu termo de consentimento em qualquer etapa do processo.

Canindé-CE, _____ de outubro de 2023.

Participante da pesquisa

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO *ONLINE*



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Link para acesso: <https://forms.gle/BxvrZsx4z17Tkqsa9>

Prezado(a) Coordenador(a) escolar,

Através do presente instrumento de coleta de dados, vossa senhoria contribuirá com a pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ”, sob a orientação do docente Doutor Elcimar Simão Martins (Unilab). Trata-se de um estudo desenvolvido pelo mestrando Daniel Martins Braga, aluno do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE).

Os critérios de inclusão para a definição dos participantes desta pesquisa são:

- 1) vínculo empregatício efetivo ou temporário na rede pública estadual de ensino;
- 2) no mínimo um ano de atuação no cargo de coordenador escolar na instituição em que trabalha;
- 3) possuir licenciatura plena;
- 4) assinar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- 5) responder o questionário *online* com questões abertas e fechadas;
- 6) participar da entrevista semiestruturada, presencial e individual.

Informamos, ainda, que sua identidade será preservada, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cordialmente,

Daniel Martins Braga,

Mestrando em Ensino e Formação Docente (PPGEF Unilab/IFCE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Link para acesso e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:
https://drive.google.com/file/d/1hClniG2YpqK4FM22jkFvJ3aouUyWESO7/view?usp=drive_link

A partir da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você consente sua participação na pesquisa intitulada “A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DE DOCENTES INICIANTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO CEARÁ”?

☐ Sim

☐ Não

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome completo:

Telefone de contato:

E-mail de contato:

Idade:

Gênero:

☐ Cisgênero - Identidade de gênero correspondente a que foi atribuída no nascimento

☐ Transgênero - Identidade de gênero oposta ao sexo biológico

☐ Não binário - Identidade de gênero não estabelecida

☐ Prefiro não declarar

Raça/Cor/Etnia:

☐ Amarela (origem oriental: japonesa, chinesa, coreana)

☐ Branca

☐ Parda

☐ Preto

☐ Indígena

Nome da escola atual que trabalha:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Curso de formação superior inicial:

Indique o seu primeiro curso de graduação.

Instituição do curso de formação superior inicial:

Indique a instituição de conclusão do seu primeiro curso de graduação.

Ano de conclusão:

Segundo curso de graduação:

Caso tenha um segundo curso de graduação, indicá-lo. Caso não, responda com a expressão: Não possuo.

Instituição do segundo curso de graduação:

Caso tenha um segundo curso de graduação, indique a instituição de conclusão. Caso não tenha, responda com a expressão: Não possuo.

Ano de conclusão:

Indique o ano de conclusão do seu segundo curso de graduação. Caso não tenha, responda com a expressão: Não possuo.

Curso de pós-graduação lato sensu:

Indique o seu primeiro curso de pós-graduação lato sensu.

Instituição do curso de pós-graduação lato sensu:

Indique a instituição de conclusão do seu primeiro curso de pós-graduação lato sensu.

Ano de conclusão:**Segundo curso de pós-graduação lato sensu:**

Caso tenha um segundo curso de pós-graduação lato sensu, indicá-lo. Caso não, responda com a expressão: Não possuo.

Instituição do segundo curso de pós-graduação lato sensu:

Caso tenha um segundo curso de pós-graduação lato sensu, indique a instituição de conclusão. Caso não tenha, responda com a expressão: Não possuo.

Ano de conclusão:

Indique o ano de conclusão do seu segundo curso de pós-graduação lato sensu. Caso não tenha, responda com a expressão: Não possuo.

Curso de pós-graduação stricto sensu:

Caso não tenha curso de pós-graduação stricto sensu, responda com a expressão: Não possuo.

Instituição do curso de pós-graduação stricto sensu:

Caso não tenha curso de pós-graduação stricto sensu, responda com a expressão: Não possuo.

Ano de conclusão:

Caso não tenha curso de pós-graduação stricto sensu, responda com a expressão: Não possuo.

DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL**Tempo total no magistério:****Tempo de regência em sala de aula:****Tempo de atuação na coordenação escolar:**

Esse tempo é ininterrupto: () Sim () Não

Tempo de atuação na coordenação escolar na escola atual:**Turnos de trabalho na escola:**

() Manhã

- ☐ Tarde
- ☐ Noite
- ☐ Integral

Vínculo empregatício na rede pública estadual de ensino:

- ☐ Efetivo
- ☐ Temporário

PARTICIPAÇÃO NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Você aceita participar do próximo momento desta pesquisa, que será constituído de uma entrevista semiestruturada, presencial e individual?

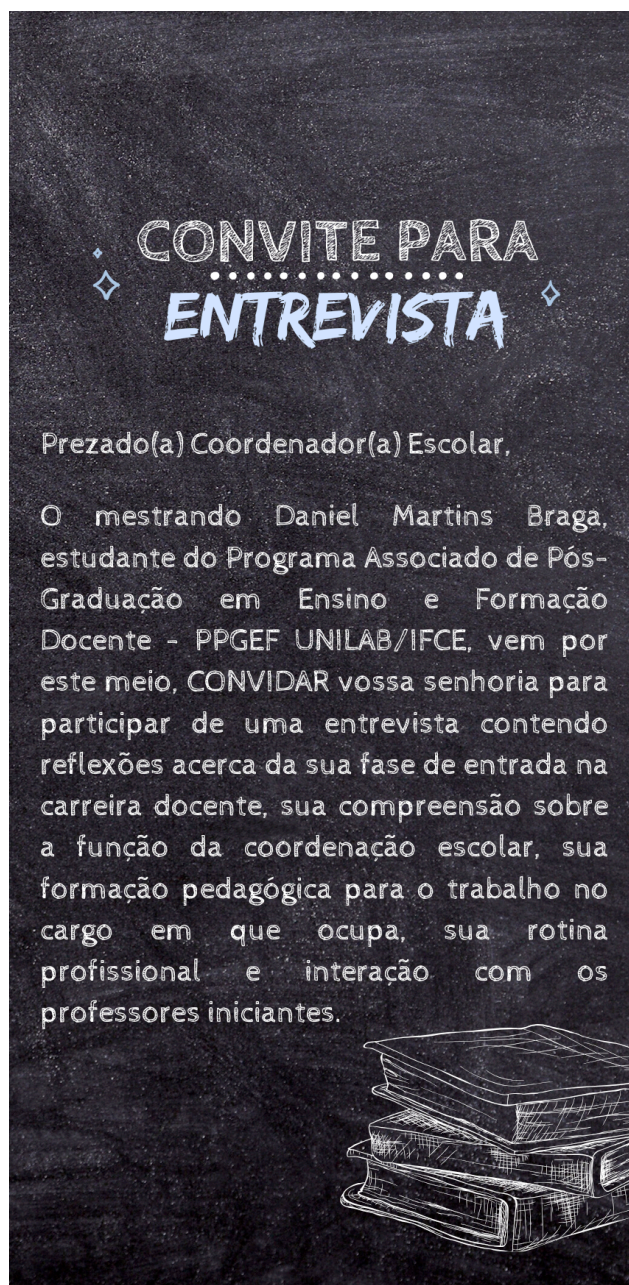
- ☐ Sim
- ☐ Não

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



VAMOS INICIAR A ENTREVISTA
COM A LEITURA DE UM TEXTO DE
KHALIL GIBRAN:

“Diz-se que, mesmo antes de um rio cair no oceano ele treme de medo.

Olha para trás, para toda a jornada, os cumes, as montanhas, o longo caminho sinuoso através das florestas, através dos povoados, e vê à sua frente um oceano tão vasto que entrar nele nada mais é do que desaparecer para sempre.

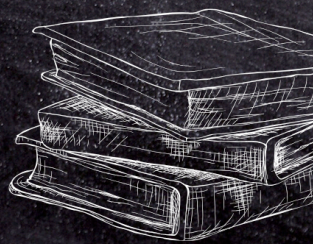
Mas não há outra maneira. O rio não pode voltar.

Ninguém pode voltar. Voltar é impossível na existência. Você pode apenas ir em frente.

O rio precisa se arriscar e entrar no oceano.

E somente quando ele entra no oceano é que o medo desaparece.

Porque apenas então o rio saberá que não se trata de desaparecer no oceano, mas tornar-se oceano.”



1: Sobre a sua entrada na carreira docente.

Você consegue relacionar algo desse texto ao seu ingresso na carreira docente? Pode comentar sobre suas principais dificuldades nesse período, se teve apoio de alguém da escola?

.....

2: Sobre a sua compreensão acerca das funções da coordenação escolar.

Como você compreende as funções da coordenação escolar? Como define um bom coordenador escolar?

.....

3: Sobre a sua formação.

Como a sua formação (graduação e pós-graduação) te preparou para atuar na coordenação escolar? Como tem sido sua qualificação para atuar neste cargo (iniciativas pessoais, CREDE 7, SEDUC)?

4: Sobre as suas atribuições como coordenador escolar.

Quais as atribuições mais presentes na sua prática profissional? Quais são os fatores que você considera que potencializam e que fragilizam a realização de suas atribuições?

.....

5: Sobre a sua interação com os professores iniciantes.

Como você compreende o período inicial da docência na vida de um professor? Comente sobre as suas atribuições direcionadas ao professor iniciante e como você desenvolve suas práticas de indução profissional junto a eles? Relate uma experiência de interação pedagógica entre você e um professor iniciante que considera satisfatória. Aproveitando, comente sobre os desafios e as possibilidades para a interação entre coordenador escolar e professor iniciante.

APÊNDICE F - PRODUTO EDUCACIONAL

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

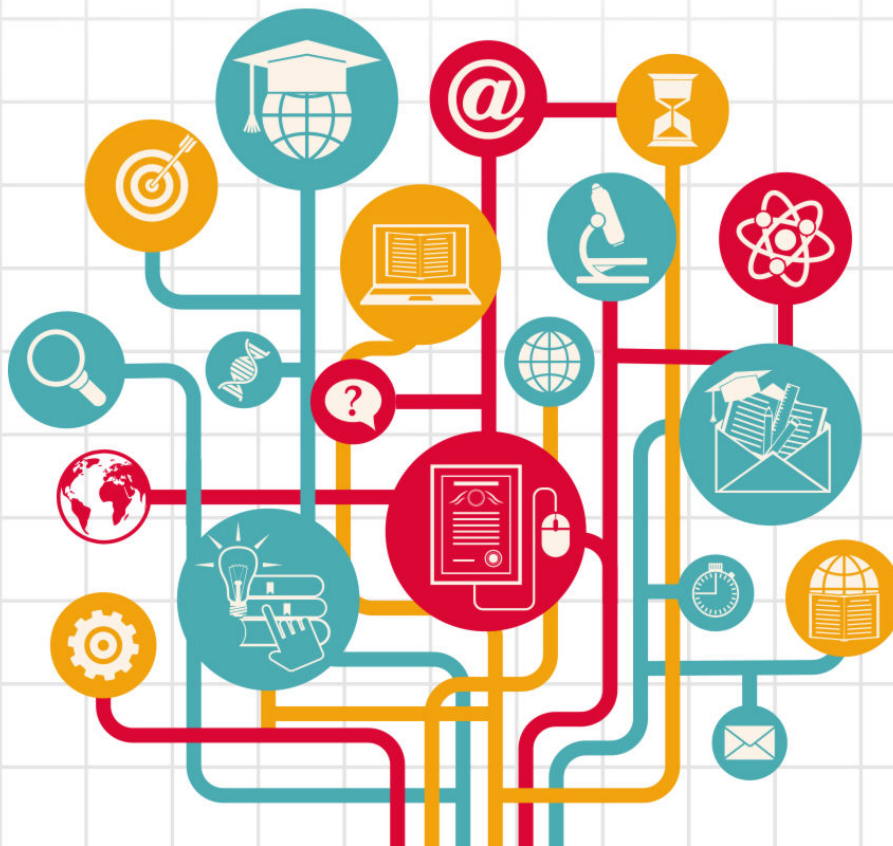
PRODUTO EDUCACIONAL

CARTILHA DE PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS:

ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE INDUÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE INICIANTE

AUTORES:

DANIEL MARTINS BRAGA
ELCIMAR SIMÃO MARTINS
OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO



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

Braga, Daniel Martins.

B663c

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

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

Orientador: Prof. Dr. Elcimar Simão Martins.

Coorientador: Prof. Dr. Osmar Hélio Alves Araújo.

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

CE/UF/BSCA

CDD 370

Quem são os autores?



DANIEL MARTINS BRAGA

E-mail: danielmartinsbraga@hotmail.com

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

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

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

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



ELCIMAR SIMÃO MARTINS

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

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

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará

Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará

Graduado em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo

Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará



OSMAR HÉLIO ALVES ARAÚJO

E-mail: osmarhelio@hotmail.com

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

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará

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

Graduado em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul

Graduado em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú

Apresentação

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

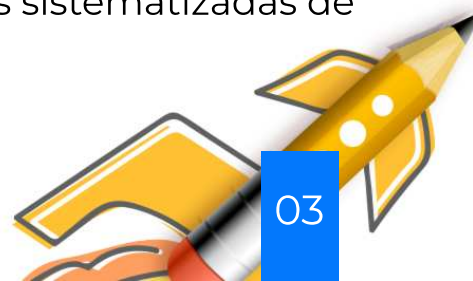
O objetivo desta cartilha é contribuir com a implementação, no contexto escolar, de práticas pedagógicas sistematizadas de indução profissional promovidas pela coordenação pedagógica junto aos docentes iniciantes na carreira do magistério, expressando o compromisso em potencializar experiências acolhedoras,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

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

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

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

Boa leitura!



Sumário

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

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)



UNIDADE 1

Coordenação

PEDAGÓGICA OU ESCOLAR?

como chamar?

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

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

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

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

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

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

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

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

PEDAGÓGICA OU ESCOLAR?*como chamar?*

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MAIS

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

“

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

Coordenadora escolar participante da pesquisa

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 2

É PARA COORDENAR

*O quê? Quem? Onde?
Quando? Como?*

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

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

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

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

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

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

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

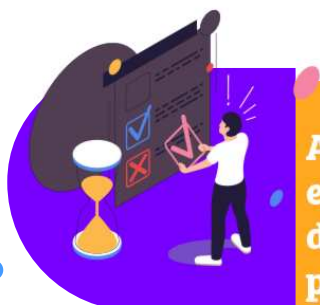
(LIBÂNEO, 2004)



É PARA COORDENAR

O quê? Quem? Onde?

Quando? Como?



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

(FREIRE, 1982)

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

(FRANCO, 2008, p. 128)



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

(GOMES, 2017)

É PARA COORDENAR

O quê? Quem? Onde?

Quando? Como?

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

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

“

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

(CEARÁ, 2022)

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

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

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

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

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

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

MODELO DE REGIMENTO ESCOLAR (2020)

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

Art. 10 - Ao coordenador escolar compete:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MAIS

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

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



O DOCENTE INICIANTE

e a fase de entrada na carreira

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(HUBERMAN, 1995, p. 39)

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

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MAIS

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

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



O COORDENADOR PEDAGÓGICO

e a prática de indução profissional do docente iniciante

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MAIS

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

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

“

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

(Coordenadora escolar participante da pesquisa)



U N I D A D E 5

ESTRATÉGIAS

para o processo de indução profissional do docente iniciante

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

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

Então, vamos a cada uma delas!

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

1 Acolhimento introdutório

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

Coordenador escolar participante da pesquisa

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

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

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

2 Ambientação à cultura organizacional escolar

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

Coordenadora escolar participante da pesquisa

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

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

MOMENTO 1:

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

MOMENTO 2:

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

MOMENTO 3:

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

3 Integração junto aos pares

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

Coordenadora escolar participante da pesquisa

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

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

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

4 Formação continuada em serviço na escola

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

(Coordenador escolar participante da pesquisa)

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

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

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

5 Momento de estudo e planejamento pedagógico

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

Coordenador escolar participante da pesquisa

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

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

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

6 Acompanhamento observacional em sala de aula

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

Coordenador escolar participante da pesquisa

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

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

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

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

ESTRATÉGIAS

*para o processo de indução
profissional do docente iniciante*

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

PARA SABER MAIS

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R. de; CHRISTOV, L. H. da S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000. p. 33-35.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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