



Artigo

O coordenador pedagógico em face à indução docente na escola: dispositivos, conteúdos e desafios

The pedagogical coordinator in the face of teaching induction at school: devices, contents and challenges

El coordinador pedagógico frente a la inducción docente en la escuela: dispositivos, contenidos y retos

Iris Martins de Souza Castro¹, Isabel Maria Sabino de Farias²

Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza–CE, Brasil

Resumo

Este escrito objetiva compreender as práticas e/ou dispositivos de indução docente desenvolvidos por coordenadores pedagógicos no contexto da rede estadual de ensino do Ceará, seus conteúdos e desafios no desenvolvimento e permanência do professor iniciante na docência. Argumenta-se que as práticas e/ou dispositivos de indução docente são estratégias de apoio e acompanhamento adotados, nos processos de formação no início de carreira, para favorecer a autonomia e o desenvolvimento do professor iniciante, atuação estritamente pedagógica. A análise decorre de investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, com participação de dez coordenadores cearenses. Como procedimentos de produção de dados, utilizamos: questionário *on-line*, roda de conversa mediada por caso de ensino e entrevista semiestruturada. A análise das narrativas sustenta-se nos estudos de Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Vera Placco, Laurinda Almeida, Vera Souza, Neusa Ambrossetti e Antonio Nóvoa. Os dados evidenciaram os coordenadores como gestores da formação docente, em especial do iniciante. Foram identificadas quatro práticas e/ou dispositivos formativos que configuram a indução docente desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos na escola: o diálogo, o apoio pedagógico direcionado, a aprendizagem entre pares e a observação em sala de aula. Nelas predominam conteúdos voltados para o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos pedagógicos e experienciais dos professores iniciantes. As práticas e/ou dispositivos formativos destinados ao iniciante,

¹ Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). Membro do grupo de pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-2542-4673>. E-mail: iris.martins@aluno.uece.br.

² Doutora em Educação Brasileira (UFC), com Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Brasília (UNB), na área de currículo, avaliação e desenvolvimento profissional docente. Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculada ao Centro de Educação (CED) e ao Programa de pós-Graduação em Educação (PPGE). Pedagoga (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq). Pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – 1D. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>. E-mail: isabel.sabino@uece.br.

porém, são advindas de ações individualizadas, sustentadas exclusivamente pelo entendimento do coordenador a respeito da relevância do processo de socialização do iniciante, não se caracterizando como iniciativa sistêmica de política pública formulada ou estimulada pela Secretaria de Educação do Estado.

Abstract

This writing aims to understand the practices and/or devices of teaching induction developed by pedagogical coordinators in the context of the state education network of Ceará, its contents and challenges in the development and permanence of the beginning teacher. It is alleged that the teaching induction practices and/or devices are support and follow-up strategies adopted in the training processes at the beginning of the career, to favor the autonomy and development of the beginning teacher, a strictly pedagogical action. The analysis arise from qualitative research, of case study type, with the participation of ten coordinators from Ceará. As data production procedures, we used online questionnaire, "round of conversation" mediated by teaching case and semi-structured interview. The analysis of the narratives is based on the studies of Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Vera Placco, Laurinda Almeida, Vera Souza, Neusa Ambrossetti and Antonio Nóvoa. The data highlighted the coordinators as managers of teacher training, especially for beginners. Four practices and/or training devices were identified that configure the teaching induction developed by the pedagogical coordinators at the school: dialogue, targeted pedagogical support, peer learning and observation in the classroom. Contents focused on the development and consolidation of pedagogical and experiential knowledge of beginning teachers prevail in them. Practices and/or training devices aimed at beginners, however, they come from individualized actions, supported exclusively by the coordinator's understanding of the relevance of the beginner's socialization process, not being characterized as a systemic public policy initiative formulated or stimulated by the Secretariat of State Education.

Resumen

Este escrito tiene como objetivo comprender las prácticas y/o dispositivos de inducción docente desarrollados por coordinadores pedagógicos en el contexto de la red educativa estatal de Ceará, sus contenidos y retos en el desarrollo y en la permanencia del maestro principiante en la docencia. Se sostiene que las prácticas y/o dispositivos de inducción docente son estrategias de apoyo y seguimiento adoptadas en los procesos de formación al inicio de la carrera, para favorecer la autonomía y el desarrollo del maestro principiante, una acción estrictamente pedagógica. El análisis surge de una investigación cualitativa, del tipo estudio de caso, con la participación de diez coordinadores de Ceará. Como procedimientos de producción de datos, han sido utilizados: cuestionario en línea, rueda de conversación mediada por caso docente y entrevista semiestructurada. El análisis de las narrativas se basa en los estudios de Isabel Alarcão, Maria do Céu Roldão, Vera Placco, Laurinda Almeida, Vera Souza, Neusa Ambrossetti y Antonio Nóvoa. Los datos han demostrado los coordinadores como gestores de la formación docente, especialmente de los principiantes. Se han identificado cuatro prácticas y/o dispositivos formativos que configuran la inducción docente desarrollada por los coordinadores pedagógicos de la escuela: el diálogo, el apoyo pedagógico focalizado, el aprendizaje entre pares y la observación en el aula. En esos, predominan contenidos enfocados al desarrollo y consolidación de conocimientos pedagógicos y experienciales de los docentes principiantes. Las prácticas y/o dispositivos formativos dirigidos a principiantes, sin embargo, provienen de acciones individualizadas, sostenidas exclusivamente en la comprensión, por parte del coordinador, de la relevancia del proceso de socialización del principiante, no caracterizándose como una iniciativa sistémica de política pública formulada o estimulada por la Secretaría de Educación del Estado.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico, Professor iniciante, Indução docente.

Keywords: Pedagogical coordinator, Beginning teacher, Teacher induction.

Palabras clave: Coordinador pedagógico, Maestro principiante, Inducción docente.

1. Introdução

O coordenador pedagógico é entendido como profissional que atua como membro do núcleo gestor escolar, participando ativamente da gestão nesse contexto, especialmente, no que se refere à dimensão pedagógica do trabalho educativo. Na escola sua importância se dá pelo fato de ser compreendido como o profissional “que apoia os professores e alunos nos processos de aprendizagem tanto coletivos, como individuais” (Gomes, 2017, p. 20). Historicamente, a trajetória da emergência da função de coordenação pedagógica associa-se à fiscalização e supervisão, gênese que tem tornado difícil a atuação desse profissional na sua *expertise*, que é o fazer pedagógico e a formação de professores, em especial a do docente que começa na profissão.

O processo de inserção na carreira, que faz referência aos primeiros anos de docência, é marcado por sentimentos antagônicos que expressam o entusiasmo em relação à conquista de uma primeira experiência profissional e, por outro lado, apresentam o medo e solidão ante a necessidade de enfrentar os desafios e dificuldades que são impostos ao professor nesse período. Diversos são os infortúnios que o professor iniciante encontra, desde aspectos de ordem burocrática, até científico-pedagógica, emocional e social (Alarcão; Roldão, 2014, p. 111), demarcando esse momento como um tempo de superação e de sobrevivência na carreira.

Nesse período, contar com processos formativos de apoio e acompanhamento ao professor iniciante, denominado na literatura de indução docente (Marcelo García, 1999; Cruz; Farias; Hobold, 2020), é primordial para fortalecer a aquisição de conhecimentos e a competência profissional, como também ressignificar os efeitos do “choque de realidade” na transição entre a formação inicial e a entrada na profissão (Nóvoa, 2015).

Com esteio nessa compreensão, o foco deste escrito recai sobre as práticas e/ou dispositivos de indução docente adotadas pelo coordenador pedagógico; reporta-se, por conseguinte, àquilo que constitui a ação de indução profissional docente. Essas práticas e/ou dispositivos caracterizam-se como estratégias adotadas com vistas ao desenvolvimento docente e sua permanência na carreira, incidindo na qualidade do ensino. Dessa forma, o coordenador pedagógico, de modo colaborativo, configura-se como um dos atores escolares responsáveis por expandir as possibilidades de acolhimento ao que é exigido e apresentado aos docentes no contexto de inserção profissional, a partir de ações formativas desenvolvidas entre pares.

A associação do coordenador pedagógico à indução docente se faz necessária e relevante pois, além da escassez de investigações com a temática, situa esse profissional como colaborador importante da qualidade da prática docente, posicionamento que reconhece a escola como espaço de formação (Imbernón, 2010). Além disso, incentiva o protagonismo e a reflexão sobre a ação docente e fortalece o ser professor no início da carreira docente, minimizando, assim, o desestímulo e a evasão desse profissional, ainda que não se possa desconsiderar que os processos de indução não se dissociam de

aspectos ligados às condições objetivas e subjetivas de trabalho vividas pelos professores (Cruz; Farias; Hobold, 2020).

A partir dessas considerações, o objetivo do presente artigo consiste em compreender as práticas e/ou dispositivos de indução docente desenvolvidos por coordenadores pedagógicos no contexto escolar, precisamente, da rede estadual de ensino do Ceará, seu conteúdo e suas implicações no desenvolvimento e na permanência do professor iniciante na docência.

O texto dialoga com autores nacionais (André, 2012; Cruz; Farias; Hobold, 2020; Ambrosetti *et al.*, 2020) e internacionais (Marcelo García, 1999; Nóvoa, 2017, 2015; Imbernón, 2010; Alarcão, 2007; Alarcão; Roldão, 2014; Vaillant, 2002) que vêm debatendo a temática da indução docente. A discussão recorre a dados de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, configurada como um Estudo de Caso. Participaram do estudo dez coordenadores pedagógicos cearenses, atuantes na função há mais de um ano, em escolas de Ensino Médio, na rede estadual e que declararam ter trabalhado com professores iniciantes. Utilizamos questionário *on-line*, roda de conversa mediada por caso de ensino e entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar as práticas e/ou dispositivos de indução docente adotados pelos coordenadores, bem como seus conteúdos e desafios, tendo em vista o desenvolvimento e a permanência do professor iniciante na carreira docente.

Vale destacar que partimos de uma premissa basilar: de que as práticas e/ou dispositivos de indução docente são estratégias de apoio e acompanhamento adotados, nos processos de formação no início de carreira, para favorecer a autonomia e o desenvolvimento do professor iniciante, atuação estritamente pedagógica.

No intuito de atender ao objetivo traçado, o artigo se estrutura em quatro partes. De início, apresentamos o objeto de estudo, que trata das práticas e/ou dispositivos de indução docente, seus conteúdos e desafios, a partir de ações do coordenador pedagógico no contexto escolar. Na sequência, apontamos para a discussão teórica acerca do coordenador pedagógico e o desenvolvimento de ações de indução docente. Assinalamos, em seguida, o caminho metodológico percorrido para, posteriormente, tecermos considerações identificando e discutindo as práticas e/ou dispositivos de indução docente implementados, seus conteúdos e desafios.

2. O coordenador pedagógico e o desenvolvimento de práticas e/ou dispositivos de indução docente

Historicamente, a função de coordenador relacionou-se a ações burocráticas e administrativas, mas com as mudanças advindas de leis e políticas foi-se constituindo um outro olhar para o papel do coordenador pedagógico. Mesmo ainda com vestígios de uma história construída a partir de ações baseadas na fiscalização e controle, nas últimas décadas do século XX o coordenador passou a ser visto como um profissional que atua no apoio, acompanhamento e formação dos professores. Alarcão (2007, p. 11), ao tratar do supervisor como “orientador” e “controlador”, concepção desenvolvida ao longo da história, relata que essa analogia se contrapõe a uma ideia mais pedagógica da supervisão, visão defendida hoje e vista pela autora como uma “coconstrução”, como um trabalho desenvolvido “na” e “para” a coletividade.

Amparado nesse contexto histórico, vê-se o coordenador pedagógico como um profissional que desenvolve uma diversidade de atividades, as quais envolvem desde demandas técnico-administrativas, às de natureza pedagógica. Essa multiplicidade de tarefas fragiliza a construção da identidade da função de coordenador à medida que colabora para que o mesmo deixe de priorizar seu papel fundamental que é o trabalho voltado para os aspectos pedagógicos e formativos, inerentes ao seu fazer docente.

O coordenador pedagógico como profissional da formação (Souza; Placco, 2017) encontra dificuldades na execução dos processos formativos na escola, mesmo considerando-os importantes e valorizando-os como atribuições primordiais (Placco; Almeida; Souza, 2015). Essas adversidades decorrem da variedade de ações desenvolvidas pelo coordenador, da precariedade das condições de trabalho que enfrenta, de dificuldades pessoais e/ou mesmo da falta de formação. No entanto, entendemos que todas as atribuições explicitadas anteriormente compõem o processo de construção da identidade do coordenador pedagógico, entendido como um sujeito inserido em um contexto social e histórico e que tem sua singularidade espelhada pela sua vida pessoal e profissional.

Ao abordar o conceito de formador como polissêmico, Vaillant (2002) assume a perspectiva de que o formador é um mediador do conhecimento que será adquirido. A autora trata das diversas definições do termo formador, relacionando-as aos contextos de atuação desse profissional, e pontua as inúmeras atribuições que competem a ele:

El formador de formadores es quien está dedicado a la formación de maestros y profesores y realiza tareas diversas, no solo en formación inicial y permanente de docentes, sino también en planes de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución de proyectos en áreas de educación formal, no formal e informal” (Vaillant, 2002, p. 09).

Uma vez tendo como uma de suas atribuições prioritárias a formação de professores, pressupõe-se que o coordenador pedagógico é membro fundamental no acolhimento do professor iniciante e nos processos formativos existentes no início da carreira docente, a exemplo do desenvolvimento de ações de apoio e estratégias que objetivem a melhor adaptação do professor em inserção na nova realidade, o trabalho.

No espaço escolar, o coordenador pedagógico assume os processos formativos desenvolvidos a partir de momentos de planejamento e de atividades de apoio pedagógico, como em momentos de reflexão sobre a prática que se dão na coletividade. O coordenador como formador acolhe o compromisso de ser “líder de comunidades formativas numa escola reflexiva” (Alarcão, 2007, p. 13), que olha para as necessidades formativas do professor iniciante e de modo colaborativo cria possibilidades de acolhimento capazes de suprir as dificuldades desses docentes que se apresentam no contexto profissional.

Apoiando a concepção do coordenador como formador de professores na escola, André (2012) descreve o formador como um dos integrantes da gestão escolar e evidencia que o coordenador pedagógico é a pessoa responsável por práticas como a “implementação do projeto político-pedagógico, pela formação contínua dos professores e pela avaliação das ações

empreendidas, tendo em vista o sucesso na aprendizagem dos alunos” (André, 2012, p. 215).

Nessa perspectiva, as múltiplas atividades exercidas pelo coordenador pedagógico apontam para a implementação de práticas e/ou dispositivos de indução, caracterizados como estratégias de formação que favorecem o apoio e o acompanhamento do professor iniciante, portanto, configurando processos com potencial para repercutir na sua prática pedagógica e no seu desenvolvimento profissional, nos primeiros anos de docência. Tal compreensão reforça o papel fundamental do coordenador pedagógico como profissional que desenvolve práticas de indução com professores iniciantes. De igual modo, realça a relevância do formador no início de carreira e a “percepção desses agentes em relação ao seu papel nesse processo, e sua atuação enquanto articuladores das ações de acolhimento numa perspectiva colaborativa, podem fazer a diferença no desenvolvimento profissional de professores novatos” (Ambrosetti *et al.*, 2020). Desse modo, destacamos o coordenador pedagógico como profissional essencial na escola, tendo sua atuação voltada para a construção de um ambiente favorável ao professor iniciante e à comunidade escolar.

Ante a quase inexistência de programas e/ou políticas de indução docente no Brasil e a importância de práticas de apoio e acompanhamento profissional com professores iniciantes, no contexto escolar, visualiza-se o coordenador pedagógico “como o principal responsável pela elaboração, pelo acompanhamento e pela avaliação dos processos formativos na escola” (Domingues, 2013, p. 182). Esse profissional tem papel singular nesse momento de aprendizagem da docência, sendo sua atuação importante para fortalecer o professor novato e evitar sua evasão, por vezes, decorrente do não acompanhamento das práticas pedagógicas no início da profissão.

O coordenador pedagógico ocupa um lugar significativo no planejamento e efetivação de processos de desenvolvimento da escola, o que perpassa o desenvolvimento profissional de professores e os processos de aprender a ensinar. Esse profissional tem como pressupostos da constituição de sua função características de um professor que atua na formação, articulação, integração, apoio, transformação e acompanhamento de todos os profissionais da escola, em especial dos professores em inserção na carreira.

3. Metodologia

Este estudo decorre de dados de uma pesquisa empírica que tem como foco compreender e identificar práticas e/ou dispositivos de indução docente (Castro, 2022), condizente com o objetivo apontado na seção introdutória deste escrito. Para esse propósito utilizaram-se dos seguintes procedimentos de produção de dados: questionário *on-line*, roda de conversa mediada por caso de ensino e entrevista semiestruturada.

Como estratégia de organização da caminhada, adotamos o processo de trabalho de uma pesquisa qualitativa proposto por Deslandes (2016), que compreende três etapas. A primeira consistiu no planejamento da pesquisa e preparação para a entrada em campo. Nessa etapa, realizamos um levantamento bibliográfico, que consistiu em uma maior proximidade com a temática investigada e elencamos o referencial teórico deste estudo. A segunda

fase compreendeu a etapa da produção de dados, permitindo um diálogo com o traçado teórico-metodológico. Realizamos uma roda de conversa mediada por caso de ensino, além de uma entrevista individual com os 10 coordenadores pedagógicos. Como mecanismo para manter o anonimato dos colaboradores, solicitamos que escolhessem nomes fictícios para serem adotados na utilização dos dados referentes à roda de conversa e à entrevista. A última fase consistiu no tratamento e análise do material produzido em campo, incidindo na organização, tratamento e interpretação dos dados empíricos com esteio na Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiuzzi, 2006).

A etapa da produção de dados se deu no momento da crise sanitária, ocasionada pela pandemia da COVID-19. Em vista dessa conjuntura social, tivemos uma produção de dados que cumpriu com as orientações sanitárias e as medidas decretadas pelo governo estadual, à época. Desse modo, todos os procedimentos de produção de dados foram realizados remotamente e intermediados pelas tecnologias digitais.

Na primeira fase, o questionário foi elaborado a partir de perguntas que objetivavam a obtenção de informações pessoais e sobre a atuação profissional dos colaboradores participantes. Após essa primeira etapa da produção de dados, realizamos uma roda de conversa com o propósito de debater sobre suas trajetórias de formação e atuação profissional, como também conhecer a compreensão deles acerca do seu papel na formação de professores, em particular na formação de professores iniciantes.

Mediamos a roda de conversa a partir da utilização de um caso de ensino (Farias; Mussi, 2021), considerando que se trata de um instrumento importante quando concerne a estudos voltados para a “formação de professores e na investigação dos processos de desenvolvimento profissional docente (Nono; Mizukami, 2002, p. 72). Conduzindo-nos por essa orientação, elaboramos o caso de ensino “A dor e a delícia de ser o que é [...]”, no qual evidenciamos fatos vivenciados por uma coordenadora pedagógica e sua interação cotidiana com uma professora iniciante, em seus primeiros dias de atuação.

Nosso intuito com o uso do caso de ensino como estratégia mediadora da roda de conversa foi refletir acerca das dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico em realizar ações de apoio, acompanhamento e formação do professor iniciante, bem como sobre de que forma essas práticas influenciam e colaboram para o desenvolvimento e permanência do professor iniciante na docência.

Como culminância, utilizamos a entrevista que aprofundou assuntos relacionados: à definição e atuação do coordenador pedagógico; ao desenvolvimento de práticas de formação de professores por esse profissional da gestão, em especial as direcionadas ao professor em inserção profissional no Ensino Médio; e à colaboração dessas ações formativas no desenvolvimento profissional do professor iniciante e na sua permanência na carreira.

Como etapa do processo analítico, realizamos a categorização após a associação e agrupamento de elementos semelhantes de significado. Essa fase nos proporcionou condições para a construção de diversas interpretações acerca das práticas e/ou dispositivos de indução docente desenvolvidos por coordenadores pedagógicos, seu conteúdo e desafios enfrentados. Consideramos os seguintes eixos analíticos: processos dialógicos formativos;

apoio pedagógico direcionado; aprendizagem entre pares; e observação em sala de aula.

Para a produção deste escrito foram selecionados excertos mais significativos para o alcance do objetivo explicitado anteriormente e que poderiam ser objeto de análise, de modo detalhado.

4. As práticas e/ou dispositivos de indução adotados pelo coordenador pedagógico na atuação com o professor iniciante

Abordamos a relação do coordenador pedagógico com o professor iniciante e sua percepção acerca da importância da formação direcionada a esse docente. Iniciamos essa exposição retomando o conceito de indução docente, entendido como processos formativos de apoio sistematizado ao docente, em situação de inserção profissional, na condição de iniciante. Compreendemos tais processos como fundamentais para a consolidação na carreira e materialização dos conhecimentos e competências profissionais adquiridos na formação inicial.

Subsidiados pelos excertos narrativos oriundos das rodas de conversa e das entrevistas, os coordenadores pedagógicos se referiram a uma variedade de práticas e/ou dispositivos realizados na escola que proporcionam uma mediação entre as aprendizagens da formação inicial com as demandas do contexto de trabalho (Alarcão; Roldão, 2014). A constatação da relevância que esses momentos formativos têm na carreira do professor, particularmente nos seus primeiros anos, é evidenciada pelo coordenador Francisco quando reafirma a atenção empreendida ao iniciante, conforme excerto que segue.

A gente precisa realmente estar disposto para partir para um trabalho individualizado. Não podemos tratar da mesma forma todos os professores no sentido da questão pedagógica, precisamos sentir a necessidade do outro, do colega que chega, que vem sem ter nenhuma experiência. E esse, se ele permitir, se ele se abrir para aprender, eu acredito que nós coordenadores estamos também abertos a contribuir com ele. A própria Crede³ pode ajudar na sua formação e a gente tem essa condição de desenvolver esse trabalho (Coord. Francisco).

Para além da diversidade de atribuições destinadas ao coordenador pedagógico, esse profissional realiza ações que visam ao acompanhamento do professor nos seus primeiros momentos na escola. O exame dos dados evidenciou práticas e/ou dispositivos formativos que configuram a indução docente na escola enquanto uma ação internamente gerada, a saber: o diálogo, o apoio pedagógico direcionado, a aprendizagem entre pares e a observação em sala de aula. Essa constatação nos permite inferir que os coordenadores pedagógicos cearenses, colaboradores desta pesquisa, desenvolvem práticas

³ As Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), em um total de 20 (vinte) distribuídas em todo o Ceará, são Órgãos de Execução Regional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) responsáveis pelas escolas estaduais de todo o estado, atuando diretamente com os professores, gestores escolares e demais atores da educação em atividades nas unidades de ensino. Neste texto, tratamos especificamente de coordenadores pedagógicos da 13ª CREDE.

e/ou dispositivos de indução docente, mesmo que concretizados a partir de atividades não sistematizadas e não formalizadas pela Secretaria de Educação.

4.1 Processos dialógicos formativos

Os processos dialógicos formativos foram mencionados entre os coordenadores e apresentados com o objetivo de fortalecer a prática do educador em seus primeiros passos na docência. O diálogo tem sua relevância no ambiente escolar, pois favorece os processos de aprendizagem da/na docência, possibilitando o acolhimento e empatia no contexto de iniciação profissional.

Vale destacar que, a partir dos relatos, a utilização do diálogo se dá de duas formas: primeiro, ele não existe como prática para amenizar os contratempos do início da docência, mas sim como estratégia de sensibilização quanto ao compromisso docente ante os estudantes; por conseguinte, constitui uma forma de estimular mudanças na prática do professor iniciante com o fim último de qualificar a ação do docente iniciante em vista da aprendizagem dos alunos e dos resultados escolares, segundo se depreende dos depoimentos transcritos:

*Esse diálogo é para **trazer o professor para uma atuação mais humanizada**. Ele precisa entender que **aquele estudante** que está ali, precisa de um **professor comprometido**. [...] Ele precisa se entender parte daquele trabalho. Se a gente consegue fazer com que o professor olhe para sala de aula, olhe para o trabalho dele e encontre ali algo que ele possa fazer para ajudar aquele aluno e ajudando aquele aluno ele está ajudando a sociedade, a comunidade, ele passa a ajudar a si mesmo. Se ele se encontra com um trabalho comprometido, humano, importante, acho que **só consegue isso através do diálogo**. Se ele conseguir entender que pode fazer a diferença, talvez não faça a diferença em 40 alunos, mas ele fazer a diferença em um aluno já seria importante (Coord. Maria, grifos nosso).*

*Essas práticas com o professor iniciante **orientam e fortalecem o trabalho desse educador**, sempre garantindo, aprofundando e atualizando seu conhecimento, o que garante a ele maior segurança em sua ação pedagógica em sala de aula, dando novo significado a práticas educativas (Coord. Antônio, grifos nosso).*

O coordenador Antônio atribui relevância à utilização dos processos dialógicos, principalmente quando direcionados ao professor iniciante. Essa estratégia, quando realizada, subsidia a prática do principiante, oportuniza o aprofundamento de conhecimentos, aumenta sua segurança em sala de aula, fortalecendo sua ação pedagógica.

O diálogo também se apresentou como um direcionamento da prática pedagógica do professor iniciante, com propósito no seu acompanhamento. Essa experiência formativa dialógica se dá de diversas maneiras a depender do modelo de escola ou mesmo do modo de atuação do coordenador pedagógico, sendo recorrente nos relatos dos colaboradores a referência a conversas

individuais, mas também a momentos coletivos envolvendo outros integrantes da escola. Esses momentos formativos ocorrem de modo a intervir pedagogicamente no agir do principiante. Os discursos convergem para a apropriação do conhecimento da realidade escolar, desde seus documentos, a exemplo do projeto político-pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, até mesmo acerca de aspectos voltados para as expectativas profissionais dos iniciantes.

É feita também uma conversa para a gente conhecer um pouco da experiência do professor, conhecer um pouco do professor. A gente faz perguntas relacionadas com a questão profissional dele mesmo. Como ele gostaria que fosse o trabalho dele na escola? Quais as perspectivas dele enquanto profissional? Para conhecer um pouco do profissional e ele ter uma visão da escola. Esse é o primeiro momento. Depois tem um momento onde ele é apresentado para a equipe, na terça-feira à noite. Tem um momento que é na área, esse momento das áreas a gente costuma pedir para os colegas receberem esse iniciante. Cada um fala um pouquinho sobre a sua experiência na escola (Coord. Márcia).

*Um trabalho que é feito na escola, que não é algo sistemático, mas quando a gente percebe que o professor iniciante está com dificuldade de interação de domínio de sala, ou tem dificuldade de planejar, a forma como ele planejava na escola anterior é diferente, **a gente costuma conversar com esse professor, de modo individual**, para perguntar em que a gente pode se colocar à disposição, explicando melhor os processos (Coord. Márcia, grifo nosso).*

A sistematização de ações de acompanhamento ao iniciante marca a fala da coordenadora, que cita algumas estratégias adotadas no intuito de inserir o docente no seu novo ambiente de atuação, informando-o sobre os processos, em especial os relacionados aos aspectos pedagógicos. Importa aqui um aparte: os coordenadores não restringem os momentos dialógicos aos aspectos burocráticos somente; eles evidenciam muito mais as dificuldades de ordem pedagógica, que emergem na prática do professor que está aprendendo sobre a profissão, as quais compõem o conteúdo das práticas e/ou dispositivos de indução por eles desenvolvidos na escola.

Essa estratégia de formação precisa ser encarada como um mecanismo suscitador de reflexão. Alarcão (2011, p. 49) trata da relevância do diálogo em um movimento tríplice: “o diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referência, e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [...]”. Por esse prisma, o diálogo capacita o iniciante a processos reflexivos, não podendo, para a autora, ser somente de cunho descritivo, mas sim crítico.

Ante os excertos narrativos dos coordenadores, constatamos a prática do diálogo desenvolvida por esse profissional como dispositivo de indução que contribui para a socialização do iniciante, o que favorece sua entrada e aprendizagem da/na docência, como também repercute no processo de aquisição do conhecimento por parte do discente.

Dessa forma, as experiências formativas dialógicas, efetivadas pelos coordenadores pedagógicos, emergem como uma estratégia capaz de atender as necessidades inerentes ao início da carreira, além de propiciar e beneficiar reflexões sobre o agir na docência, estabelecendo relações entre a teoria e a prática, com a consequente melhoria do desenvolvimento profissional.

4.2 Apoio pedagógico direcionado

Outra prática e/ou dispositivo de indução adotado pelos coordenadores participantes deste estudo é o apoio pedagógico direcionado ao professor em início de carreira. Essa atividade destina-se, por exemplo, à “apresentação de práticas exitosas e um acompanhamento mais próximo junto ao professor para dirimir possíveis dúvidas que possam surgir” (Coord. José).

Consideramos aqui como “apoio pedagógico direcionado” a atuação voltada para o aprendizado de várias pautas citadas pelos coordenadores, tais como: “informações sobre o perfil dos estudantes”; PPP; “especificidades do trabalho docente”; planejamento; material didático; tempo pedagógico; e avaliação. Essas pautas, oriundas dos desafios enfrentados no cotidiano do trabalho na escola pelos iniciantes, emergem como conteúdos da indução, conforme sublinhado anteriormente.

É inerente à função do coordenador o desenvolvimento de ações estritamente pedagógicas, já que tem como foco central de sua atuação a formação docente. Essa característica de formador, agente ou um facilitador de mudanças (Marcelo García, 1999) se concretiza na implementação de atividades de planejamento, da formação continuada de professores, além dos processos de avaliação que culminam em situações de aprendizagem. Essa postura é praticada pelos coordenadores, conforme evidenciado nos trechos:

*Procuramos estabelecer inicialmente informações sobre o perfil dos estudantes da escola, suas origens e particularidades, as especificidades do trabalho docente e a proposta da escola descrita no PPP. Em seguida, buscamos **assisti-lo na organização do plano de aula**, na seleção de materiais didáticos e o acolhemos de maneira que se sinta confiante e protagonista de uma educação de qualidade. [...] O **compartilhamento de materiais pedagógicos** necessários à interação com todos os setores da escola. O mapeamento das avaliações procurando estabelecer relações interdisciplinares com foco na aprovação do estudante em todas as disciplinas, refletindo e avaliando permanentemente as práticas docentes (Coord. Maria, grifos nosso).*

*Eu já cheguei até a **propor planejar as avaliações junto com a professora para ver se ela se sente mais segura. Já marquei momento de planejamento em outro horário** porque quando estão os veteranos e os iniciantes, os veteranos monopolizam o diálogo e o iniciante fica mais calado, só ouvindo e você não sabe se ele está entendendo. **Eu fiz isso em vários momentos da minha experiência com coordenação**. Eu percebia a insegurança do professor e eu queria ajudar, a contribuição é*

mais isso, chegar junto do professor mesmo (Coord. Márcia, grifos nosso).

Gosto de apostar na formação que o professor vem trazendo enquanto pedagogo ou especialista. Dependendo do andar da carruagem, do que eu for observando, a gente vai inserindo novidades nos encontros semanais. A gente tem que dar prioridade é ao PPP. Eles têm que ter conhecimento. A gente faz estudos bem específicos a respeito do PPP, do Regimento e em cada encontro, vamos trazendo uma novidade para familiarizar esse professor com a nossa proposta. Sem falar do currículo que eles têm que saber qual é o currículo da escola e é uma construção que se dá gradativamente, porque não pode jogar tudo de uma vez, é gradativo. Eu gosto muito de apostar na formação do professor, porque eu aprendo com eles e eles aprendem comigo. Há uma troca desse conhecimento e a gente vai se construindo no processo (Coord. Meire).

O domínio de sala também foi mencionado pelo coordenador Francisco como um aspecto da ação do professor iniciante que reclama atenção e é importante de ser acompanhado pedagogicamente. Assim, ele relata que:

*Um dos cuidados que sempre tenho com o professor iniciante é **o domínio de sala de aula**, pois os alunos sempre aproveitam o novato para tirar de tempo e eu procuro estar junto para que o professor tenha condição de administrar sua sala dentro do tempo pedagógico, preservando o relacionamento, a interação com os alunos e o desenvolvimento de conteúdos (Coord. FRANCISCO, grifo nosso).*

Conforme o coordenador, por ainda ser um professor inexperiente, os alunos podem usar esse pouco tempo de atuação para praticar a indisciplina, transformando os primeiros momentos difíceis para o novato. Com efeito, a gestão da aula é destacada por pesquisas com professores iniciantes como um “batismo de fogo”, sendo destacado que é no contexto da aula que as dificuldades que intervêm sobre a ação de ensinar se sobressaem, entre elas a indisciplina dos alunos (André, 2018; Farias; Silva; Cardoso, 2021). Essa constatação reforça a importância e necessidade do dispositivo apoio pedagógico direcionado, expresso como um cuidado que minimiza as tensões provocadas por situações de indisciplina em um momento em que o iniciante ainda está constituindo um repertório de conhecimento experiencial sobre como desenvolver sua ação em sala de aula. A gestão da aula, e o conjunto de aspectos nela envolvido, a exemplo do domínio de sala, gestão das relações e disciplina/indisciplina, são outro conteúdo que se sobressai nos relatos dos coordenadores como importante nas ações de formação no contexto escolar destinadas aos iniciantes.

O apoio pedagógico direcionado é indicativo da execução de ações que visam ao aprimoramento dos aspectos didáticos dos professores na entrada na carreira. Essa postura do coordenador pedagógico confirma o desenvolvimento de práticas e/ou dispositivos de indução docente, mostrando-se como um dos responsáveis pelo atendimento das ações pedagógicas do professor iniciante.

4.3 Aprendizagem entre pares

Na profissão docente existem vários desafios e um dos mecanismos capazes de diminuir esses impactos são as partilhas entre pares. O compartilhamento de aprendizagens entre professores com experiências distintas e tempos de serviço diferentes, que visem sanar entraves presentes no início da docência, se consolida em uma alternativa de fortalecimento das práticas do professor principiante, aumentando sua segurança em sala de aula.

De modo colaborativo, o coordenador fomenta ações formativas desenvolvida entre pares, possibilitando o acolhimento aos docentes no contexto de inserção profissional. Essa atuação compartilhada na coletividade ocorre nas escolas a partir de “oficinas por área de conhecimento para apresentar atividades exitosas” (Coord. Francisco), ou através do que a coordenadora Márcia intitula de intercâmbios, conforme explica no excerto narrativo que segue:

*Eu digo que uma prática exitosa são esses intercâmbios, os **encontros semanais de planejamento** que são sistematizados, **como também o encontro coletivo** em que todos os professores da escola estão. Além de trabalhar a dinâmica do cotidiano da escola, as questões que estão planejadas para a semana, a gente faz também estudos. [...] Eu vejo que isso é uma prática exitosa dentro da escola, para a ambientação do professor, para contribuir na formação desse professor iniciante (Coord. Márcia, grifos nosso).*

A coordenadora Márcia nos explica que essa proposta, desenvolvida na escola onde ela atua, tem uma intenção maior, que é a de criação de uma “comunidade de aprendizagem” da docência, na área em que ela atua. Nesse espaço os professores estariam abertos para partilhar experiências e momentos de estudo, o que pode facilitar a ambientação do professor iniciante e sua formação em relação às dos docentes experientes. Essa estratégia se faz necessária porque, segundo a coordenadora, “alguns têm dificuldade ainda, principalmente os professores iniciantes, eles não têm muito conhecimento pedagógico e a gente acaba fazendo esse trabalho de proporcionar o estudo coletivo, onde os outros colegas falam sobre sua experiência” (Coord. Márcia).

Nessa perspectiva, Nóvoa (2017, p. 1123) defende a colaboração, com suas potencialidades e qualidades, como ferramenta para a aprendizagem docente, nos percursos de formação. Para o autor, é na escola que as “comunidades profissionais docentes” se constituem, contribuindo para a evolução do fazer docente mediada por uma “matriz colectiva”. Dispositivo que favorece a socialização no contexto de trabalho ao oportunizar o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, colaboração e de cooperação, conforme arremata o autor português noutro escrito (Nóvoa, 2015).

Para o coordenador Antônio, a vivência do professor iniciante em atividades coletivas “garante uma maior compreensão da dinâmica da escola, pois esse professor pode ter contato direto com outros mais experientes”. A realização dessas formações anseia a socialização do iniciante por meio do trabalho colaborativo, o fortalecimento de sua identidade pedagógica e o conhecimento do novo ambiente profissional, o que repercute na melhoria da qualidade do ensino.

O início da docência é marcado pelo isolamento e solidão, no entanto, a profissão docente não se constitui de modo individualizado. O fazer pedagógico depende tanto do próprio sujeito como também da subjetividade dos colegas, além de aspectos relacionados à comunidade escolar em que esse se insere. Assim, é necessário que os professores iniciantes desenvolvam, a partir da aprendizagem entre pares, processos reflexivos sobre sua prática.

Os processos colaborativos são indispensáveis na formação docente, em especial na do professor que inicia na profissão. A aprendizagem com outros pares favorece o compartilhamento de boas práticas, necessárias ao desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, questões como o planejamento das aulas, práticas metodológicas que deram certo, dilemas vivenciados na tomada de decisão sobre “o quê” e “como” ensinar, formas de mediação de situações de conflito na sala de aula e, até mesmo, acerca da cultura profissional, da dinâmica organizacional e das relações na escola, compõem conteúdos pedagógicos e experienciais trabalhados nas ações formativas desenvolvidas pela coordenação. Desta feita, compreendemos que o coordenador, o formador escolar, assume algumas responsabilidades nessa ação que são desde a organização até a disseminação de conhecimentos profissionais produzidos nesse processo, o que configura o desenvolvimento de práticas e/ou dispositivos de indução.

4.4 Observação em sala de aula

A formação na escola pode ocorrer na coletividade ou individualmente. O atendimento individual ao professor pode ser realizado pelo coordenador a partir da observação em sala de aula. Essa estratégia lhe fornece subsídios para a efetivação de um assessoramento mais aproximado e que possibilita um processo de ação/reflexão.

O que vemos, no entanto, é uma ideia distorcida da observação da aula, tida como um mecanismo de fiscalização do exercício docente, embora efetivamente essa seja uma excelente oportunidade de reflexão da prática pedagógica. Acerca da adoção desse dispositivo de formação, os coordenadores registraram algumas ponderações que corroboram seu potencial:

*A gente teve a experiência de **assistir às aulas do professor** e fazer registros do que estava percebendo, de alguma deficiência, alguma fragilidade na prática dele e de acordo com essa lista de observações, **a gente chamava em particular, conversava** e ele ia construindo o seu plano e a sua aula, a partir dessas orientações. Foi uma experiência que considerei muito positiva. [...] A gente assistia à aula do professor e fazia o registro daquilo que estava se apresentando mais deficiente do nosso ponto de vista e a gente se sentava em particular, conversava com eles e reorganizava o plano de aula e a aula em si (Coord. Meire, grifos nosso).*

*[...] eu lembrando quando às vezes **a gente falava que precisava participar da aula do professor**. Não como uma forma de estar lá para fiscalizar. Na verdade, era uma forma que a gente tinha de acompanhar mais, de como é que estava sendo desenvolvido o tempo pedagógico dentro da sala de aula,*

acompanhar como é que estava sendo desenvolvido (Coord. Ana, grifos nosso).

Já aconteceu de eu ter que fazer uma observação, [...] para ver e propor algo, mas isso de forma bem conversada com a professora, quando ela convida. Eu faço de um jeito que o professor ao planejar uma dinâmica me convida para assistir à aula (Coord. Márcia, grifo nosso).

A observação da sala de aula é um meio pedagógico importante para ser utilizado pelo coordenador com o professor iniciante, pois é um procedimento de apoio à prática docente e que incentiva a reflexão sobre vários aspectos como: a metodologia utilizada, a relação com os alunos, os mecanismos de avaliação, o domínio de sala e do conhecimento curricular. Conforme Gatti *et al.* (2019), a observação de sala de aula é um “dispositivo de formação inicial e continuada”, que adota a “prática como objeto de análise” e considera essa estratégia, dentre outras, como “processos criadores de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (Gatti *et al.*, 2019, p. 187). Nesse sentido, a observação também se apresenta como uma prática de indução docente adotada pelos coordenadores deste estudo, mesmo sendo considerada uma estratégia ainda difícil de ser realizada. As fragilidades em relação aos conhecimentos pedagógicos no contexto da prática aparecem, nos relatos examinados, como principal conteúdo trabalhado por meio do dispositivo de indução configurado pela observação da aula.

A prática da observação em sala de aula aludida pelos coordenadores pedagógicos desta pesquisa tem se sobressaído como uma alternativa no processo de apoio e acompanhamento do professor iniciante na escola. Os relatos que seguem deixam entrever alguns dos entraves para o desenvolvimento do professor iniciante nesse contexto:

*A gente já recebeu **professor iniciante** aqui que **ele nunca tinha feito um plano de aula**, por exemplo. **Ele fez uma faculdade sem pensar em dar aula**. Ele não foi preparado. Houve uma seleção de professores e ele estava precisando e se inscreveu e veio. Ele foi muito sincero, no sentido de dizer: “eu não sei por onde começar. Eu não sei como colocar. O que a gente põe no plano de aula?” Entendeu? É você pegar, eu acho que, literalmente, é pegar na mão (Coord. Maria, grifos nosso).*

As maiores dificuldades encontradas na formação do professor iniciante, considero que estejam somente relacionadas à questão de uma formação da identidade pedagógica do professor, ou seja, entre o tipo de instrução formativa que ele teve na Universidade e com o que vai se deparar no cotidiano escolar, podendo gerar um choque conceitual, até que se consiga haver uma internalização e troca de ideias, saberes entre o professor e a escola (Coord. Antônio, grifos nosso).

*É interessante o momento da chegada da gente para eles. Eles vêm para escola, pelo menos os que chegaram aqui, **sem muita experiência**. Eles chegam e têm medo de se apresentar como*

quem precisa de alguma ajuda. E não aceitam muita gente dizer que eles precisam aprender isso, precisam ter conhecimento da proposta pedagógica da escola (Coord. Francisco, grifos nosso).

A única dificuldade que eu percebia era na forma como alguns professores recebiam isso, porque eles são resistentes. A gente queria inovar, queria que o professor refletisse sobre os conceitos, adotando uma nova forma de fazer e a gente encontrava uma certa resistência. [...] Ele não muda e é por conta dessa resistência. Ou seja, os cursos de formação que a gente realiza não têm o efeito 100% que a gente deseja (Coord. Meire, grifo nosso).

Segundo o relato de Maria, o professor iniciante adentra o espaço profissional ainda cheio de dúvidas e com conhecimentos pedagógicos que não foram amadurecidos na sua formação inicial, como a elaboração do plano de aula. Para a coordenadora, uma grande dificuldade percebida nos momentos formativos consiste na dissociação entre o que é ensinado na Universidade e o que o iniciante colocará em prática na escola, sendo necessário atribuir relação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial com a identidade pedagógica que será exigida do professor no seu universo profissional. Esse é um aspecto fundamental a ser pensado na inserção do iniciante, pois ainda dispomos de raros mecanismos para solucioná-lo, se considerarmos que as políticas de indução ainda caminham a passos lentos, em âmbito nacional.

A inexperiência do principiante, advinda do distanciamento entre teoria e prática, também foi percebida pelo coordenador Francisco. Esse fator dificulta a socialização do professor ao iniciar na docência, acarretando sentimentos como o medo e insegurança, atrapalhando a aquisição de conhecimentos oriundos da prática pedagógica.

A resistência demonstrada pelo iniciante como também o seu despreparo, junto às diversas atribuições que ao coordenador são direcionadas, causam um sentimento de fraqueza e desestímulo nesse profissional. Nesse sentido, Maria diz que “o coordenador ele precisa ser um formador e não há essa possibilidade. É impossível. Realmente é muita impotência porque não dá para ser. Uma coisa é coordenar, outra coisa é formar”.

Ao tratar de formação, Nóvoa (2017, p. 1115) defende a criação de um espaço propício para a realização de modelos de formações diferenciadas que articulem os conhecimentos da formação inicial com os do contexto profissional. Esse lugar deve considerar o conhecimento como base da profissão docente, que valorize o trabalho colaborativo e que seja um espaço aberto para a comunidade. Ao longo deste escrito, defendemos a escola como um ambiente propício para a realização desses processos formativos, tão necessários no início da docência.

Esse entendimento também remete à necessidade do coordenador ser visto como formador na escola, de fato e de direito, permitindo o desenvolvimento de seu agir voltado para o cerne de sua função, que é o de formar. Só assim conseguirá atuar com qualidade nos processos de formação e acolhimento do professor, em especial o que entra na carreira.

Como síntese das práticas e/ou dispositivos de indução docente adotados pelos coordenadores pedagógicos cearenses, bem como de seu conteúdo, apresentamos os quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Práticas e/ou dispositivos de indução docente adotados pelos coordenadores pedagógicos pesquisados

Práticas e/ou dispositivos de indução docente	Detalhamento das práticas e/ou dispositivos de indução docente
Processos dialógicos formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Conversa individualizada - Conversa sobre a proposta pedagógica - Conversa sobre as normas e rotina escolar
Apoio pedagógico direcionado	<ul style="list-style-type: none"> - Organização do plano de aula - Compartilhamento de material pedagógico - Planejamento das avaliações - Observação do domínio de sala de aula
Aprendizagem entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros semanais em forma de intercâmbio - Encontros coletivos
Observação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Participação/observação em sala de aula

Fonte: Elaborado com base nos dados produzidos na pesquisa (2023).

Quadro 2 – Conteúdos de indução docente nas práticas e/ou dispositivos adotados pelos coordenadores pedagógicos pesquisados

Práticas e/ou dispositivos de indução docente	Conteúdos de indução docente
Processos dialógicos formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da experiência do iniciante - Perspectivas do iniciante enquanto profissional - Apresentação do professor iniciante à equipe - Acolhimento dos professores experientes - Práticas de interação entre pares - Desafios com o domínio de sala - Dificuldade com o planejamento
Apoio pedagógico direcionado	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio da sala de aula - Uso de material pedagógico - Práticas de avaliação da aprendizagem
Aprendizagem entre pares	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimentos pedagógicos (planejamento, metodologia e avaliação da aprendizagem) - Cultura profissional e dinâmica de funcionamento da escola - Reflexões sobre a identidade docente - Compartilhamento de boas práticas
Observação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Domínio didático, da turma e do conhecimento curricular - Utilização do tempo pedagógico - Reorganização do plano de aula e da aula em si - Relação com os alunos

Fonte: Elaborado com base nos dados produzidos na pesquisa (2023).

As práticas e/ou dispositivos identificados, assim como seus conteúdos, revelam a relevância da ação formativa desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos colaboradores desta pesquisa. Constataram-se, em suas ações, intencionalidade clara e consciente, ainda que as práticas e/ou dispositivos adotados não estejam articulados a uma política educacional estadual sistemicamente formulada, mas sim por entender que essa é uma ação inerente a sua função de formador. Mesmo diante de inúmeros obstáculos, os

coordenadores reconhecem a importância dos momentos formativos com os professores iniciantes como meio de diminuir os impactos da inserção profissional.

5. Considerações finais

O presente escrito buscou compreender as práticas e/ou dispositivos de indução docente desenvolvidos por coordenadores pedagógicos no contexto da rede estadual de ensino do Ceará, seu conteúdo e implicações no desenvolvimento e na permanência do professor iniciante na docência.

As práticas e/ou dispositivos de indução docente realizadas pelos coordenadores pedagógicos cearenses, bem como seu conteúdo, reforçam a compreensão desses profissionais como formadores. Sob esse crivo, o coordenador, como gestor da formação, age em benefício do professor iniciante, apoiando-o e acolhendo-o por intermédio das práticas de indução docente.

As análises explicitam, ainda, indicativos promissores ao tornar público o desenvolvimento de estratégias utilizadas com o professor iniciante, mesmo não sendo configuradas como uma ação sistêmica de política pública de indução da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. No entanto, faz-se urgente a adoção de tais políticas, destinadas ao acompanhamento desses novos professores, nas quais os coordenadores pedagógicos, após um período de formação, atuem de modo a fortalecer e ampliar as possibilidades de aprendizagem dos iniciantes.

As ações formativas voltadas para professores no início da docência, geradas e realizadas no contexto da escola, se apresentam como uma materialização da atuação do coordenador pedagógico que entende que sua *expertise* é a formação de professores no espaço-tempo do trabalho, seja do professor iniciante ou mesmo do experiente, mas que por muitos aspectos é interrompida ou mesmo restringida e/ou não desenvolvida.

Identificamos como práticas e/ou dispositivos de indução docente realizados pelo coordenador pedagógico: processos dialógicos formativos, apoio pedagógico direcionado, aprendizagem entre pares e observação em sala de aula. O apoio pedagógico direcionado ao professor em inserção profissional municia o docente iniciante de conhecimento sobre os alunos, o PPP, o planejamento, as especificidades do fazer docente, a familiaridade com o material didático, o entendimento sobre o tempo pedagógico, domínio de sala e acerca da avaliação. As partilhas entre pares surgiram como forma de dirimir os impactos do início da docência, o que favorece a socialização de saberes entre os professores mais experientes e os iniciantes, realizadas de maneira colaborativa, beneficiando a divulgação de práticas exitosas. A observação em sala de aula é anunciada como uma ação que fornece subsídios para a efetivação de um acompanhamento mais aproximado do professor iniciante e que proporciona um processo de ação/reflexão.

Predominam investimentos formativos com conteúdos voltados para o desenvolvimento e consolidação de conhecimentos pedagógicos e experienciais, cabendo destaque para: a explicitação das perspectivas profissionais do iniciante; apresentação da equipe e acolhimento pelos professores experientes; dificuldades de interação, com o domínio de sala, com a utilização do tempo pedagógico e com o planejamento; reorganização do

planejamento; compartilhamento de material pedagógico; dinâmica cultural e organizacional da escola; reflexões sobre a identidade docente e a profissão; compartilhamento de boas práticas; metodologias de ensino; relação com os alunos; mecanismos de avaliação; e, domínio do conhecimento curricular da disciplina.

O diálogo utilizado como estratégia de socialização objetiva, na realidade pesquisada, o fortalecimento da prática do educador que inicia na docência e possibilita seu acolhimento no contexto de trabalho. Cabe atenção, contudo, à certa tendência a não canalizar esse dispositivo como apoio voltado para os prováveis desafios dos primeiros passos na carreira, mas sim como uma possibilidade de mudança da prática voltada para a obtenção e melhoria dos resultados escolares. Essa tendência reclama vigilância para não diluir seu potencial formativo junto ao iniciante.

À guisa de conclusão, enfatizamos que os dados deste estudo reforçam argumentos acerca do coordenador pedagógico como profissional da escola que desenvolve práticas e conteúdos de indução docente, inferência que se firma em particular no contexto pesquisado. Esperamos que este artigo, delineado a partir do recorte anteriormente anunciado, impulse as discussões acerca da necessidade de formação destinada ao professor iniciante e para o reconhecimento do coordenador pedagógico como o gestor que contribui para o desenvolvimento profissional do docente que inicia na carreira. Tanto este estudo, como outros que investigam as práticas de indução no Brasil, realçam uma preocupação que forma uma conjuntura favorável para que sejam formuladas políticas de indução no contexto educacional brasileiro. Todo esse esboço é provocador de novos estudos e de processos investigativos contínuos sobre as práticas de indução docente.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisão ao olhar sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (Org.) **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 7 ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 11- 55.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/108/97>. Acesso em: 03 maio 2023.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; LIMA, Francine de Paulo Martins; SIGNORELLI, Gláucia; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. Formadores de professores: conceito, contextos e perspectivas de atuação em processos de indução à docência. Dossiê: "Formação inserção profissional de professores iniciantes: conceitos e práticas". **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 14, 1-19, jan./dez., 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263>. Acesso em: 04 maio 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 04 maio 2023.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230095, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2019.

CASTRO, Iris Martins de Souza. **Práticas de indução profissional docente no Ensino Médio na perspectiva de coordenadores pedagógicos**. 2022. 182f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos – SP, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149>. Acesso em: nov. 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 29-55.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista Educação**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 181-189, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2027/1764>. Acesso em: 04 maio 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CARDOSO, Nilson de Souza. Inserção profissional na docência: experiência de egressos do PIBID. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e225968, 2021.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; MUSSI, Amali de Angelis. Apresentação: casos de ensino na pesquisa e formação docente: que conversa é essa? Seção Temática: Casos de Ensino na pesquisa e na formação de professores. **Roteiro**, [S./l.] Joaçaba, v. 46, p. e28104, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/441>. Acesso em: 02 maio 2023.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. de. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. *In*: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019, p.177-209.

GOMES, Liduína Maria. **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. 119f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed editora, 2010.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2ª edição, Porto: Porto Editora, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 maio 2023.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/906/0>. Acesso em: 02 maio 2023.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 04 maio 2023.

NÓVOA, Antonio. Professores para 2050. *In*: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. **Aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID**. 1ª edição, Jundiaí: Paco Editorial, 2015, p. 11-13.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (Orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. 1ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2017.

VAILLANT, Denise. Formación de Formadores. Estado de la Práctica. **Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe Partnership for Educational Revitalization in the Americas**. n. 25, 2002. Disponível em: http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/POLITICASPUBLICASYEDUCACION23DEJU/document/2.-_Formacion_docente/7_Formacion_de_formadores.pdf. Acesso em: 03 maio 2023.

Outros colaboradores:

Responsável pela revisão gramatical do artigo: Ana Karine de Sousa Dantas. E-mail: contatocontakah@gmail.com.

Responsável pela tradução dos resumos em língua estrangeira: Nelson de Sena Martins. E-mail: nelson.sena@live.com.

Enviado em: 24/maio/2023 | Aprovado em: 18/setembro/2023

