

Desenvolvimento profissional de professoras iniciantes: impactos da ação da coordenação pedagógica

*Professional development of beginner teachers:
impacts of the action of pedagogical coordination*

*Desarrollo profesional de profesoras principiantes:
impactos de la acción de la coordinación pedagógica*

Silmara de Oliveira Gomes Papi² 

Resumo: Considerar o processo de desenvolvimento profissional docente é relevante para as reflexões sobre professores iniciantes. Entretanto, em relação a esse processo, a atuação da coordenação pedagógica escolar, com esses professores, ainda é pouco compreendida. Este artigo tem por objetivo analisar as implicações das ações da coordenação pedagógica no desenvolvimento profissional de duas professoras iniciantes. Realizou-se um estudo qualitativo com docentes iniciantes que foram indicadas por gestores escolares (coordenadores pedagógicos e diretores). Os dados de campo foram coletados através de observação e entrevista e a análise qualitativa dos dados deu-se a partir das contribuições de Bogdan e Biklen (1994). O estudo revelou que a coordenação pedagógica impactou no desenvolvimento profissional das docentes: uma delas recebeu um apoio estruturado que pouco favoreceu a construção da autonomia e do conhecimento profissional; a outra vivenciou um sentimento de solidão e de dúvidas, mas experienciou, também, junto a uma coordenadora, a percepção das próprias fragilidades e a necessidade de mudança no processo de ensino. Compreender essas ações pode favorecer o surgimento de outras, que melhor contribuam para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Período de iniciação docente. Coordenação pedagógica. Desenvolvimento profissional.

Abstract: To consider the process of teacher professional development is relevant to the reflections on beginner teachers. However, in relation to this process, the performance of school pedagogical coordination with these teachers is still poorly analyzed. This article aims to analyze the implications of the pedagogical coordination's actions in the development of two beginner teachers. A qualitative study was performed with beginner teachers who were indicated by school managers (pedagogical coordinators and principals). Field data was collected through observation and interviews, and the qualitative analysis of the data was performed according to Bogdan e Biklen (1994). The study revealed that the pedagogical coordination impacted the teachers' professional development: one of them received a structured support that little favored the construction of autonomy and professional knowledge; the other experienced a feeling of loneliness and doubts, but also, together with a pedagogic coordinator, she experienced the perception of her own weaknesses and the need for change in the teaching process. Understanding these actions may favor the emergence of other actions that better contribute to the teacher professional development.

Keywords: Teacher initiation period. Pedagogical coordination. Professional development.

Resumen: Tener en cuenta el proceso de desarrollo profesional de los profesores es relevante para las reflexiones sobre los profesores principiantes. Sin embargo, en relación con este proceso, el desempeño de la coordinación pedagógica escolar con estos profesores aún está poco investigada. El presente artículo tiene por objetivo analizar las implicaciones de las acciones que la coordinación pedagógica tuvo en el desarrollo profesional de dos profesoras iniciantes. Se realizó un estudio cualitativo con docentes iniciantes que fueron indicados por los gestores escolares (coordinadores pedagógicos y directores). Los datos de campo fueron recolectados a través de los métodos de observación y la entrevista; ya el análisis cualitativo de datos se concretizó a partir de las contribuciones referenciales de Bogdan y Biklen (1994). El estudio reveló que la coordinación pedagógica impactó el desarrollo profesional de las profesoras: una de ellas recibió un apoyo estructurado que favoreció poco la construcción de autonomía y conocimiento profesional; la otra experimentó

¹ **Submetido em:** 29 set. 2019 - **Aceito em:** 08 dez. 2019 - **Publicado em:** 21 jun. 2020

² Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) – E-mail: silmarapapi@gmail.com

un sentimiento de soledad y dudas, pero también experimentó, junto con un coordinador, la percepción de sus propias debilidades y la necesidad de un cambio en el proceso de enseñanza. Comprender estas acciones puede favorecer la aparición de otros que contribuyan mejor al desarrollo profesional de los docentes.

Palabras clave: *Periodo de iniciación docente. Coordinación pedagógica. Desarrollo profesional.*

Introdução

Os múltiplos desafios que os professores vivenciam no exercício da profissão remetem à relevância do processo de desenvolvimento profissional para a prática pedagógica do professor, pois ele é um dos fatores que favorecem essa prática e até mesmo a permanência na profissão, especialmente quando se trata de professores que se encontram no início da carreira, por serem mais sensíveis a tais desafios (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O período de início na carreira, também denominado como período de iniciação à docência, é um período formativo de múltiplas aprendizagens que influencia diferentes momentos da atuação profissional do professor (GUARNIERI, 2000). A duração desse período não é exata, pois enquanto Huberman (1995) designa o tempo de até três anos, Imbernón (1998) considera o tempo de até cinco anos de exercício profissional para que um professor deixe de ser iniciante.

Para os professores em início de carreira, ter domínio da turma, saber ensinar, relacionar-se com os pais dos alunos e com os colegas, decidir sobre processos de avaliação discente, entre outros, são alguns dos desafios que requerem um consistente processo de desenvolvimento profissional, pois tais ações pedagógicas implicam domínios específicos que comumente geram dúvidas e insegurança nesses professores (IMBERNÓN, 1998).

Considerando-se as dificuldades vivenciadas por professores iniciantes e a indicação do frágil apoio que por vezes eles recebem em suas escolas (MARCELO GARCÍA, 1999), sentiu-se a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa sobre o desenvolvimento profissional desses professores com o objetivo de investigar como ele se constitui. Neste artigo serão discutidos parte dos resultados obtidos com essa pesquisa, que se referem aos impactos ou implicações das ações da coordenação pedagógicaⁱ no desenvolvimento profissional das docentes iniciantes participantes do estudo, aspecto ainda pouco evidenciado.

Uma buscaⁱⁱ no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) indicou que há uma lacuna quanto a pesquisas que tratem especificamente da temática coordenação pedagógica e de sua relação com professores iniciantes. Considerou-se, nesse momento, a importância do título como indicador da problemática abordada nos trabalhos (IMBELLONI, 2012). Na busca foi utilizado o descritor coordenação pedagógica (conforme o *Thesaurus Brasil*) com os seguintes filtros: Tipo/Mestrado e Doutorado; Ano/2012 a 2017; Programa/Educação, tendo sido obtido o número de 3.690 pesquisas.

A leitura cuidadosa dos títulos das 3.690 pesquisas revelou uma diversidade de termos resgatados pelo Catálogo que permitiram identificar os trabalhos que correspondiam à temática da coordenação pedagógica que se estava buscando. Dentre os termos indicados

pode-se citar: coordenador pedagógico, coordenação do trabalho pedagógico, coordenadoras, orientadora pedagógica, ação mediadora do pedagogo, supervisão pedagógica/educacional, professor coordenador, gestão e organização pedagógica, pedagogo, equipe gestora e organização escolar, trabalho pedagógico do gestor escolar, assessoria pedagógica, orientação educacional e professor pedagogo.

Mesmo considerando-se esses termos como correlatos à coordenação pedagógica, verificou-se que apenas 93 títulos correspondiam a tais expressões, o que indicou um número limitado de trabalhos sobre essa coordenação no período verificado. Para finalizar a busca, a nova leitura dos 93 títulos demonstrou que nenhum deles indicava especificamente como foco de estudo a coordenação pedagógica em sua articulação com professores iniciantes, mesmo considerando-se, na leitura, a existência de termos correlatos como, por exemplo, socialização profissional, aprendizagem da docência, iniciação profissional ou outros que pudessem ser indicativos de tratarem desse período da carreira.

Essa constatação confirma o que foi demonstrado por Carmo (2017), em um estudo bibliográfico em teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), bem como em periódicos qualificados pela CAPES como A1, A2, B1 e B2, e, ainda, em três eventos de reconhecida relevância acadêmica, abrangendo o período de 2003 a 2016. Ao utilizar as expressões coordenador pedagógico e professor iniciante, concomitantemente e em separado, o autor encontrou apenas um trabalho com tal objeto de estudo. Trata-se da pesquisa de Mollica (2015), vinculada a um Programa de Pós-Graduação em Educação/Psicologia da Educação.

Diante do exposto, este artigo busca contribuir com a ampliação das reflexões sobre professores iniciantes, sobretudo no que se refere ao seu desenvolvimento profissional em articulação com coordenadores pedagógicos. Os resultados apresentados podem colaborar para que os professores iniciantes sejam percebidos pela coordenação pedagógica escolar com maior atenção quanto a possíveis demandas e particularidades, o que favorece o desenvolvimento profissional desses professores e, com ele, os processos educativos. Eles podem ser relevantes, também, para que se avance no diálogo sobre a formação continuada em nível de escola e, ainda, sobre a colaboração profissional.

Na sequência deste artigo explicita-se a metodologia da pesquisa e, em seguida, são tecidas considerações teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente, o período de iniciação e a coordenação pedagógica. Na continuidade, são apresentados os resultados obtidos em relação às professoras iniciantes participantes, finalizando-se com algumas considerações.

Aspectos metodológicos da pesquisa

O estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa. Definiu-se que a pesquisa seria realizada com professores dos anos iniciais de uma rede pública de um município do Sul do Brasil, professores iniciantes na profissão. Delimitou-se, também, como critério inicial de inclusão no estudo, que os possíveis participantes seriam indicados por

gestores escolares (coordenadores pedagógicos e diretores de escolas), por serem considerados por eles como bons professoresⁱⁱⁱ. Considerou-se, para tal definição, que o desenvolvimento profissional dos professores, em especial dos iniciantes, tem estreita relação com a equipe de gestão escolar. Para a identificação e localização dos professores iniciantes da rede municipal foi necessária uma fase exploratória da pesquisa, anterior à etapa da pesquisa propriamente dita.

A fase exploratória da pesquisa se deu a partir da busca pela identificação de professores iniciantes na rede municipal. Para isso, após a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), foram utilizados dados do Setor de Recursos Humanos disponíveis nessa Secretaria, dados referentes ao nome, lotação e data de ingresso de professores no último concurso realizado. Foram identificados 61 professores em início da atividade docente na rede municipal, considerando-se o tempo de até cinco anos. Entretanto, como os dados disponíveis na SME não permitiam concluir se esses professores eram também iniciantes na profissão, com a anuência da SME foi realizado contato telefônico com esses professores em suas escolas, a fim de esclarecer-lhes sobre a pesquisa que seria realizada posteriormente e sobre a importância de que os dados sobre o tempo de experiência profissional na docência fossem complementados. Tal iniciativa permitiu concluir que, dentre os 61 professores, apenas 18 eram iniciantes na profissão docente e na rede municipal, pois os demais já exerciam anteriormente a docência, ultrapassando o tempo de cinco anos de experiência. Os 18 professores estavam distribuídos em 15 escolas.

Ainda na fase exploratória, para que se obtivesse a indicação de possíveis participantes pelos gestores das escolas, foram realizados três grupos focais. Foram convidados a participar os gestores das 15 escolas em que atuavam os 18 professores iniciantes. Realizaram-se dois grupos focais com coordenadores pedagógicos e um com diretores. Os grupos focais tiveram como objetivo, além de obter a indicação dos professores iniciantes, compreender a partir de que elementos os professores estavam sendo considerados como bons professores. Embora os gestores das 15 escolas tenham sido convidados, participaram ao todo sete coordenadoras pedagógicas e três diretoras, o que resultou no envolvimento de sete escolas onde se encontravam sete professores iniciantes.

Nos grupos focais apenas duas, das sete professoras com possibilidade de serem incluídas no estudo, foram indicadas pelas participantes. Elas pertenciam a duas escolas diferentes. Após a indicação, as professoras foram convidadas pessoalmente pela pesquisadora e consentiram em participar do estudo, tendo sido esclarecidas sobre as questões teóricas, éticas e metodológicas da pesquisa. Quanto às questões éticas, mais especificamente, as professoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em que foram asseguradas da não identificação dos participantes e de suas escolas. Também foram esclarecidas sobre a possibilidade de declinarem da participação a qualquer tempo ou de serem sanadas quaisquer dúvidas que pudessem surgir sobre a pesquisa, com a disponibilização, inclusive, de formas de contato com a pesquisadora. Neste artigo, as participantes são identificadas como PI/1 e PI/2 (Professoras iniciantes 1 e 2).

Na fase central da pesquisa, os dados de campo foram coletados por meio de observação participante (13 períodos de quatro horas de duração, com cada professora,

totalizando 104 horas de observação) e de entrevista semiestruturada (três entrevistas com cada docente), com a finalidade de que as participantes pudessem explicitar e complementar aspectos relacionados ao seu desenvolvimento profissional não obtidos por meio da observação, como, por exemplo, sua trajetória profissional, suas percepções sobre o espaço institucional da escola e sobre o seu trabalho pedagógico.

Os dados obtidos na entrevista são apresentados neste texto seguidos da indicação EPI/1 e EPI/2. Os dados da observação foram registrados em Diários de Campo (Di) e numerados de um a 13, conforme o número de observações realizadas com cada uma das professoras. A observação se deu em sala de aula, na Hora-atividade (tempo sem alunos, utilizado para atividades de planejamento, correções, estudos, entre outras) e em dias de Organização do Trabalho Pedagógico (OTP)/reunião pedagógica e de reunião com pais, realizada pelas docentes. O material empírico foi analisado a partir da sua reprodução, sistematização, leitura, releitura, preparo e análise final (ANDRÉ, 2005). Utilizou-se a metodologia apresentada por Bogdan e Biklen (1994) para a análise de dados qualitativos. O *corpus* analisado foi codificado com a utilização de cores e notação diferentes em busca de recorrências, a fim de que fossem levantados conteúdos relevantes referentes à problemática investigada.

A pesquisa teve como eixo epistemológico a concepção da teoria como expressão da prática e não como guia dessa prática, pois compreende-se a importância da ação humana para a constituição do conhecimento e da realidade (THOMPSON, 1981; MARTINS, 2009).

Desenvolvimento profissional, professores iniciantes e a coordenação pedagógica

Após construir a base do conhecimento profissional durante a formação inicial (IMBERNÓN, 1998; VAILLANT; MARCELO, 2012), o conhecimento do professor é ampliado em um processo de desenvolvimento profissional. O desenvolvimento profissional é um “[...] processo de melhoria na capacidade profissional que se dá a partir da experiência, da aprendizagem, da reflexão sobre as ações empreendidas nas situações vivenciadas” pelo professor (PAPI, 2011, p. 84). Trata-se de um processo complexo, resultante de múltiplos fatores que colaboram continuamente para a constituição do docente e da escola (PAPI, 2011).

O desenvolvimento profissional docente envolve aspectos relacionados à carreira, às condições de trabalho e ao salário dos professores, mas tem, ainda, especial relação com a formação docente (IMBERNÓN, 2016). Neste estudo, a formação e o desenvolvimento profissional docente são, metaforicamente, compreendidos como “[...] duas faces da mesma moeda” (IMBERNÓN, 2016, p. 186) ou, como dois aspectos que se complementam.

No âmbito da experiência formativa que o professor vivencia na escola ressalta-se a importância que tem a atuação da coordenação pedagógica, pois a aprendizagem profissional de professores iniciantes, como indicam as pesquisas, se dá “[...] à medida que [eles]

relacionam o conhecimento teórico-acadêmico, a vivência do contexto escolar e a prática docente” (GUARNIERI, 2000, p. 13).

A literatura indica que professores que se encontram nos primeiros anos de exercício da profissão, o período de iniciação, necessitam de condições favoráveis para seu desenvolvimento profissional. Nesse período eles desenvolvem sua identidade como docentes e vivenciam as dificuldades existentes com dúvidas e *stress*, pois têm menos referências e “[...] mecanismos para enfrentar essas situações” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 123).

O desenvolvimento profissional do professor iniciante está relacionado à aprendizagem do adulto, uma vez que, se efetiva a partir de vivências, interesses e necessidades peculiares (VAILLANT; MARCELO, 2012). Essa aprendizagem ocorre na medida em que experiências são analisadas, habilidades e conhecimentos são adquiridos e ações são efetivadas; ocorre a partir da experiência deliberada em busca do conhecimento e através do que é significativo do ponto de vista cognitivo e afetivo, o que mobiliza interesses e perspectivas. Ainda, a aprendizagem do professor tem um aspecto proposital, relacionado às suas necessidades. Finalizando, ela ocorre em função da deliberação do professor por participar do processo de aprendizagem (PLACCO; SOUZA, 2006).

Essa forma de compreender o desenvolvimento profissional do professor iniciante implica considerar que o conhecimento que ele constitui a partir do campo da prática e que expressa essa prática social (MARTINS, 2009) se efetiva pela busca de soluções e de alternativas para enfrentar os desafios. Isso, por sua vez, significa levar em conta a escola e sua influência sobre os professores iniciantes.

Para Marcelo García (1998; 1999), por meio de uma postura de cooperação ou de trabalho conjunto, a escola, além de assessorar o professor iniciante em suas dificuldades, pode facilitar a ampliação da sua aprendizagem, assegurando uma maior probabilidade de que ele invista na profissão e, conseqüentemente, na melhoria da escola e de si mesmo. Isso diz respeito, em boa parte, ao trabalho da coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica da escola tem um papel relevante, pois suas funções envolvem a reflexão sobre suas próprias ações, o envolvimento com a formação continuada dos docentes na perspectiva da relação entre prática e teoria, bem como a organização das condições para que esses processos se efetivem em atendimento às demandas dos professores e da instituição (DOMINGUES, 2014). O coordenador pedagógico (CP) passa a ser gestor da escola como “[...] espaço formativo e o principal responsável pela valorização dos conhecimentos docentes e pela construção do coletivo escolar [...]”, democraticamente (DOMINGUES, 2014, p. 160).

Pela relevância dessas atribuições e pela condição diferenciada em que se encontram os professores iniciantes, haja vista os medos, as angústias e a insegurança que podem apresentar, tais atribuições da coordenação pedagógica se destacam em relação a esses professores.

As professoras iniciantes e as ações da coordenação pedagógica: o que evidenciam os dados

As professoras iniciantes participantes do estudo, PI/1 e PI/2, são professoras que optaram pela formação em Pedagogia: PI/1 estava no segundo ano do curso e PI/2 já havia concluído tal formação. Com a pesquisa verificou-se que as ações da coordenação pedagógica tiveram impacto em sua aprendizagem e desenvolvimento profissional, embora essas ações tenham se caracterizado de maneira diferenciada por parte das coordenadoras das duas escolas. Ao mesmo tempo, tais ações provocaram respostas também diferenciadas em relação ao desenvolvimento profissional das docentes.

A coordenação pedagógica e o binômio auxiliar/dificultar o desenvolvimento profissional da professora iniciante – PI/1

7

A PI/1 trabalhava no primeiro ano do primeiro ciclo^{iv} do ensino fundamental, com alunos na faixa etária de cinco e seis anos. Era um grupo numeroso, especialmente por serem crianças pequenas e curiosas. Pela observação, constatou-se que a professora demonstrava preocupação com a aprendizagem dos alunos, pois a todo tempo verificava individualmente as atividades e explicava-lhes o conteúdo ou a forma de realizarem uma atividade proposta.

Durante as aulas os alunos movimentavam-se pela sala, causando desconforto à professora. Eles requeriam a sua atenção, fosse para contar o que um colega estava fazendo, para perguntar sobre um conteúdo, ou, sobre como deveriam fazer uma atividade. Também conversavam entre si o tempo todo, às vezes aumentando o ruído na sala de aula.

Responder a essa multiplicidade de demandas relacionadas à docência não parece ter sido uma vivência simples para a PI/1. Mas, desde sua chegada à escola, ela buscou o apoio da coordenadora pedagógica (CP), o que minimizou suas dificuldades. Para a PI/1 esse apoio foi indispensável, uma vez que sentia-se insegura:

[...] foi essencial, porque se não tiver uma CP [...] que te apoie, te auxilie, você não sabe nem o que é que faz, porque você está iniciando na carreira, [...]. E aqui foi tudo a CP, foi excelente (EPI/1).

A procura da professora pelo auxílio da coordenação pedagógica se deu especialmente em duas situações: para minimizar dificuldades diretamente relacionadas ao processo de ensino e para que a coordenadora colaborasse na interação com os alunos, principalmente quanto ao comportamento deles durante as aulas e quanto à solução de intercorrências.

Quanto ao primeiro tipo de situação, verificou-se que a PI/1 expôs à CP as dúvidas surgidas no dia a dia da docência, demonstrando disposição para procurar auxílio. Ao mesmo tempo, encontrou na coordenadora a disponibilidade de interagir com ela:

[...] eu peguei uma turma de 8 anos [assim que iniciou], a minha primeira turma, [...]. Aí eu me vi em apuros. Fiquei pensando: “Meu Deus!” Mas a CP, sempre presente. Eu ligava pra ela, na casa dela, às vezes. Quando eu ia fazer planejamento e não sabia alguma coisa, [...], eu ligava pra casa dela. [...] acho que liguei até uns dois anos, agora não ligo mais. [...]. Não tinha vergonha de perguntar (EPI/1).

A professora relatou que durante o planejamento de suas aulas tinha dúvidas sobre a melhor forma de conduzir o processo de ensino, certamente para que tivesse bons resultados na aprendizagem discente. Por isso, costumava telefonar para a CP, inclusive em sua casa, solicitando ajuda.

Marcelo García (1999) considera que a busca de auxílio pelos professores iniciantes pode ser compreendida considerando-se suas necessidades no processo de aprendizagem profissional, mas também sua insegurança e o imperativo de alcançarem determinado nível de equilíbrio pessoal. A PI/1 demonstrou que foi especialmente na CP que encontrou esse equilíbrio.

Os dados indicaram que, com o tempo, a insegurança da professora diminuiu, pois se inicialmente ela telefonava com frequência à CP para pedir orientação, tempos depois não sentiu mais essa necessidade. Entretanto, sendo iniciante, a docente continuou a buscar na escola o auxílio da CP para suprir suas necessidades: “Às vezes eles fazem uma pergunta que a gente não sabe e eu falo que eu vou ver depois, que eu procuro. Depois eu converso com a CP [...]” (EPI/1).

Cotejando as afirmações da professora com os dados da observação, percebe-se que ela tinha na CP uma referência, embora não se tenha verificado na professora um movimento que indicasse maior compreensão da própria prática. Não há um indicativo de que as orientações da CP fossem acompanhadas de um processo de compreensão dos motivos pelos quais deveriam ser tomadas determinadas decisões em relação à dúvida apresentada.

A observação da hora-atividade da professora confirmou esse entendimento. A hora-atividade diz respeito ao período que, incluído na carga horária de trabalho docente, destina-se ao planejamento, ao estudo e à avaliação (BRASIL, 1996). Por isso, a vinculação da coordenação à hora-atividade dos professores é indispensável, tendo em vista a função dessa coordenação na escola.

Quando o aluno e o conhecimento são centrais para o coordenador, a “[...] articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (culturais e sociais) e entre a teoria e a prática constitui-se, [...] em uma parte importante da atuação pedagógica [...]” (DOMINGUES, 2014, p. 114). O tempo-espço da hora-atividade é uma oportunidade para a coordenação interagir com os professores iniciantes em um processo de reflexão sobre sua prática pedagógica. Ele também é relevante para que os professores realizem trocas entre si, pois é importante um período de planejamento do trabalho pedagógico que favoreça o encontro entre professores em vista de socializarem suas experiências (NÓVOA, 2002; TARDIF; LESSARD, 2005).

Os dados de campo indicaram que mesmo com a presença da CP, em momentos da hora-atividade da professora, foi pouco favorecido um trabalho colaborativo com análises prático-teóricas mais detidas. Além disso, deixou-se de propiciar o encontro de dois ou mais

professores com interesses similares, pois, conforme evidenciou a professora, “o planejamento é individual, cada um faz o seu na hora-atividade” (EPI/1). Tal condição pode favorecer o individualismo entre os docentes. Conforme indicou a professora: “[...] por exemplo, na hora-atividade, a CP fica... ela não fica o tempo todo com a gente, que é impossível, mas ela fica, ela pergunta, ela orienta, se tem dúvidas ela tira [...]” (EPI/1).

O depoimento da PI/1 revela a importância atribuída à orientação recebida da CP na hora-atividade. Mas, apesar disso, verificou-se que houve um encaminhamento limitado em relação a essa atividade, especialmente se considerado seu potencial formativo para a professora iniciante. Os registros de um diário de campo em um dia de hora-atividade ilustram tal constatação:

A docente pega uma série de folhas para escolher modelos de atividades para fotocopiar para seus alunos. [...] mostra para a CP, que está à sua frente. Mostra uma atividade e pergunta se pode usá-la. A CP disse-lhe que era para registrar o texto, circular a palavra índio e as vogais. Perguntou se ela iria trazer o texto ou produzir com os alunos e a professora respondeu que iria produzir com eles. [...]. Depois a CP se levanta e vai para outra mesa e diz que tem que terminar um cartaz [...]. Após o lanche a professora voltou a tirar cópias e terminou às 16:10h. Na volta [...], passou a recortar as atividades e a separá-las. [...]. A CP e a professora conversam assuntos diversos, particulares. A professora [...] termina de recortar e separar as atividades. A CP diz “Agora é só organizar no planejamento que fica pronto” [...] (Di 1, PI/1).

A observação revelou que a professora solicitou a orientação da CP em vários momentos durante a hora-atividade. Entretanto, houve um processo de designação do que ela deveria trabalhar com os alunos. Isso se deu em uma perspectiva simplificada, em detrimento da problematização que facilitasse a compreensão das atividades a serem realizadas e do avanço do seu conhecimento profissional.

Enquanto a CP permaneceu a maioria do tempo elaborando um cartaz com atividades desenvolvidas por alunos com os quais trabalhou no dia anterior, a PI/1 evidenciou uma forma de agir mais próxima de uma concepção mecânica do processo de ensino e aprendizagem, pois se limitou a escolher atividades, recortá-las, separá-las, bastando, como afirmado pela CP, colocá-las no planejamento para que ficasse “[...] pronto [...]” (Di 1, PI/1).

Com isso, a coordenadora deu indícios da sua concepção sobre o planejamento e os processos de ensino, pois verificou-se uma atitude de controle implícito e cauteloso da CP mais do que o encaminhamento de um processo que conduzisse a professora ao desenvolvimento profissional. A prática foi abordada sem interlocução com a teoria que auxilia sua compreensão, deixando de ser facilitada a constituição de uma nova prática e a ressignificação, pela docente, de uma teoria já constituída (VAILLANT; MARCELO, 2012).

O interesse quase mecânico da professora pelas atividades a serem realizadas com os alunos e a conseqüente tentativa de alcançar êxito no planejamento reafirmam as conclusões de Marcelo García (1998) de que, dentre os problemas vivenciados pelos professores iniciantes, os aspectos didáticos preponderam em relação aos aspectos pessoais, ou mesmo em relação às questões organizacionais.

Em relação ao segundo tipo de situação, em que a PI/1 buscou o apoio da CP para o auxílio na sua interação com os alunos, verificou-se na observação que essa foi uma atitude também recorrente por parte da professora. Um excerto exemplifica esse entendimento:

[...]. O aluno A. levanta-se da carteira o tempo todo, conversa com os colegas e não está atento à fala da professora. A professora interrompe o que está fazendo, sai da sala e diz que vai falar com a CP. Quando volta, leva A. e seu livro para ficar com ela (Di 13, PI/1).

A professora usava diferentes alternativas para minimizar os comportamentos discentes que a desafiavam. Ela contava até três ou até cinco, aguardando o silêncio; também apagava a luz e esperava até que ficassem quietos, solicitava que ficassem sentados, pedia que levantassem a mão e aguardassem até que ela os atendesse, ressaltava que a coordenadora estava vindo até a sala, entre outras. Mas, muitas vezes não obtinha o resultado esperado e, por isso, encaminhava para a CP alguns alunos. Em outros momentos encaminhava, também, alunos que estivessem chorando ou entristecidos.

As dificuldades de professores iniciantes com o comportamento dos alunos é um aspecto apontado pela literatura (IMBERNÓN, 1998; VAILLANT; MARCELO, 2012). No caso da PI/1, esses comportamentos lhe causaram desconforto, pois buscou diferentes formas de inibi-los. A CP, por sua vez, assumia a responsabilidade da professora e resolvia à sua maneira as intercorrências, sem estabelecer com ela um processo de reflexão, em uma perspectiva formativa, que pudesse contribuir para a compreensão de como melhor conduzir as diferentes situações.

Não se pode deixar de notar que o fato de a PI/1 demonstrar uma postura de abertura ao solicitar a colaboração da CP, para a resolução de determinadas situações, indica uma característica relevante para sua aprendizagem profissional. Para Imbernón (1998, p. 31) a “valorização da colaboração profissional” é importante para o professor, portanto, também, para os professores iniciantes.

Contudo, embora a PI/1 tenha solicitado a colaboração da coordenadora, a maneira como foi conduzido o apoio à professora acabou por fragilizar a possibilidade de que ela desenvolvesse maior autonomia. Relacionada ao desenvolvimento profissional, a autonomia está vinculada às pessoas com quem se trabalha na escola; diz respeito à busca contínua pela aprendizagem, busca de interação e de compreensão do professor sobre as suas ações e as ações de seus colegas (CONTRERAS, 2002).

É importante destacar que a professora cursava o segundo ano do curso de Pedagogia, o que pode ter contribuído para a prática ter ocorrido tal como se apresentou. Como afirma Lima (2006, p. 98, grifos da autora), a formação em um curso de graduação não é dispensável, pois “a formação inicial não é inócua [...]”. Ao mesmo tempo em que isso é considerado, é necessário ressaltar também que o nível de formação da professora e o fato de ser iniciante demandariam maior atenção da CP, tendo em vista a importância de sua função na atividade formativa dos professores.

O encaminhamento dado pela professora remete à prática da CP, professora experiente que compartilhava com a docente o período de iniciação à docência, mas que, da

forma como o fazia, pouco oportunizou situações de desenvolvimento profissional à professora. Para Pinto (2011) a competência crítico-reflexiva é um dos elementos a serem privilegiados pela coordenação pedagógica no seu trabalho junto aos professores da escola.

Essa percepção reforça a importância da coordenação pedagógica em relação aos professores iniciantes, pois, mesmo reconhecendo-se que eles também têm participação e responsabilidade sobre a própria aprendizagem e desenvolvimento profissional, partilha-se com Lima (2006), o entendimento de que eles não podem assumir esse processo de forma exclusivamente individual, uma vez que sua ação é mediada por condições que poderão restringi-lo ou facilitá-lo. A CP da escola demonstrou, em relação à PI/1, uma postura contraditória em que ao mesmo tempo em que auxiliou a professora, dificultou seu processo de desenvolvimento profissional.

O envolvimento limitado da coordenação pedagógica expresso no abandono conveniente e no apoio restrito e desafiador à professora iniciante – PI/2

A segunda professora participante da pesquisa - PI/2, qualificou como não tão relevante o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas com as quais interagiu nos primeiros anos de exercício da docência, principalmente do ponto de vista de como se deu o apoio pedagógico recebido.

A PI/2 considerou que porque as coordenadoras entendiam que ela tinha formação em Pedagogia, acreditavam que não precisaria de um auxílio mais específico. Ela afirmou:

Eu acho que as coordenadoras, talvez por eu já ter formação em Pedagogia, elas não foram assim, incisivas, no ponto de dizer assim, que foram muito importantes, [...], mas talvez elas tivessem a ideia que, estava fazendo um trabalho que consideravam bom, e deixavam que tocasse [o trabalho], também (EPI/2).

Quando a professora foi chamada a assumir o cargo na rede municipal, a escola para a qual iria não estava ainda em funcionamento. Por isso, ela e outra professora foram, provisoriamente, juntamente com os alunos, para um prédio de outra escola até que a sua fosse liberada.

Enquanto esteve lá, a PI/2 experimentou uma situação conflituosa, pois considerou que a diretora e a coordenadora pedagógica da escola em que se encontrava não se envolviam com sua prática, até porque sua escola, ainda que não estivesse em funcionamento, tinha a própria diretora e CP. Contudo, essas últimas também não se preocupavam com ela. Ou seja, nenhuma das diretoras ou coordenadoras demonstraram interesse pelo trabalho que ela realizava. Ela destacou:

Tinha diretora e tinha coordenadora lá na escola, mas só que quando nós começamos, elas lá na outra, elas não se envolviam muito, elas nos deixavam meio de lado, porque eram duas escolas, então nós ficávamos meio de lado. [...]. Aí eu vejo assim, coordenadora e diretora, sem aluno, e nós lá com os problemas. [...]. E aí também, você chega e ninguém fala: “Ah, tal coisa vai resolver”. Então, hoje eu vejo que a gente resolvia muita coisa que podia ser passada pros outros, ia resolvendo, sabe? Não que isso tenha sido ruim, porque a gente também tem que aprender (EPI/2).

A professora permaneceu nesse outro prédio escolar por cerca de três meses. Quando as aulas iniciaram, no segundo semestre letivo, ela e os alunos foram para a sua própria escola, que começou, então, a funcionar.

Nesse processo de entrada na profissão e aprendizagem da docência, talvez pelo pouco apoio pedagógico recebido, a professora considerou que sua postura de iniciativa e independência foram essenciais para sua prática. Entretanto, conforme indicam os dados empíricos, mesmo no período seguinte à sua chegada ao novo prédio escolar, as coordenadoras com as quais trabalhou continuaram a não se envolver com seu trabalho, pois não efetivaram ações que demonstrassem sensibilidade em relação ao fato de ela ser iniciante na profissão, conforme se vê:

Meio sozinha no segundo semestre, também, sabe? Porque existem assim, coordenadoras e coordenadoras, [...], talvez, assim, “Ah, porque já é formada...”, não davam assim, muita, ... E também, eu não sentia, talvez, muita segurança de ir perguntar as coisas, sabe? (EPI/2).

Ao analisar seu período de entrada na docência, a professora evidenciou um sentimento contraditório, pois, ao mesmo tempo em que pareceu conformar-se com o apoio limitado que recebeu, relatou também um sentimento de solidão, uma solidão que se pode considerar como pedagógico-institucional. Essa solidão esteve presente principalmente nos momentos decisórios em relação à condução da própria prática. Ao fazer referência e analisar sua experiência, expressou:

Eu acho que [...] de um certo lado eu tinha autonomia, podia fazer as coisas, as pessoas também acreditavam no trabalho, não lembro assim de ser criticada, [...] as pessoas também acreditavam, mas às vezes: “Ah, elas não interferem muito no trabalho, a CP não interfere muito, porque acha que já é pedagoga e pode estar fazendo”. De certo lado, eu acho que também foi positivo, porque você enfrentou as situações sozinha, [...]. Do outro lado, que às vezes também se não era tão bom, ninguém falou: “Ah, podia fazer diferente”. Talvez algumas vezes você tenha se sentido um pouco sozinha, mas não tanto, [eu sou] uma pessoa que não fica se prendendo muito a “Ah, fulano não me ajudou” [...] (EPI/2).

Além da professora atribuir ao entendimento das coordenadoras sobre sua formação em Pedagogia o não acompanhamento de suas atividades pedagógicas, também demonstrou que teve dúvidas sobre a pertinência do seu trabalho, embora tenha ponderado que, “se ele não era tão bom” (EPI/2), também ninguém colaborou para que fizesse de maneira diferente. Ao mesmo tempo em que declarou ter se sentido relativamente sozinha nesse período, viu também um aspecto positivo, pois entendeu que de certa forma teve possibilidade de conduzir o próprio trabalho.

Nos depoimentos da professora, foi possível perceber que em sua trajetória como professora iniciante, ela conviveu com duas formas de apoio, por parte das quatro coordenadoras com as quais vivenciou os primeiros anos de exercício profissional. Todavia, mesmo explicitando esses dois encaminhamentos diferenciados, foi a postura de uma delas que parece ter lhe causado maior impacto, ainda que essa CP tenha permanecido por pouco tempo na escola.

A primeira forma de apoio recebido foi identificada quando ela descreveu o trabalho desenvolvido, de forma semelhante, por três das quatro coordenadoras pedagógicas, com as quais trabalhou. Tal como demonstrado anteriormente, essas coordenadoras não costumavam se envolver muito no processo ensino-aprendizagem conduzido pela iniciante e afirmavam à professora que poderia continuar a realizá-lo da mesma forma.

Essa maneira de agir da coordenação pedagógica evidenciou um abandono conveniente da professora pelas coordenadoras. Pareceu ter sido oportuno a elas, independentemente dos motivos que as levaram a isso, permitir que a PI/2 acreditasse que a deixavam sozinha porque entendiam que tendo formação em Pedagogia, ela já saberia de antemão como encaminhar sua prática pedagógica. A PI/2 declarou, também, que não costumava requisitar a atenção das coordenadoras em relação às suas dúvidas ou dificuldades, pois não sentia “[...] muita segurança de ir perguntar as coisas” (EPI/2). A situação, portanto, se mantinha.

A segunda forma de apoio da coordenação pedagógica aproximou-se mais de um apoio restrito, porém desafiador, porque provocou a professora a mudar a prática desenvolvida com os alunos, sem que, entretanto, lhe fosse fornecido o auxílio necessário para concretizar tais mudanças. Essa postura parece ter sido mais incisiva sobre a prática pedagógica da docente em sala de aula, suscitando, por isso, segundo indica a participante, maior oportunidade de aprendizagem da docência e, conseqüentemente, de desenvolvimento profissional. Sobre a atuação dessa CP, a professora declarou:

A segunda CP, [...] ela já cobrava de outro jeito. Mas aí ela [...] não ficou lá na escola, mas ela abriu um caminho: “Nossa, tem que ser assim”. [...] Por exemplo, [...] a gente fazia uma prova, achava que estava tudo certo, [...]. E ela falou: “Ah, mas está muito pouco esta prova” [...]. “Ah, não, você tem que cobrar vários tipos de exercícios”. Aí eu pensei: “É mesmo, não posso cobrar só um tipo”, coisa que eu não tinha pensado. Então, “Nossa! Ela tem razão”. Por isso eu acho que eu aprendi. “Ah, não trabalhe só continha, trabalhe situação-problema”. [...] Então ela queria que você pensasse, mas que se virasse sozinha. Aí às vezes, naquela hora, “Ah, mas eu mostro que eu também consigo fazer!” Aí fazia as coisas (EPI/2).

Mesmo não lançando mão de ferramentas mais específicas, relacionadas à problematização, à análise das situações da prática e dos suportes teóricos que poderiam auxiliar a professora, a segunda coordenadora diferenciou-se das demais ao apontar para a professora possíveis pontos frágeis e novas demandas, instigando-a a buscar soluções, ainda que isoladamente. Não se pode deixar de notar, entretanto, que a CP desperdiçou a oportunidade de auxiliar a PI/2 no processo de compreensão mais aprofundada dessas demandas e de construir, com ela, alternativas para a resolução dos desafios que lhe foram colocados, o que poderia fortalecer a aprendizagem da docência pela professora (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Se a PI/2 apontou a sutil contribuição das quatro coordenadoras pedagógicas com as quais trabalhou, na escola, durante o período de iniciação profissional, destacou também outro aspecto relevante nesse contexto, isto é, que nem sempre teve a possibilidade de ter as horas-atividade na escola, dada a falta de professores corregentes para atender as demandas.

Tal constatação pode ter contribuído para a fragilidade do trabalho das coordenadoras em relação à professora, pois sem um tempo ordenadamente disponibilizado para a reflexão e a sistematização da prática pedagógica junto aos professores, certamente tornou-se mais dificultosa a dedicação das coordenadoras a essa tarefa.

Sobre a hora-atividade, a PI/2 esclareceu:

[...] nós nem fazíamos hora-atividade, como eu te falei, [...]. Também porque eram só três [professoras], uma concordava com a diretora, outra não queria, aí outra também não queria comprar briga, acabava aceitando e ficando... Às vezes a gente tinha uma vez no mês, duas, mas não [...] as quatro horas garantidas, nunca tinha (EPI/2).

A professora indicou seu compromisso com a aprendizagem dos alunos como um fator que lhe possibilitou o enfrentamento das dificuldades, na medida em que entendeu que, mesmo não tendo usufruído sistematicamente da hora-atividade, continuou fazendo seu trabalho e encontrando caminhos dentro de suas possibilidades:

Eu acho assim, que o compromisso que a gente tem com as crianças que estão lá, não era porque não tive hora-atividade, porque a gente não tinha, [...] era pra ter, pra acontecer toda semana, de repente a gente não tinha. Mas não é porque eu não tinha hora-atividade que eu ficava lá: “Ah, eu não fiz nada, não tenho hora-atividade” (EPI/2).

A postura de compromisso e de enfrentamento demonstrada pela professora possibilitou que ela conduzisse sua prática pedagógica no período de iniciação à docência, mas é preciso considerar também que correu-se o risco de que ela abandonasse a profissão, caso fosse outra a sua postura. O abandono da profissão, em vista das dificuldades encontradas por professores iniciantes é relatado na literatura, quando são elencadas as dificuldades iniciais da profissão docente, como um dos motivos existentes (NONO; MIZUKAMI, 2006; VAILLANT; MARCELO, 2012).

Considerações finais

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que buscou investigar como se constitui o desenvolvimento profissional de professores iniciantes. As participantes foram indicadas por gestoras escolares como boas professoras. Os resultados apresentados no artigo dizem respeito aos impactos do trabalho da coordenação pedagógica no desenvolvimento profissional das professoras iniciantes pesquisadas. Da experiência das professoras, em relação ao apoio das coordenadoras pedagógicas, foi possível depreender que as implicações para seu desenvolvimento profissional, foram diferenciadas. Centralmente, concluiu-se que as participantes têm indícios relevantes das ações da coordenação pedagógica em seu processo de desenvolvimento profissional.

Enquanto uma das professoras, PI/1, recebeu um direcionamento explícito e, com isso, demonstrou ter desenvolvido certo nível de dependência profissional, a outra professora, PI/2, destacando ter se sentido só e sujeita à própria condição de iniciante, encontrou formas de minimizar e/ou superar as dificuldades surgidas a partir de suas possibilidades. Essa

mesma professora teve a oportunidade de vivenciar um encaminhamento desafiador, por parte de uma coordenadora pedagógica, que lhe possibilitou perceber a necessidade de mudanças em sua prática, sem que, entretanto, a CP contribuísse com essas mudanças.

Os resultados sugerem que o desenvolvimento de um trabalho horizontalizado pela coordenação pedagógica, em que essa coordenação e o professor iniciante não se sobreponham um ao outro, mas que se constitua como uma estratégia de apoio ajustado, refletido e desafiador, pode ser uma alternativa favorável ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes.

Compreender as ações da coordenação pedagógica e os reflexos que tiveram na aprendizagem das professoras iniciantes pode contribuir com o desenvolvimento de outras ações, que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. É importante que a coordenação esteja atenta às possibilidades existentes na escola, para não desperdiçá-las, especialmente em relação aos docentes iniciantes. Isso não exclui a relevância e necessidade de que projetos específicos de formação continuada para professores iniciantes sejam desenvolvidos na escola, bem como de que programas de inserção profissional específicos sejam propostos em nível de sistema de ensino (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Professores no início da carreira precisam que sua prática profissional seja formativa. Formativa no sentido de facilitar-lhes a construção de novas práticas, de proporcionar a constituição de um trabalho colaborativo que facilite um nível mais consciente em relação às próprias escolhas, um processo iluminado também teoricamente. Isso acarretará ganhos para os professores iniciantes, para suas escolas e para a coordenação pedagógica, a qual, dadas as suas atribuições, tem a possibilidade de protagonizar com os professores iniciantes tais encaminhamentos.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARMO, Leonardo Bezerra do. A atuação do coordenador pedagógico com o professor iniciante - panorama dos estudos acadêmicos de 2003 a 2016. *In*: PORTILHO, Evelise Maria Labatut; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski (org.). **Anais eletrônicos do XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: PUCPress - Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 410-423.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GUARNIERI, Maria Regina. O início da carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina (org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 5-23.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

IMBELLONI, Luiz Eduardo. Scientific articles' titles: thanks for the information contained in your title. **Revista Brasileira de Anestesiologia**. Campinas, v. 62, n. 2, p. 139-140, mar./abr. 2012.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início da docência**. 1 ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, set./dez. 1998.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Curitiba: Ibepe; Papirus, 2009.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva. **O professor especialista iniciante: contribuições do coordenador pedagógico para seu trabalho**. 2015. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes bem-sucedidas: um estudo sobre seu desenvolvimento profissional**. 2011. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (org.).
Aprendizagem do adulto professor. São Paulo: Loyola, 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Notas

ⁱ Neste estudo optou-se pelo termo coordenação pedagógica/coordenador pedagógico por ser o mais usual na literatura. Estão sendo considerados como coordenadores pedagógicos os professores que atuam na coordenação pedagógica da escola, conforme indica Domingues (2014). Em diferentes municípios e estados brasileiros essa função pode receber outras denominações.

ⁱⁱ Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 19 e 20 de nov. de 2017. Na consulta observou-se que os dados referentes a 2017 poderiam estar incompletos, pois se verificou a indicação de 69 pesquisas, número significativamente inferior em relação ao de 738 pesquisas apontadas em 2016.

ⁱⁱⁱ As coordenadoras pedagógicas e diretoras indicaram as duas professoras iniciantes que participaram da pesquisa por serem professoras que se esforçavam para realizar o seu trabalho, se relacionavam bem com os alunos, buscavam efetivar trocas com os colegas e valorizavam a formação continuada. Por tais motivos elas eram consideradas boas professoras. Foi possível compreender, em linhas gerais, que a ideia de bom professor está vinculada ao empenho pessoal das professoras e ao atendimento do que delas era esperado pelas gestoras.

^{iv} A rede municipal era organizada em ciclos de aprendizagem.