

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO DO PROFESSOR EM INÍCIO DE CARREIRA

THE PEDAGOGICAL COORDINATOR AND CONTINUING TRAINING IN SERVICE OF THE TEACHER IN CAREER

Francisco Carlos Franco 1

Ana Cláudia Grieco 2

Renan Antônio da Silva 3

Doutor e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica - PUC, de São Paulo. Atualmente é professor do Programa de Mestrado em Políticas e no Curso de Pedagogia na Universidade de Mogi das Cruzes - UMC e professor de cursos de formação de professores na Universidade Braz Cubas - UBC. É autor e coautor de livros e artigos sobre educação e cultura em instituições de educação formal e não formal e sobre formação de professores. E-mail: prof.franfranco@gmail.com

Mestranda em Políticas Públicas pela Universidade de Mogi das Cruzes, possui graduação em Letras pela Universidade Braz Cubas (2003) e graduação em Comunicação Social-Propaganda e Marketing pela Universidade Anhembi Morumbi (1992). Pós-graduada em Docência do Ensino Superior, leciona atualmente na Universidade Braz Cubas, tanto em cursos presenciais quanto na EAD. Professora concursada na FATEC Itaquaquecetuba nos cursos presenciais, por período indeterminado. Orientadora do Polo da EAD da FATEC Itaquaquecetuba. E-mail: grieccoclaudia@gmail.com

Pós - Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (2019). Bolsista de Pós-Doutorado (PNPD) da CAPES pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPG-PP) da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), onde é credenciado como Docente Permanente (Orientador de Mestrado). Doutor em Educação Escolar (2018) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Araraquara). Realizou o Estágio Doutoral (Doutorado Sanduíche) com bolsa CAPES/PDSE, junto ao Centro em Investigação Social (CIS) pelo Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE - Portugal (2015-2016), sob processo de número 99999.006746/2015-02. Mestre em Desenvolvimento Regional e Políticas Públicas (2014). Licenciado em Ciências Sociais (2011). E-mail: r.silva@unesp.br

Resumo: Este artigo contempla o início de carreira de professores de educação básica e o papel do coordenador pedagógico em sua inserção na escola. Tem como objetivo refletir sobre os tempos, espaços e recursos disponíveis no âmbito da escola e o papel do coordenador pedagógico nos processos de formação em serviço, que possibilitem ao professor iniciante momentos para refletir o desenvolvimento das aulas que ministra, as relações com seus pares e com os alunos, entre outros aspectos. Para tanto realizou-se uma pesquisa bibliográfica sobre o início de carreira de professores e sobre a coordenação pedagógica em escolas de educação básica (Huberman, 1995; Esteves, 1995; 2012; Pimenta, 2002; Silva, 1997; Tardif, 2004). Constatou-se que o “choque com a realidade” vivenciado pelos docentes nos momentos iniciais de sua prática pedagógica pode ser amenizado pela mediação da coordenação pedagógica, que busca amparar o jovem professor e auxiliá-lo a buscar meios para superar os impasses que enfrenta nesta etapa inicial de sua profissão.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Professor iniciante. Formação docente.

Abstract: This article takes into account the beginning of the career of Basic Education teachers and the role of the pedagogical coordinator in their insertion in the school. It aims a reflection on the times, spaces and available resources within the school and also the role of the pedagogical coordinator in the in-service training processes, which allow the emerging teacher moments to reflect on the development of the classes that he teaches, the relationship with his peers and with students, among other aspects. Therefore, a bibliographical research was carried out on the beginning of teachers' careers and on pedagogical coordination in Basic Education schools (Huberman, 1995; Esteves, 1995; 2012; Pimenta, 2002; Silva, 1997; Tardif, 2004). It was found that the “shock with reality” experienced by teachers in the initial moments of their pedagogical practice can be softened by the mediation of pedagogical coordination, which seeks to support the young teacher and help him find ways to overcome the deadlocks he faces in this initial stage of his profession.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Emerging Teacher. Teacher Training.

Introdução

O início da carreira dos professores é objeto de estudo de muitos pesquisadores (Huberman, 1995; Tardif, 2004; Silva, 1997; Esteves, 1995), que apontam os entraves, dificuldades, inseguranças e medos que os professores iniciantes enfrentam nesta etapa inicial de sua trajetória profissional.

Tal realidade se constitui, entre outros aspectos, pela estrutura e desenvolvimento dos cursos de formação inicial de professores, que, segundo Tardif (2004, p.241) a formação docente se apresenta em muitas instituições de ensino superior dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, em detrimento de questões associadas à prática profissional, pois:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiadamente técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia e nenhum valor simbólico e prático. (TARDIF, 2004, p. 241)

A falta de diálogo entre as questões conceituais e a dimensão prática da ação do professor compromete a sua atuação futura, pois, mesmo quando as perspectivas mais atuais em educação são incorporadas pelo currículo das licenciaturas, em muitos casos verifica-se a dificuldade que o futuro professor tem em articular as questões teóricas à prática pedagógica. Tardif (2004) considera este modelo como aplicacionista do conhecimento, em que:

[...] os alunos passam por um certo número de anos “assistindo aulas” baseados em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimento 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. (TARDIF, 2004, p. 242)

Sem uma formação consistente que o habilite a atuar, muitos alunos e professores iniciantes sofrem o impacto das contradições entre as concepções e preceitos abordados nos cursos de licenciatura e a realidade do espaço escolar, o que propicia uma aproximação inicial seja pelo estágio, ou pelo ingresso na profissão, momentos permeados por inseguranças, conflitos, desorientações etc., etapa identificada por estudiosos pela expressão “choque com a realidade” (Silva, 1997; Huberman, 1995).

Silva (1997, p.50) afirma que o “choque com a realidade” se caracteriza pelo impacto sofrido pelos professores no início da carreira, que pode, ou não, ter uma longa duração, dependendo da intensidade dos problemas e situações conflitantes que os docentes enfrentam nesta etapa de seu desenvolvimento profissional, em que apresentam “A dificuldade em conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, considerando a etapa de desenvolvimento de seus alunos e o conteúdo desenvolvido”. Além disso, o autor também destaca a dificuldade dos professores iniciantes apresentam ante as questões de indisciplina e organização e gestão da sala de aula.

Questões desta natureza, entre outras, provocam inseguranças e conflitos, que comprometem a imagem que faz de si próprio como educador e o como é percebido pelos seus pares, 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).

Huberman (1995), em pesquisa realizada com 160 professores identificou cinco fases no ciclo de vida profissional dos professores, sendo a de um a três anos de carreira denominada de “entrada/tateamento”. O autor considera esta etapa como a fase de exploração, que se constitui em duas dimensões, a da “sobrevivência” e a da “descoberta”

A “sobrevivência” se relaciona com o “choque com a realidade”, que se estabelece pelo confronto presente na complexidade da prática pedagógica em que o docente por tentativas e erros busca alternativas e soluções para superação das situações-problema que vivencia em sua rotina, em que ocorre:

[...] 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 distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1995, p.39)

Por outro lado, a “descoberta” apresenta o entusiasmo inicial do professor em assumir uma situação de responsabilidade que agora tem sob sua responsabilidade uma sala de aula, os alunos com quem vai mediar o conhecimento, um programa a desenvolver, como também passa a compor um determinado corpo profissional.

Estas duas dimensões, a da “sobrevivência” e a da “descoberta”, são vivenciadas em paralelo, sendo o segundo aspectos que dá sustentação e equilíbrio para que o professor iniciante suporte e/ou supere as inquietações e inseguranças próprias desta etapa de seu desenvolvimento profissional. Porém verifica-se também “[...] a existência de perfis com uma só destas componentes [...] impondo-se como dominante” (HUBERMAN, 1995, p.39).

A superação das dificuldades e conflitos presentes na fase inicial da docência não é fácil, sendo vivenciadas por muitos professores de forma equilibrada, com conflitos, medos, dúvidas, inquietações, inseguranças etc, questões com as quais irá conviver em toda sua trajetória profissional, mas também com avanços, sucessos etc, o que proporciona o desenvolvimento da autoconfiança do professor no enfrentamento e na busca de superação dos desafios que se apresentam em sua ação pedagógica. É nesta etapa que o “professor iniciante” vai adquirindo experiência e consolidando alguns saberes voltados à dimensão pedagógica e nas relações que estabelece com a comunidade escolar e local, pois:

[...] é no início da carreira que a estruturação do saber experiencial é mais forte e importante, estando ligada à experiência do trabalho. A experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto do trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula. Ela vem também confirmar a sua capacidade de ensinar. (TARDIF, 2004, p.86).

Entretanto, em muitos contextos educativos de educação formal os professores iniciantes enfrentam muitas dificuldades no começo da carreira, questão que se agrava quando não têm um acolhimento e amparo dos profissionais mais experientes, o que desencadeia, em algumas situações, o abandono da profissão logo no início da carreira. Em outras, por falta de opção profissional e/ou por questões pessoais, alguns professores optam por continuar na carreira mesmo com o sentimento de frustração e de incompetência ante sua inabilidade para mediar situações conflituosas presentes no início de sua atuação como docente, questões que geralmente abalam

sua autoimagem e sua autoconfiança.

É diante deste quadro que destacamos a figura do coordenador pedagógico, que pode assumir um papel essencial no processo acompanhamento, acolhimento e de formação dos professores em início de carreira no âmbito da unidade escolar, uma vez que geralmente é o profissional que já tem instituído saberes e experiências sobre práticas pedagógicas, bem como é a pessoa que conhece a escola, seu projeto político-pedagógico, os profissionais que nela atuam e circulam, como os pais, alunos e professores, entre outros aspectos.

O presente texto aborda a questão do início de carreira dos professores de educação básica e o papel do coordenador pedagógico na inserção deste profissional com vistas a superar os desafios e inseguranças presentes nesta etapa inicial na docência. Consideramos relevante conhecer melhor as questões que envolvem o professor iniciante e o papel do coordenador pedagógico nos anos iniciais da docência, uma vez que as dificuldades e sucessos encontrados pelos professores no desempenho de sua função contribuem para desvelar como vão se constituindo as experiências nos percursos profissionais, marcadas e influenciadas por um sistema de crenças e valores que perpassam os sistemas educativos e as escolas.

Desta maneira, este estudo tem como objetivo refletir sobre os tempos e espaços possíveis de mediação da coordenação pedagógica ante os conflitos vivenciados pelos professores iniciantes, contemplando as primeiras aproximações e experiências realizadas no início de sua ação pedagógica como professor em uma sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o início de carreira de professores e sobre a coordenação pedagógica em escolas de educação básica (Huberman, 1995; Esteves, 1995; Franco, 2000, 2012; Fullan e Hargreaves, 2003; Gayotto, 2003; Pimenta, 2002; Rios, 2001; Silva, 1997; Tardif, 2004).

O coordenador pedagógico e o coletivo de professores

Coordenar é fazer parte de um coletivo de pessoas que se orientam por um objetivo comum e ser responsável pelas ações, encaminhamentos, posturas e atitudes decorrentes da realidade em que atuam e das perspectivas de intervenção que desejam desencadear para implantar, modificar ou aprimorar as concepções, princípios e práticas que fundamentam e estruturam o espaço em que compartilham.

Gayotto (2003) considera o coordenador de um grupo como um guardião de uma ação que não lhe pertence:

Guardião no sentido de cuidar de experiências vividas por pessoas que se associam na aventura compartilhada de construir juntas uma forma de operar (ou de co-operar) um processo de pensamento, sentimento e administração dos efeitos provocados pela concretização das expectativas (GAYOTTO, 2003, p.23).

Para atuar segundo estes princípios, é preciso que o coordenador e os envolvidos no processo primem pela constituição de um clima institucional que favoreça a reflexão, a criatividade, a cooperação e a ousadia antes os dilemas, crises e inseguranças comuns em qualquer contexto de trabalho e coletivos de profissionais, com trajetórias pessoais e profissionais distintas que, se valorizadas e reconhecidas, colaboram para o aprimoramento do grupo.

Ao valorizar a diversidade de vivências e experiências dos profissionais com que atua, o coordenador de um grupo de profissionais potencializa a constituição de uma equipe coesa e cooperativa e os projetos e ações que objetivam desencadear. É por meio da interação entre os membros da equipe que o coordenador percebe como as pessoas se posicionam diante das questões que interferem em sua atividade, como também compreende as concepções, princípios e valores que fundamentam as ações individuais e coletivas.

É nessa perspectiva que entendemos a atuação do coordenador pedagógico que atua em instituições escolares de educação básica, visto que sua ação consiste em articular o grupo de professores orientando-se pela concepção, princípios e objetivos explicitados no projeto político-pedagógico da escola com as ações e/ou subprojetos educativos que os educadores desenvolvem em sala de aula e/ou em outros espaços com potencial educativo.

A função e as responsabilidades inerentes ao cargo de coordenador pedagógico são múltiplas e complexas, que compreendem a articulação dos docentes no planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas e proporcionam momentos para uma leitura crítica da realidade em que atuam. É pelo confronto entre o real e o ideal proposto e assumido pelo grupo que a coordenação e os professores podem vislumbrar os avanços, as ações de sucesso, os entraves, desafios e dificuldades presentes no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Assim, a coordenação do trabalho pedagógico nas escolas de educação que se orientam por estes parâmetros pode colaborar para que o professor iniciante encontre tempos e espaços para refletir sobre os processos pedagógicos e nas relações que estabelece com a comunidade escolar e local nos momentos iniciais da docência, principalmente nos três primeiros anos de sua trajetória profissional.

A coordenação pedagógica e o professor iniciante

O início da carreira docente é um momento de grandes descobertas, dúvidas, ansiedades, medos, inseguranças, entre outros sentimentos, que afetam o jovem professor e que merecem maior atenção dos coordenadores pedagógicos, uma vez que é esse profissional que irá acompanhar de forma mais próxima as primeiras experiências do professor iniciante na gestão da sala de aula e das primeiras relações que irá estabelecer com as comunidades local e escolar.

A superação desta fase inicial de adaptação não é fácil, pois as mudanças que afetaram a sociedade a partir do século XX, e que se estendem no presente século, interferem na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas de educação básica, realidade que provoca nos professores um sentimento de indefinição sobre seu papel no contexto da escola e as novas exigências do mundo contemporâneo, visto que:

Se, desde o início da escola pública, as atividades “nobres” eram a “educação” e a “instrução” (e, mesmo entre estas as disputas foram grandes), com a democratização do acesso e a evolução dos tempos, as outras atividades foram crescendo, mais como resultado da necessidade e da procura do que por opção e decisão explícitas dos poderes públicos ou dos professores. A situação atual é, por isso, de grande indefinição e confusão funcional e organizacional: os professores são, muitas vezes, simultaneamente, educadores, formadores, familiares, parceiros, técnicos sociais e de saúde, animadores de tempos livres; e as escolas são o lar, a cantina, a associação, o centro cívico, o clube recreativo, a oficina etc. (BARROSO, 2004, p.51).

Desta maneira, os professores em início de carreira ingressam em um espaço de educação escolar, em que a indefinição sobre o papel do professor e o desencantamento pela profissão diante das novas exigências do mundo contemporâneo são perceptíveis em muitos professores mais experientes, o que acaba influenciando o jovem professor nas primeiras aproximações e vivências profissionais.

Tais questões acabam contagiando o professor iniciante, que em muitas circunstâncias passam a conviver com um espaço tenso, instável, de difícil convivência, o que desencadeia sentimentos de insegurança, impotência e frustração, visto que não conseguem efetivar os processos de ensino-aprendizagem e de gestão da sala de aula da forma como gostariam, pois “Essa perda de controle sobre os diversos componentes da situação de trabalho faz a exigência da atividade de ensinar intolerável e inviável” (CODO, 2002, p.323).

Segundo Esteves (1995) há um processo histórico que propiciou um aumento das exigências e responsabilidades no trabalho dos professores, que transcende a dimensão cognitiva, aspectos que impactam o jovem professor, uma vez que:

Para além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo

eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afetivo do aluno, da integração social e da educação sexual; a tudo isso pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (ESTEVES, 1995, p.100).

Para o autor, esta nova configuração e organização da sociedade e das novas exigências ante o magistério, acentuam o “choque com a realidade”, pois muitos professores iniciantes não têm uma formação em consonância com as expectativas e desafios que fazem parte do contexto escolar na atualidade.

Esta situação se agrava ainda mais com o isolamento e a solidão presentes em muitas escolas. Fullan e Hargreaves (2003) destacam que a profissão docente é permeada por um isolamento que limita o acesso à novas ideias e a soluções mais condizentes ao seu trabalho, o que propicia o conservadorismo e a resistência de muitos professores às inovações e mudanças nos processos didático-pedagógicos.

Segundo os autores, o isolamento e a solidão dos docentes se deve a vários fatores, visto que:

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. A arquitetura costuma dar apoio a ele. O horário é um elemento de reforço. A sobrecarga de trabalho dá sustentação. A história legítima. [...] Simplesmente não há oportunidade, nem encorajamento para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade (FULLAN e HARGREAVES, 2003, p.21).

Tais questões, somadas a tantas outras, dificultam a inserção dos professores iniciantes no contexto escolar, pois:

Sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em sua atividade como docente (FRANCO, 2000, p. 35).

É diante deste quadro que a atuação do coordenador pedagógico é fundamental, pois é este o profissional que irá acompanhar de forma mais próxima o professor em suas primeiras aproximações na docência, ação que pode ser conduzida como uma forma de incentivar o jovem professor a revisar suas crenças, valores e concepções que vão se desvelar ao compartilhar as tensões, inseguranças, medos e frustrações que vivencia ao desenvolver seu trabalho pedagógico.

A mediação da coordenação pedagógica auxilia o professor a ampliar sua percepção frente às questões que necessitam ser avaliadas e repensadas, ao garantir tempos e espaços para a reflexão, para que o docente possa vislumbrar perspectivas para superação dos medos, dificuldades e entraves que dificultam sua atuação, entendendo que:

Uma reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos, e para a comunidade da qual fazemos parte e estamos construindo. A resposta às questões que nos propomos só pode ser encontrada em dois espaços: no da nossa prática, na experiência cotidiana da tarefa que procuramos realizar, e no da reflexão crítica sobre os problemas que essa prática faz surgir como desafios para nós (RIOS, 2001) p. 46-47).

A reflexão, conforme contempla Rios (2001), potencializa a ação do coordenador pedagógico

junto ao professor iniciante, pois a autora entende que a reflexão não se dá de forma aleatória, e sim por *questões-limites*, que visam analisar os problemas diversos que deparamos em nossas vivências. Porém, apenas algumas questões merecem ser contempladas como *problemas*, que são aquelas que têm um sentido especial em nossa perspectiva existencial e que necessitam ser “tiradas do caminho”, pois:

Quando superamos um problema, não o diluímos – o que fazemos é seguir a dinâmica de um processo, no qual há como que uma absorção, um rearranjo de elementos, e em que se vai à frente de forma nova. Não “deixamos para trás” os elementos problemáticos; levamos-los conosco de outra maneira, incorporados à existência, que é contínua (RIOS, 2001, p.47).

Desta maneira, o professor em início de carreira, ao refletir e superar os problemas que encontra em seu trabalho vai incorporando novas crenças, valores e concepções, que proporcionam uma nova percepção da realidade em que atua. É nesse processo que as experiências passadas são incorporadas a novas representações, processo que possibilita a ampliação do olhar frente à realidade e apura a leitura crítica do universo em que o docente atua e da rede em que está inserido.

Para tanto é preciso que o coordenador pedagógico tenha alguns parâmetros para mediar sua ação formativa junto aos professores iniciantes. Beach e Pearson (1998), em pesquisa realizada com professores/estudantes americanos, constataram quatro conflitos principais que surgem no início da carreira dos professores, sendo elas:

- No currículo e na instrução – dimensão que pode ser subdividida em vários aspectos: tensões e conflitos referentes ao que é relevante para o docente e as percepções dos educandos; diferenças constatadas entre o currículo escolar e o do professor; a pressão em cumprir o currículo, sendo de forma concomitante construtivista.
- Nas relações interpessoais – conflitos nas relações com os educandos, com outros professores e gestores da escola e o sentimento de isolamento do docente.
- Na perspectiva contextual e institucional – reportam-se a conflitos e tensões relativos aos programas de ensino, às políticas públicas e aos sistemas de ensino, e a pressão para efetivar a cultura da escola e dos sistemas em sua conduta e prática educativa.
- Na percepção de seu papel – conflitos e tensões que se referem ao autoconceito e de seu papel como educador.

Os autores relatam que os professores iniciantes, quando vivenciam situações de tensão e de conflito, buscam solucioná-las por meio de estratégias, que podem ser através do afastamento, de soluções de curto prazo, denominadas “estratégias de sobrevivência”, ou por ações que visem mudanças em longo prazo, processo em que o docente equipara suas crenças, concepções e valores pessoais com as incongruências entre elas e os conflitos que ele próprio reconheceu em suas posturas e ações educativas.

Tais referenciais são importantes para a mediação que os coordenadores pedagógicos e demais profissionais podem efetivar nas ações formadoras junto aos professores iniciantes, que necessitam de apoio para se encorajar e a se constituir como um profissional comprometido com o desenvolvimento dos alunos e realizado com a profissão que escolheu.

A viabilização da formação do professor iniciante, como também dos demais educadores da escola, se concretiza em momentos diversos, sendo viabilizados em encontros individuais ou em duplas, com o objetivo de refletir com os professores questões mais pontuais de suas práticas, ou em encontros coletivos, em reuniões pedagógicas, que têm o potencial de abordar questões mais abrangentes para todo o grupo de docentes.

Encontros individuais e as reuniões pedagógicas como espaços formativos para os professores iniciantes

A formação de professores no âmbito escolar pode se organizar em tempos e espaços diversos. Uma das possibilidades é por meio de encontros individuais, que proporcionam uma aproximação entre a coordenação pedagógica e o docente, prática que deve ser encaminhada de forma ética e humanizada.

Cabe ressaltar que essa postura humanizadora entre o coordenador pedagógico e os professores iniciantes não significa conivência da liderança com questões equivocadas nos processos de ensino-aprendizagem, na organização da escola, nas relações entre as pessoas etc. Pelo contrário, por estabelecer um clima propício de confiança e de respeito mútuo entre os educadores é que o coordenador pedagógico pode atuar para ajudá-los a perceber, refletir e estabelecer de estratégias de superação dos problemas que os docentes enfrentam em sua ação educativa.

Para tanto, o coordenador pedagógico pode, entre outras possibilidades, assistir às aulas do jovem professor, para levantar aspectos que carecem ser debatidos e potencializar os encontros individuais, visto que a sala de aula é um espaço rico, plural, que permite emergir vários aspectos que auxiliarão a coordenação pedagógica a avaliar como as ações educativas estão se concretizando e proporcionar reflexões junto ao docente com vistas a mudar e/ou reorientar posturas, metodologias etc., visto que:

As mudanças só se efetivam quando as contradições e as incoerências se revelam, o que impulsiona a completar o que está inacabado, substituir parcialmente o inadequado ou modificá-lo plenamente o que já não responde mais ao que se destina. Vale lembrar que uma postura voltada para a mudança gera conflitos com nossas representações e compreensões do processo educativo [...] uma vez que, grande parte das vezes, nos conduz ao inesperado, ao imprevisível, nos tirando do lugar de conforto de uma falsa sensação de segurança que as práticas instituídas costumam propiciar (FRANCO, 2012, p.202)

Para Franco (2012), o olhar externo do coordenador pedagógico é um parâmetro importante aos professores, visto que muitos educadores não têm tempo, espaços e interlocutores para incentivá-los a pensar sobre sua prática. Assim, a observação das aulas e os encontros individuais com os docentes colaboram para desvelar questões e provocar reflexões que o professor sozinho provavelmente não realizaria.

Também importante para o acompanhamento e a formação em serviço dos professores iniciantes são as reuniões pedagógicas, espaço em que os docentes poderão entrar em contato com o grupo de professores que já atuam na unidade escolar. Muitas redes de ensino da educação básica têm como política um espaço destinado ao encontro entre os professores e a gestão da escola, geralmente mediados pelo coordenador pedagógico, que é o profissional que planeja, organiza e desenvolve os processos formativos no âmbito escolar, que têm nas reuniões com os docentes um espaço privilegiado para o debate e reflexões acerca do processo pedagógico, uma vez que permite ao professor:

Visualizar novas perspectivas, movimentar o cotidiano do professor, desencadeiam um movimento de busca pelo conhecimento, à medida que ele precisa recorrer a outros repertórios e procurar ajuda. Nesse processo, o professor assume a formação continuada, movido por uma necessidade interna, embora gerada por uma demanda externa, aprendendo a aprender e transformar-se (ORSOLON, 2001, p.23).

Assim, as reuniões pedagógicas se apresentam como um momento especial para os professores iniciantes, pois possibilitam o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre suas representações, suas práticas em sala de aula e sua interação com a realidade escolar e demais

agentes que nela atuam.

As reuniões possibilitam aos professores partilhar conhecimentos, saberes, sentimentos e emoções; um espaço para formar-se e se formado, para compreender a cultura da escola como um processo de construção do coletivo, momentos que ajudam o professor iniciante na construção de sua identidade profissional e a se inserir em uma comunidade que tem suas especificidades, suas potencialidades, fragilidades, avanços, desafios etc., que agora passam a fazer parte de sua vida profissional.

Estes encontros auxiliam o professor iniciante em várias perspectivas, com momentos de estudo para ampliar seus conhecimentos, em especial relacionados às dificuldades e desafios que enfrenta em sala de aula. Ou então para partilhar experiências significativas vivenciadas nos processos pedagógicos, pois são importantes espaços para que as práticas sejam discutidas, refletidas e replanejadas, entre outras possibilidades.

Assim, os encontros individuais com a coordenação e as reuniões pedagógicas se constituem como momentos fundamentais na formação do professor iniciante, instâncias formativas que devem ser encaminhadas pela ética e pelo acolhimento, para que este profissional tenha referências para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e que vislumbre alternativas e possibilidades com vistas a construir uma postura compromissada com o desenvolvimento dos alunos.

Considerações Finais

O início da carreira na docência na educação básica não é um momento tranquilo para muitos professores, visto que é norteado por inseguranças, incertezas, medos etc., sentimentos esses que desafiam os professores iniciantes em suas primeiras aproximações com os alunos e com toda a comunidade escolar e local, que agora passam a compor seu ambiente de trabalho.

Nesse contexto, urge a necessidade de acompanhar o professor iniciante em suas primeiras vivências e experiências no âmbito escolar, e inseri-lo em um projeto de formação que propicie ao docente tempos, espaços e encontros para que possa expor suas percepções e que lhe possibilite reflexões sobre suas práticas e as relações que estabelece com os alunos e demais profissionais e atores da comunidade escolar e local.

Diante deste quadro, destaca-se o coordenador pedagógico, profissional que acompanha de forma mais efetiva o trabalho dos professores e o desenvolvimento dos alunos, como também é o responsável pela organização e mediação dos processos de formação continuada em serviço dos docentes na unidade escolar. Sua atuação pode colaborar para que o jovem professor tenha um acompanhamento e para que se sinta acolhido e amparado, para que tenha experiências e vivências em sua ação como docente, que lhe permita estabelecer relações mais consistentes e com mais segurança em sua prática em sala de aula, o que possibilita um início de carreira permeado por ações de sucesso, processo que provavelmente irá influenciar em seu desenvolvimento profissional posterior.

Referências

BARROSO, J. **Os professores e os novos modos de regulação da escola pública: das mudanças do contexto de trabalho às mudanças na formação.** In: ____ BARBOSA, R. L. L. Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Unesp, 2004.

BEACH, R; PEARSON, D. **Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions.** Teaching e Teacher education. v. 14, n.3, p. 337-351, 1998.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho.**3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ESTEVES, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: Nóvoa, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

FRANCO, Francisco C. **A coordenação pedagógica e a formação continuada em serviço.** Revista @

ambienteeducação, v.5, n.2, p. 195-211, jul/dez. 2012.

_____. **O coordenador pedagógico e o professor iniciante.** In: Almeida, L. R.; Bruno, E. B. G. & Cristov, L. H. S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

FULLAN, M., HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GAYOTTO, Maria Leonor C. **Liderança II:** aprenda a coordenar grupos. Petrópolis: Vozes, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto, 1995.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Maria C. M. **O primeiro ano de docência:** o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. (org.). Viver e construir a profissão docente. Porto: Porto Editora, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

Recebido em 30 de julho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.