

O PROFESSOR ESPECIALISTA INICIANTE E O APOIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Andrea Jamil Paiva **Mollica** – PUC-SP

Laurinda Ramalho de **Almeida** – PUC-SP

Resumo

Este texto apresenta discussões de uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar quais ações o coordenador pedagógico (CP) pode realizar para apoiar o docente especialista iniciante em sua inserção e atuação no contexto de trabalho. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas *semiestruturadas* com três docentes iniciantes e dois CP de escolas da rede pública da cidade de São Paulo. Transcrições, quadros e sínteses foram elaborados para auxiliar na organização dos dados, os quais foram analisados com base nos aportes teóricos de estudiosos que discutem a atuação do CP e do professor iniciante, bem como dos fundamentos de Henri Wallon. O CP pode direcionar ações ao professor em sua entrada na carreira informando sobre as características da escola, promovendo sua integração com a equipe escolar e propiciando atividades formativas bem planejadas nas reuniões pedagógicas, tendo em vista as demandas específicas do educador especialista. Contudo, o CP sozinho não consegue solucionar os desafios que o principiante enfrenta, deve existir apoio do coletivo escolar e de outras instâncias extraescolares.

Palavras-chave: professor especialista iniciante, coordenador pedagógico, afetividade.

O PROFESSOR ESPECIALISTA INICIANTE E O APOIO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Introdução

A formação e atuação docente são temas cada vez mais presentes nas discussões que se dispõem a refletir sobre os problemas encontrados no cenário educacional brasileiro, ambas constituindo fatores, dentre outros, que podem contribuir para a melhoria desse cenário. Desse modo, desenvolver uma pesquisa que se propusesse a refletir a respeito da formação e atuação de professores especialistas que estão em início

de carreira, destacando o trabalho do coordenador pedagógico junto a esse profissional, pareceu-nos relevante como forma de colaborar com tal debate.

A entrada na carreira docente tem-se apresentado como uma etapa difícil conforme vem ressaltando vários pesquisadores em âmbito nacional (LIMA, 2006; ANDRÉ, 2012) e internacional (TARDIF, 2002; DAY, 2005; HUBERMAN, 2007). A experiência dos primeiros anos de trabalho do professor é considerada marcante na constituição de toda sua carreira, pois é nesse período em que se constituem as bases dos saberes profissionais, em que a estruturação do saber experiencial é mais forte e mais importante.

Muitas vezes, a dificuldade do principiante em lidar com os desafios da inserção na carreira pode até mesmo fazer com que ele desista dela. Para os que permanecem, algumas características que prejudicam a atuação podem ser evidenciadas, por exemplo: a perpetuação de modelos de atuação dominantes presenciados no passado, de quando o professor era aluno; a dificuldade que o docente encontra na transmissão do conhecimento; o isolamento do ingressante em relação à equipe escolar; os sentimentos de tonalidades desagradáveis vivenciados pelos professores como tristeza, desânimo, frustração etc.; entre outros.

Quanto a essa última característica, notamos que as pesquisas que tratam da entrada do professor na carreira, em geral, mostram que o enfrentamento das dificuldades provoca muitos sentimentos de mal-estar influenciando sobremaneira na atuação. Portanto, acreditamos que um olhar atento sobre o que sentem os professores pode ser de grande valia como mais uma forma para compreender suas necessidades.

Ademais, observamos que os desafios do começo da carreira são comuns aos docentes dos diferentes níveis e modalidades de ensino. Ou seja, no contexto brasileiro, os polivalentes, que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I; os que lecionam disciplinas específicas nos Ensino Fundamental II e no Ensino Médio (também chamados de especialistas); e os do Ensino Superior etc.; podem vivenciar obstáculos semelhantes na profissão. Entretanto, nem todos os aspectos da atuação são iguais, visto que existem especificidades da realidade do trabalho de cada grupo de professor. No caso do especialista, docente foco deste trabalho¹, um exemplo dos

¹ Consideramos necessário desenvolver pesquisas que tenham docentes especialistas como sujeitos principais de análise, visto que levantamentos recentes de eventos nacionais de grande importância acadêmica na área da Educação (MARIANO, 2004; PAPI e MARTINS, 2009) constataram que havia maior quantidade de pesquisas com interesse central nos professores iniciantes das primeiras séries/anos do Ensino Fundamental.

obstáculos que podem ser encontrados em sua atuação no âmbito escolar refere-se à dificuldade em atuar em sala de aula, muitas vezes devido ao pouco contato com ensinamentos da área pedagógica nos cursos de licenciatura ou à baixa qualidade desses ensinamentos.

Diante disso, podemos refletir: quais elementos facilitadores poderiam contribuir para processo de inserção e atuação na carreira do professor especialista? Alguns elementos que contemplam as políticas públicas podem ser apontados, como a melhoria na formação inicial e continuada e a implementação de programas de iniciação. Outros elementos que contemplam exclusivamente o contexto escolar também podem ser considerados como a ajuda dos pares (professores, coordenadores pedagógicos, diretores, entre outros). Propusemo-nos a analisar o contexto escolar.

No caso do coordenador pedagógico (daqui em diante CP), autores que discutem sua atuação, dentre os quais Placco, Almeida e Souza (2011), afirmam cabe a ele direcionar sua atuação principalmente no sentido de dar suporte aos professores, agindo como um mediador entre estes e os diversos componentes educacionais e escolares. Acreditamos, assim, na importância da atuação do CP nas instituições de ensino como sendo um elemento essencial no apoio à equipe escolar, sobretudo ao trabalho docente.

Tais constatações nos permitiram refletir sobre as possibilidades de ações colaborativas direcionadas ao iniciante dentro da escola, instigando-nos a desenvolver uma pesquisa que se pautou no seguinte objetivo: analisar quais ações o CP pode realizar para auxiliar o professor especialista iniciante em sua inserção no contexto de trabalho e em sua atuação na sala de aula de forma a promover um bom ensino.

O coordenador pedagógico e o professor especialista iniciante

Refletir sobre a atuação do CP junto ao professor iniciante suscitou de antemão uma série de indagações: Qual é o papel do CP na escola? O que a legislação determina sobre suas atribuições? Recebe formação para tal função? Quais reflexos seu trabalho tem no cotidiano escolar? Oferece apoio aos professores? Quanto aos professores iniciantes, existe uma ajuda diferenciada dado que se trata de uma etapa difícil na carreira? O apoio é realmente relevante para a prática profissional do iniciante e, assim, para um ambiente favorável ao ensino?

Uma análise da legislação brasileira e da literatura ofereceu informações que conduziram a algumas conclusões para melhor entendimento sobre as características do trabalho do CP. Primeiramente, vemos que não há especificidades do trabalho da coordenação pedagógica na LDB 9394/96 por não ser de sua competência. No entanto, outros aportes legais de diferentes instâncias, como aqueles das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação que dispõem o processo de escolha para o exercício da função e as atribuições do CP, colocam características relacionadas ao seu trabalho, em que cada órgão o organiza conforme suas necessidades. Contudo, há uma grande quantidade de atribuições acarretando confusão sobre o que é mais importante na atuação, de acordo com Placco, Almeida e Souza (2011).

Nesse sentido, as autoras informam que pesquisas tem confirmado a falta de clareza desse profissional quanto às suas atribuições. Ele realiza na escola funções que não são as suas porque, muitas vezes, não sabe quais são as reais atribuições de um CP, porque não recebe formação adequada e porque acaba atendendo demandas dos pares e focando em urgências que surgem no cotidiano em detrimento do trabalho pedagógico.

Ainda que esses problemas sejam observados nas escolas, há um consenso na literatura sobre a importância do CP nesse contexto quando se têm claras suas funções que, segundo Placco, Almeida e Souza (2011), são *formadora, articuladora e transformadora*. Exercendo-as primordialmente, é possível auxiliar o docente em sua prática pedagógica, pois: quando formador, o CP pode colaborar no aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos em relação aos objetivos da escola; quando articulador, pode fazer com que o coletivo escolar trabalhe de modo coeso, sem desconsiderar as particularidades; e quando transformador pode possibilitar reflexões sobre a realidade da instituição que viabilize mudanças quando necessário.

Desse modo, ao analisarmos as reais atribuições que envolvem o trabalho do CP percebemos possibilidades de ações colaborativas direcionadas também ao iniciante no contexto escolar.

Estudos recentes sobre o professor iniciante (CUNHA, 2010; LIMA, 2013 etc.), realizados em instituições de ensino brasileiras, continuam reafirmando características apontadas em outras pesquisas: problemas da formação acadêmica, falta de preparo dos professores para exercer suas funções, influência do período em que os professores eram alunos no Ensino Básico na atuação docente; ausência de apoio na escola, importância da colaboração dos pares, instabilidade emocional que todas essas características elencadas acabam causando no professor, refletindo em sua atuação.

Conforme já ressaltado, consideramos os aspectos referentes às emoções importantes para compreender as ações do ingressante e suas necessidades. O psicólogo francês Henri Wallon (1879-1962) foi um dos estudiosos que ofereceu importante contribuição para a análise do desenvolvimento humano ao ressaltar o fundamental papel desses estados internos, ou seja, os afetivos, sem desconsiderar o cognitivo e o motor. Basicamente, as pessoas se desenvolvem por meio da interação de suas condições orgânicas com o ambiente no qual estão inseridas e, nesse processo, os chamados *conjuntos funcionais* (cognição, afetividade, movimento e pessoa), que constituem a psiquismo humano, desenvolvem-se como um todo e, assim, o indivíduo deve ser entendido em sua totalidade.

Das experiências vividas, emanam emoções e sentimentos, componentes do conjunto afetivo, os quais podem influenciar os comportamentos das pessoas. Conforme salientam Almeida e Mahoney (2007, p. 17), estudiosas da teoria walloniana, “a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Daí a importância em analisar as características afetivas que também envolvem todo o processo educativo. No caso do início da carreira docente, muitas situações difíceis levam o iniciante a agir, em vários momentos, guiado mais fortemente pela emoção do que pela razão repercutindo em seu trabalho. Ademais, conhecer as emoções e os sentimentos do professor ingressante pode contribuir para melhor refletir sobre ele e entender suas necessidades no que tange à sua inserção na carreira e à sua atuação.

Uma vez que focamos o olhar no professor iniciante especialista, cumpre esclarecer que as discussões nas esferas científicas, políticas e civis têm ressaltado que problemas que a educação brasileira enfrenta como a má qualidade do ensino, infraestrutura inadequada etc. estão presentes todo o sistema de ensino, estendendo-se, portanto, ao Ensino Médio- nível em que se concentram os docentes de disciplinas específicas. Dessa forma, além dos desafios comuns aos professores, o especialista enfrenta problemas específicos relacionados à realidade na qual atua: trabalhar em vários lugares e não ter dedicação exclusiva a uma escola, porque precisa completar a renda por causa dos baixos salários; permanecer ou não na profissão devido a sua baixa atratividade etc. (GATTI et al. , 2010). Logo, uma discussão sobre a realidade específica na qual o especialista iniciante irá trabalhar igualmente se mostra relevante.

Procedimento metodológico

A abordagem metodológica de pesquisa utilizada foi a *qualitativa*. Foram realizadas entrevistas *semiestruturadas*, individuais, com três professores iniciantes que lecionavam disciplinas específicas e dois CP. De acordo com Ludke e André (1986, p. 34) a entrevista *semiestruturada* “se desenrola a partir de um esquema básico, porém, não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça necessárias adaptações”. Assim, pautas de questões foram elaboradas previamente e levadas no momento do encontro com os participantes da pesquisa objetivando auxiliar o encaminhamento da entrevista, porém, permitindo que ela fluísse de modo natural.

O critério para a escolha dos sujeitos foi o seguinte: deveriam estar atuando em diferentes escolas do Ensino Fundamental II e/ou do Ensino Médio, nas redes públicas municipal e estadual de São Paulo. No caso dos docentes, teriam de ser especialistas em qualquer disciplina e ter no máximo até três anos na carreira. Esse período foi baseado em Huberman (2007).

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A partir daí, as informações foram organizadas para possibilitar uma análise mais detalhada. A modalidade de organização das informações teve como base a sistematização de Almeida (2012, p. 23-24) que “procura apreender o indivíduo por inteiro, e para tanto busca não fragmentar o texto decorrente da transcrição de entrevistas [...]. Tenta apreender a subjetividade do participante da pesquisa”.

Tal sistematização engloba os passos descritos a seguir: 1) ler todo texto de cada entrevista para familiarizar-se com seu conteúdo; 2) reler, quantas vezes forem necessárias, para ganhar intimidade com o texto, até o sentido do todo ter sido apreendido; 3) voltar ao começo do texto e passar a identificar momentos distinguíveis na totalidade, pondo em evidência os significados percebidos, em função do fenômeno que está sendo investigado, obtendo-se, assim, as chamadas *unidades de significado*: estas não são unidades rigidamente prescritas, são respostas às indagações, e numa retomada desse passo, podem ser mais apuradas; 4) registrar as unidades de significado na linguagem interpretativa do pesquisador, que é a *explicitação dos significados* (esses dois últimos passos podem, então, ser registrados em um quadro com duas colunas: na primeira, registrar as *unidades de significado (passo 3)*; na segunda coluna, registrar a, que é a interpretação do pesquisador (*passo 4*)); 5- retomar, após o feitura dos quadros, e fazer uma *síntese* consistente de cada entrevista, para se ter novamente uma ideia do todo, em que constem os aspectos mais relevantes.

Após a organização das informações, partimos para analisá-las mais detalhadamente. Para tanto, decidimos continuar tendo como base algumas orientações de Almeida (2012), as quais destacam: uma vez organizadas as informações, deve-se voltar às sínteses das entrevistas, para verificar os temas que perpassam a fala dos entrevistados, agrupando-os em eixos de análise, em função do fenômeno estudado.

Discussão dos resultados

Para o presente trabalho, apresentamos a análise em dois momentos: as experiências vividas na entrada na escola, nos primeiros dias de atuação dos docentes; e as experiências posteriores, do cotidiano escolar.

Os primeiros dias de trabalho dos docentes representaram uma experiência penosa em que cada um se sentiu confuso sobre o funcionamento geral da instituição e sobre a atuação na sala de aula. Eles esperavam receber amparo dos colegas, professores e equipe gestora, com informações sobre esses elementos, mas isso não ocorreu. Quando tentaram buscar apoio, objetivando esclarecer as referidas informações, não receberam a ajuda esperada, provocando sentimentos de tonalidades desagradáveis, como medo, irritação, insegurança, frustração e tristeza.

Esse aspecto referente às emoções dos educadores no começo da carreira merece um olhar mais atento quando a atuação é analisada, visto que esta é influenciada diretamente pelo estado desse profissional. A teoria walloniana esclarece que em situações de imperícia, em que o indivíduo não possui competência, habilidade ou experiência para agir, as emoções prevalecem. E, assim, elas podem ofuscar a razão em momentos em que esta deveria sobressair para melhor conduzir a ação.

O relato de Taciana sobre sua entrada na escola mostra que a dificuldade em entender o modo de funcionamento da instituição provocou muita insegurança deixando-a confusa sobre a atuação. Seu depoimento está permeado por críticas que faz à falta de apoio por parte dos pares, evidenciando em vários momentos da entrevista que suas dúvidas poderiam ser sanadas com auxílio mais direto deles, ou seja, suas primeiras ações poderiam ser respaldadas por um direcionamento da equipe escolar:

O primeiro dia que eu vim pra cá, pra dar aula aqui, não ia ter aula, era uma reunião. Eu já comecei e já tinha começado o ano letivo. Já estava tendo uma reunião pedagógica de retomada do planejamento, e eu fiquei “perdidaça”! (expressão de preocupação) E aí, eu tava perdida, ninguém nunca pra pra explicar. (Taciana)

Alguns trabalhos têm mostrado a importância do acolhimento do novo professor quando começa a trabalhar na escola (GABARDO; HOBOLD, 2003). Este acolhimento pode ser proporcionado pela apresentação do principiante ao corpo docente, possibilitando sua integração no grupo. No entanto, a entrevista completa com Taciana revelou que o acolhimento pode ir além. Ela necessitava mais do que simplesmente ser apresentada ao grupo naquele momento; necessitava obter maior clareza quanto ao lugar onde trabalharia, precisava conhecer o projeto político-pedagógico e como poderia lidar com o alunado. Enfim, ela gostaria de ter tido espaço para participar ativamente das primeiras discussões com a equipe.

No caso do primeiro dia de trabalho da outra professora entrevistada, Angelina, sequer houve contato com professores e equipe gestora. O contato inicial foi com o pessoal da secretaria da escola e, logo em seguida, com a turma de alunos. Em ambos, as experiências causaram sentimentos de tonalidades desagradáveis. No primeiro porque se sentiu desvalorizada pelos funcionários por ser uma pessoa jovem, no segundo, porque sentiu medo ao lidar com uma situação de sala de aula, constituindo um verdadeiro choque com a realidade:

Na escola que eu comecei no ano passado, em fevereiro, quando cheguei lá [...] na questão da secretaria, já me olharam torto porque como sou nova, acharam que eu era estudante. Aí, quando viram meu diploma, já me olharam com outra cara, né? Aí já me respeitaram um pouco mais. [...] Lembro! (do primeiro dia de atuação). Já tinham começado as aulas. Quando eu entrei na escola já fui dar aula. Eu peguei aula numa sexta-feira, na segunda já fui dar aula. E aí você entra assim... (semblante indicando medo) (Angelina)

Por ser uma professora que não é efetiva no cargo, as aulas foram atribuídas a ela quando o ano letivo já havia começado. Por isso, não teve a oportunidade de estar presente nas reuniões iniciais, de ter contato com os colegas de trabalho, tampouco de participar da elaboração do planejamento das atividades. Essa condição dos professores especialistas, que entram na escola repentinamente para atuar, parece ser um problema comum na rede pública e que precisa ser mais bem debatido.

Para lidar com o tipo de situação ora descrito, a base que o iniciante terá para atuar será sua vivência anterior: de quando foi aluno da Educação Básica e do curso de formação. Essa base pode ser considerada auxiliadora como resposta imediata para ajudar a lidar com um momento novo e de dificuldade. O problema se instala quando o

professor vai se fechando nessas duas referências. Ou seja, quanto à primeira, pode repetir modelos de atuação errôneos; quanto à segunda, pode acabar julgando sua formação, distanciando-se dos conhecimentos acadêmicos (TARDIF, 2002). O docente pode, ainda, lançar mão da troca de ideias com os colegas e da formação continuada, passando a levar em conta somente suas experiências pessoais do cotidiano na sala de aula.

As entrevistas realizadas com os CP, que também receberam os nomes fictícios-Maria e Marcelino- mostraram que existe certa preocupação com a chegada do professor na escola. No entanto, notamos que, às vezes, eles não tinham clareza quanto às ações que deveriam ser dispensadas a ele. Os motivos podem variar deste a falta de percepção das reais dificuldades do especialista, chegando até mesmo a uma desvalorização da importância de auxiliar o docente que ingressa:

Eu pego este professor, apresento a escola para ele. Eu tive essa vivência de receber professor novo no começo e no meio do ano. Então, chegou na escola, vou mostrar pra ele, mostrar a secretaria, tudo como funciona. O que ele precisa? Precisa de um armário, vou providenciar armário. Por onde ele vai prosseguir? Já deu aula? Não. Então, mostro a proposta curricular, é o plano que a gente segue, é a proposta do Estado. (Marcelino)

A gente conhece o corpo docente, elabora o calendário 2014 numa semaninha, fala de planejamento, traça para os novos o perfil da escola, do alunado, a gente dá a acolhida aos novos. [...] Antes a gente fazia uns joguinhos e tal. Agora não fazemos mais. Então, tem depoimento, apresenta aos outros colegas. (Maria)

Quando se analisa as posições dos dois CP entrevistados, percebemos que um CP diz acolher, ainda que mostre atitudes não sistematizadas e com foco apenas no acolhimento. A outra CP também diz acolher, mas, em verdade, seu depoimento na íntegra revela não dar tanta importância à inserção do novo professor, haja vista as ações que realiza. Vale destacar, desse modo, alguns pontos levantados que há algum tempo vêm chamando a atenção para a dificuldade de entendimento do CP quanto às suas atribuições.

Placco, Almeida e Souza (2011), explicam que o CP acaba fazendo atividades na escola que não são de sua competência, ficando sobrecarregado. O relato completo dos dois CP corrobora essa visão. Ou seja, ambos disseram sentir-se sobrecarregados por realizar atividades que estão além do que consideram ser de sua competência. No caso

de Maria, disse fazer diversos trabalhos burocráticos de responsabilidade da secretaria da escola, no caso de Marcelino, o próprio corpo docente demanda muito de sua atenção, solicitando que o ajude com problemas particulares, como conciliar horários de suas aulas nas diferentes escolas em que atuam. Ainda que mostrassem esclarecimento sobre algumas atividades que não lhes competem, quando relataram outras ações que realizam na escola, não pareciam estar certos sobre o limite dessas ações.

Essa realidade confirma a necessidade de formação inicial e continuada ao CP, bem como uma reestrutura da legislação, de modo a contribuir para o esclarecimento e delimitação das atribuições desse profissional. É fato que nos debates que envolvem a atuação da coordenação pedagógica não se observa com frequência um enfoque no trabalho do CP junto ao docente ingressante, senão ao corpo docente em geral. Contudo, observando os relatos dos professores entrevistados, podemos afirmar que necessidades como as que estão sendo levantadas, devem ser introduzidas em tal debate.

Para além do impacto da entrada na escola, vivenciado nos primeiros dias de atuação, observamos que os ingressantes continuaram vivenciando dificuldades no cotidiano escolar no tocante ao relacionamento com os pares, aos problemas relacionados ao sistema público de ensino e à atuação em sala de aula:

Tem aquela questão, não sei se você já ouviu falar, que tem escolas que tem a minha categoria que é a “O”, que é contratado, que tem o lugar pra sentar na sala dos professores, e os efetivos têm outro. Se você sentar no lugar daquele professor, você arruma uma briga assim... (gesto indicando grandeza). Nessa escola, vou ser sincera, eu não gosto nem um pouco na questão de professores que são desunidos, na questão dos alunos que são terríveis! (Angelina)

Fica evidente a dificuldade de relacionamento entre a docente e os pares mais experientes. Ao descrever a dinâmica que ocorre nos grupos, Wallon (1986) informa que a existência de hierarquias, comando, apoio, submissão, oposição, etc. podem ser naturais nos grupos quando há repartição de tarefas, quando seus membros mobilizam ações para atingir objetivos comuns. Os conflitos existem entre seus membros, visto que eles são inerentes aos grupos e são também constituintes da pessoa.

Contudo, problemas podem ocorrer quando os membros do grupo não têm os mesmos objetivos, caminhando para direções opostas. Nessa circunstância, imposição de valores, propiciada pela força e pela hierarquia, pode não ser aceita por alguns membros do grupo, assumindo uma postura de resistência a ele, ou, quando é aceita,

isso não significa que estão de acordo com tal imposição. Essa dinâmica pode acabar sendo prejudicial aos indivíduos e ao grupo. Ainda assim, as experiências ali vividas irão fazer parte da constituição de cada membro.

Vemos pronunciada a necessidade de articulação do CP que pode contribuir para que haja harmonia grupal. Mas, para isso, precisa compreender que a escola envolve uma *cultura e um folclore*. “A cultura tem a ver com pessoas inseridas no contexto organizacional e caracteriza-se pela forma como valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida na escola”. (DAY, 2001, p. 127)

Além dos desafios que os especialistas iniciantes enfrentam quanto á relação com os colegas, eles também destacaram aqueles envolvem as características das escolas da rede pública, como: os baixos salários, a precariedade do espaço físico, a falta de material escolar, as salas de aula lotadas, professores que precisam trabalhar em duas ou mais escolas para garantir uma renda salarial melhor, falta de interlocução entre os professores, atribuição de aulas tardias que atrasam a entrada do docente na escola, e a interrupção de projetos pedagógicos devido à mudança de gestão escolar e/ou de políticas públicas são elementos frequentemente observados nos Ensinos Fundamental II e Médio.

Destacamos o depoimento de Edgar em relação ao último desafio elencado:

E a gente fica um pouco refém dessas políticas de governo que mudam a cada quatro anos e, particularmente a gestão que também muda, a rotatividade também é grande [...] Talvez o fator que mais me desmotiva seja este, ter que recomeçar sempre. Mudou direção, mudou geral e ter que recomeçar e pensar que aquilo não faz muito sentido. Eu pretendo sair da Educação. Eu acabei de prestar concurso na faculdade de Educação. Talvez não sair da Educação como um todo, mas da Educação Básica, com certeza! Justamente porque eu não consigo ficar recomeçando o tempo inteiro. Isso me desmotivou bastante. (expressão de tristeza). (Edgar)

O professor está sendo afetado sobremaneira pelas condições da escola pública onde trabalha. Sua fala e suas expressões corporais carregam marcas da decepção e da insatisfação que sente acerca de seu trabalho, que vem provocando diferentes sentimentos de tonalidades desagradáveis. Inserido em uma situação que não lhe oferece condição para relacionar-se adequadamente com os pares e desenvolver seu trabalho como desejaria, a sobrecarga afetiva o faz, por vezes, sucumbir. O predomínio das emoções fica evidenciado em seu relato e o faz enxergar a realidade cada vez mais dura,

pois, como se nota em sua experiência “é a emoção que dá o tom ao real”. (WALLON, 2007, p.121)

As rupturas de políticas públicas são, sem dúvida, um entrave para que projetos educacionais logrem êxito, uma vez que não se pode verificar seu desenvolvimento e os resultados finais. Ao discutir as políticas de inserção à docência na América Latina, Vaillant (2009) mostra que não somente os desafios que envolvem o trabalho docente, como formação, gestão escolar, valorização social etc., são obstáculos para se alcançar o sucesso de tais políticas, mas sua frequente mudança é também um dos fatores que pode causar prejuízos para que elas alcancem resultados satisfatórios.

Está claro para nós que vários desafios enfrentados pelos iniciantes acerca do sistema público de ensino, como os que foram citados, vão além das possibilidades de ação do CP. Contudo, seu trabalho tem grande relevância na escola, uma vez que exerce um papel mediador nesse ambiente. Por meio de suas ações pode possibilitar, entre outras coisas, que sua equipe siga motivada, que ela reflita sobre a realidade na qual atua, que consiga enfrentar os problemas que surgem no cotidiano, que possa transformar situações difíceis, buscando sempre atingir os melhores resultados. E, sob essa perspectiva, é importante que o CP procure compreender por quais percalços passam os professores do ensino público, tendo a sensibilidade para perceber que suas experiências interferem em suas atuações.

Conforme já exposto, os desafios que o iniciante enfrenta também estão presentes na atuação em sala de aula. É nesse espaço que os dilemas relacionados ao trato direto com os educandos se afluam, provocados por diferentes situações vividas naquele contexto.

Os docentes especialistas iniciantes trouxeram em seus relatos as dificuldades que mais os afligem na atuação em sala de aula, como: lidar com a indisciplina de alunos, trabalhar em salas cheias e com alunos oriundos do processo de inclusão escolar, organizar e ensinar o conteúdo de sua disciplina etc. Ressaltamos para o presente texto dois aspectos: primeiramente a indisciplina, por ser o elemento que mais se destacou nas entrevistas sobre a atuação com os alunos; em seguida a dificuldade em ensinar o conteúdo, por culparem tal dificuldade à formação acadêmica.

É chato até porque tem uma quinta-série que é a quinta série! (ênfase, expressão indicando descontentamento). *Eu passei o ano inteiro com eles e se você me perguntar o que eles aprenderam, provavelmente vão dizer que nada. Porque você não consegue*

explicar, tem muita indisciplina. Você chega na coordenação e eles não resolvem.
(Angelina)

No relato da docente, sobre uma das escolas onde atuou, notamos um sentimento de frustração interferindo no processo ensino-aprendizagem. Não conseguindo encontrar formas para atuar em sala de aula por causa da indisciplina, a docente relatou que procurou amparo no CP, que não foi obtido. Sobre esse ponto, vale uma observação: quando a professora diz que “eles não resolvem”, sua fala parece indicar que cabe ao CP eliminar a indisciplina da escola. Esse é um equívoco que merece atenção.

Não é função do CP *resolver* o problema da indisciplina. No cotidiano escolar, esse profissional acaba sendo solicitado com frequência para solucionar essa situação diretamente com o aluno. O próprio depoimento do CP entrevistado Marcelino revela essa característica: “a questão de indisciplina na sala de aula, (os professores) sempre chamam.” Entretanto, é mister ressaltar que, nesse caso, o CP pode procurar maneiras, juntamente com a equipe escolar, para lidar com a indisciplina, promovendo discussões sobre ela, sem descartar, inclusive, aquelas concernentes aos problemas pontuais vivenciados pelos professores.

Cabe destacar que os docentes entrevistados atuam com alunos que estão nas faixas etárias da pré-adolescência e da adolescência, nas quais muitas vezes eles apresentam comportamentos ambivalentes, conforme já foi discutido. O pré-adolescente e o adolescente geralmente interagem com os outros por meio de atitudes conflituosas, podendo expressar concordância em alguns momentos, mas discordância em outros, opondo-se a eles para evidenciar sua diferenciação (WALLON, 1975), podendo até assumir atitudes consideradas indisciplinadas. Para o professor que atua com alunos jovens, ter conhecimento de que tais comportamentos fazem parte de sua constituição pode ser valioso para auxiliar na resolução de dilemas que possam surgir na sala de aula.

Assim, o CP pode contribuir para a discussão referida entre os docentes, lembrando que muitas vezes o professor especialista não tem acesso a tais informações nos cursos de formação inicial, porque temas de cunho pedagógico não são abordados e, quando o são, não há uma adequada articulação entre eles e o conteúdo específico.

Quanto às dificuldades ao ensinarem o conteúdo, chamou-nos a atenção o fato de os docentes associarem tal dificuldade à formação acadêmica:

É difícil dizer que aquilo (curso de graduação) contribuiu de alguma forma para me ajudar a atuar aqui. Eu acho que não contribuiu. Era algo muito distante e o que se fazia era tentar tratar de modo superficial diferentes perspectivas teóricas no campo da educação. Então, apresentar um pouco Vygotsky, um pouco a teoria desenvolvimentista de Piaget etc. Mas como intervenção prática de ensino, de ir lá na escola e tentar ver como isso funciona, não houve. Mais teórico e mesmo assim, superficial [...] (Edgar)

“A formação inicial dos professores tem importância ímpar” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 89). Tal ênfase parte da crença de que a escola e os professores são responsáveis por ensinar, formar e propiciar o desenvolvimento das crianças e jovens para adquirir conhecimentos básicos para a interpretação do mundo e, conseqüentemente, para formar valores e exercitar a cidadania, com autonomia e responsabilidade social. Além dessa formação, a continuada também deve ser compreendida como mais um elemento importante, não como simples elemento compensatório da outra, em que ambas possam contribuir efetivamente para a boa formação do professor. Todavia, os relatos dos professores entrevistados, bem como vários estudos empíricos, como os de Souza (2009), vêm reforçando a má qualidade dos cursos de graduação e os da educação continuada, desenvolvida na escola ou oferecida por outros órgãos educacionais, que estão refletindo negativamente na atuação docente.

Acreditamos que os cursos de graduação continuam insuficientes para preparar os professores para enfrentar o ambiente complexo de trabalho que representa a instituição escolar. A desarticulação entre os ensinamentos teóricos e os da atuação, acarretam um ensino fragmentado, deixando marcas na formação; os estágios exigidos nesses cursos não conseguem oferecer oportunidades de contato direto e útil com a realidade escolar. No que se refere às licenciaturas das disciplinas específicas, a não articulação entre os conteúdos pedagógicos e os específicos, sendo estes mais valorizados que aqueles, contribuem ainda mais para a dificuldade que o docente encontra no processo ensino-aprendizagem.

A partir das dificuldades relatadas, os docentes descreveram que vão buscando alternativas que os ampare para atuar naqueles que estão dispostos a ajudar; ou em recursos que consideram úteis, como livros, cursos de capacitação etc. Nesse sentido, percebemos algumas necessidades como: o diálogo entre os professores, possibilidade de expor o que vivencia na sala de aula e discussão de textos acadêmicos. Destacamos

desse modo, a função formativa do CP e o papel das reuniões pedagógicas nas quais as demandas evidenciadas poderiam ser viabilizadas, para tanto, é importante o planejamento dessas reuniões seja feito com muita acuidade pelo CP.

Considerações finais

Ainda que ações proporcionadas pelo CP para contribuir com a atuação dos professores tenham sido vislumbradas na pesquisa, não acreditamos que ele consiga sozinho solucionar os desafios enfrentados pelos docentes. O comprometimento do coletivo dos profissionais da educação é essencial, bem como de outras instâncias do sistema educacional. Entendemos, dessa forma, que o apoio aos iniciantes deve acontecer tanto por meio de ações intraescolares (foco da pesquisa), quanto das extraescolares, devendo ser respaldadas por políticas públicas educacionais.

Em âmbito internacional e nacional, políticas voltadas para o início da carreira docente, adotando medidas que auxiliem na atuação do professor iniciante, estão sendo executadas no intuito de contribuir com o ingresso e a permanência do educador na carreira. No Brasil, entretanto, programas voltados à iniciação na docência são raros e a maioria está focada no Ensino Fundamental I. Quanto à pesquisa ora apresentada, por exemplo, em todas as escolas nas quais os educadores entrevistados trabalharam ou trabalham atualmente, não foram verificados tais programas. Não é o caso de desconsiderá-los, já que estão apresentando resultados positivos.

No entanto, consideramos que, com a existência ou não de programas que contemplem iniciativas voltadas para auxiliar o docente em início de carreira, é fundamental que exista um profissional na escola para articular quaisquer ações de apoio à inserção, caso contrário, podem apenas constituir atos paralelos, desvinculados do projeto político pedagógico, tornando-se pouco eficazes. Assim, destacamos o papel do CP como viabilizador de tais ações, e para tal deve receber formação inicial e continuada adequada.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, L. R. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicando por que, para que e como. In: ALMEIDA, L. R. (Org.). **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon.** São Paulo: Loyola, 2012, p. 11-28.

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org.) **Afetividade e aprendizagem:** contribuições da teoria walloniana. São Paulo: Loyola, 2007.

ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. In: **III Congresso Internacional sobre professorado principiante e Inserción a la Docencia**, Santiago de Chile. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 jun. 2014.

CUNHA, M. I. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. In: **33ª. Reunião anual da ANPED**, Caxambu, MG, 2010.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores:** os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Formar Docentes:** cómo, cuando y qué condiciones aprende El profesorado. Madrid, España: Narcea, 2005.

GABARDO, C. V; HOBOLD, M. S. Professores iniciantes: acolhimento e condições de trabalho. **Atos de Pesquisa em Educação** - v. 8, n. 2, p.500-549, mai./ago.2003. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3356>. Acesso em: out. 2013.

GATTI, B.A; *et. al.* A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e pesquisas educacionais**, Fundação Victor Civita, p. 139-210, 2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf> Acesso em: nov. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília, **UNESCO**, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf> Acesso em: out. 2014.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto/Portugal: Porto Editora. 2007, p.37-62.

LIMA, E. F (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. 1.ed. Brasília - DF: Liber Livros, 2006.

_____. Análise das necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. In: **36ª. Reunião Anual da ANPED**. Goiânia, GO, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência:** um olhar a partir das produções da ANPED e do ENDIPE. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2006.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. **Linhas Críticas**, Brasília, V.14, n 27,p.251-269,2009.

Disponível: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/7483/5788>

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. In: **Fundação Victor Civita. Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo. V. 1, n. 2, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 227-287. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>. Acesso em: set. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

VAILLANT, D. Políticas de Inserción a la docência em America Latina: La deuda pendiente. **Revista de Curriculum y Formacion del Profesorado**. Vol 13, no 1, p 28-41, 2009. <Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf>> Acesso em: jun. 2014.

WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON H. **Objetivos e métodos da Psicologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: Werebe, M. J. G.; Nadel-Brulfert, J. (Org). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986, p. 168-178.

_____.
WALLON, H. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.